

PERCURSOS DIALÓGICOS COM ISABEL BARCA: A CRISE DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A CONSTRUÇÃO DA AULA HISTÓRICA

MARIA AUXILIADORA SCHMIDT*

Resumo: O trabalho sistematiza um diálogo realizado com a obra da pesquisadora portuguesa Isabel Barca, desde 2001, tendo como referência as sistematizações contidas em seu livro *O pensamento histórico dos jovens*¹, no qual pode ser encontrada uma sistematização em oposição às pesquisas de base piagetiana acerca da aprendizagem histórica, como os estudos de Hallam. Ao mesmo tempo em que ela aponta discussões acerca da influência das teorias psicológicas na pesquisa sobre aprendizagem histórica, Isabel Barca mostra caminhos para diálogos com autores que propõem novas aproximações e referências para pesquisas em Educação Histórica, especialmente do Reino Unido, Canadá e Estados Unidos. Está claro que uma nova concepção de aprendizagem histórica estava sendo construída e sua especificidade era ser situada na própria ciência da História. Assim, os diálogos iniciados com Isabel Barca e autores no campo da Educação Histórica, assim como com o filósofo e historiador Jörn Rüsen, puseram em questão o conceito de «Transposição Didática» como um guia para a metodologia do ensino de História. Entretanto, se o problema não passava pelo conceito de «transposição didática», quais seriam os parâmetros de inovação na relação entre ensino e aprendizagem da História? As questões suscitadas provocaram um ruído com os conceitos de aprendizagem histórica que, até então, constituíam os fundamentos da «transposição didática». Ao mesmo tempo, impuseram uma mudança no pensamento acerca da didática da história em contraponto à transposição didática, com a possibilidade do professor investigador e da proposição da «Aula Histórica».

Palavras-chave: Didática da História; Transposição didática; Ensino de História; Isabel Barca; Educação histórica.

Abstract: The work systematizes a dialogue carried out with the work of the Portuguese researcher Isabel Barca, since 2001, having as reference the reflections contained in her book *The historical thought of young people*², in which a systematization can be found in opposition to research on Piagetian-based historical learning, such as Hallam's studies. At the same time that she pointed out discussions about the influence of psychological theories in research on historical learning, Isabel Barca showed paths for dialogues with authors who proposed new approaches and references for research in Historical Education, especially authors from the United Kingdom, Canada and the United States. It was clear that a new conception of historical learning was being constructed and its specificity was to be situated in the science of history itself. Thus, the dialogues initiated with the work of Isabel Barca and authors in the field of Historical Education, as well as with the work of the historian and philosopher Jörn Rüsen, put into question the «didactic transposition» aspect as a guide for the teaching methodology of History. Furthermore, they raised the problem that, if the path did not pass through the «didactic transposition», what would be the parameters of innovations in the relationship between teaching and learning history? The questions raised brought noises that shook the relationship with the concept of

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Laboratório de Educação Histórica-LAPEDUH/PPGE/UFPR. Bolsista CNPq. E-mail: dolinha08@uol.com.br.

¹ BARCA, 2000.

² BARCA, 2000.

historical learning and with the method of teaching History, which, until then, constituted the foundations of the paths suggested by the didactic transposition proposal. At the same time, they imposed the challenge of thinking about the didactics of History beyond the perspective of didactic transposition, with the possibility of the investigating professor and the construction of the «historical class».

Keywords: *History didactic; Didactic transposition; Teaching History; Isabel Barca; History education.*

Em um número da revista «Propuesta Educativa» (1992), foi publicada uma tradução, em espanhol, do texto de Jörn Rüsen — *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*³. O contato com a obra deste historiador e filósofo se tornou uma referência para as discussões no grupo de pós-graduandos e também nos grupos de professores com os quais trabalhava em projetos de extensão⁴ do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

No entanto, foi somente em 2001 que foi realizado um contato com os estudos do campo da Educação Histórica, sobre a «cognição histórica situada», por meio da investigadora portuguesa Isabel Barca. Em seu livro *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos Adolescentes acerca da Provisoriedade da Explicação Histórica*⁵, pode ser encontrada uma sistematização contraposição às pesquisas sobre aprendizagem histórica de base piagetiana, como os estudos de Hallam.

Ao mesmo tempo em que apontava discussões acerca da influência das teorias psicológicas nas investigações sobre aprendizagem histórica, Isabel Barca mostrava caminhos para diálogos com autores que propunham novas abordagens e referências para as investigações em Educação Histórica, especialmente autores do Reino Unido, Canadá e Estados Unidos.

As investigações apontadas pela autora apresentam duas características que merecem destaque. Uma delas é que as categorias norteadoras para a construção dos instrumentos de pesquisa ancoram-se na própria ciência da História. Trata-se, por exemplo, da análise do pensamento histórico dos alunos a partir do contato com as fontes históricas. A outra característica refere-se ao tipo de pesquisa realizada, predominantemente de cunho qualitativo, utilizando estratégias como questionários e entrevistas.

³ RÜSEN, Jörn (1992) — *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. «Propuesta Educativa», ano 4, n.º 7 (out.). Buenos Aires: Miño e Davila Editores, p. 27-35. Publicado em inglês no livro *Theorizing Historical Consciousness*, organizado por Peter Seixas, University of Toronto, 2004. Na publicação em inglês, consta que a primeira publicação do texto foi na revista «History and Memory», vol. 1, n.º 2 (1989), p. 35-60. Em 2010 saiu a primeira versão em português — *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral*. In RÜSEN, Jörn (2010) — *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Org. M. A. Schmidt, I. Barca, E. R. Martins. Curitiba: Editora da UFPR.

⁴ Destaco, aqui, o grupo de professores de História do município de Araucária, que ficou conhecido como Grupo Araucária e se tornou uma referência para projetos de formação continuada de professores. Ver THEOBALD, 2007.

⁵ BARCA, 2000.

O acompanhamento de pesquisas realizadas por investigadores portugueses, anglo-saxônicos e alemães permitiu que fossem problematizadas duas questões fundamentais. A primeira, ver de que maneira poderia ser entendida a aprendizagem histórica fora dos paradigmas da psicologia, como a teoria cognitivista. A segunda, entender como elaborar e fundamentar cientificamente investigações que levassem em conta a mudança do paradigma da aprendizagem para a filosofia da história.

Ficou claro que uma nova concepção de aprendizagem histórica estava sendo construída e sua especificidade era ser situada na própria ciência da História. Então, era preciso que se entendesse e sistematizasse o seu conceito e significado. Assim, os diálogos encetados com a obra de Isabel Barca e de autores do campo da Educação Histórica, bem como com a obra do historiador e filósofo Jörn Rüsen, foram colocando em questão a vertente da «transposição didática» como orientação para a metodologia do ensino de História. Ademais, levantaram a problemática de que, se o caminho não passasse pela «transposição didática», quais seriam os parâmetros de inovações na relação ensino e aprendizagem da história?

No ano de 2003, durante seminário proferido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, a pesquisadora Isabel Barca apresentou a proposta da «Aula-Oficina» como um dos caminhos que poderiam ser percorridos no processo de inovação metodológica. Referenciada na perspectiva da «mudança conceitual», a proposta seduziu os professores que participavam do seminário, particularmente no sentido de que trazia, além das inovações teórico-metodológicas relacionadas com a cognição histórica, o pressuposto de que o professor (a professora) precisa se formar também como pesquisador(a).

As questões suscitadas trouxeram ruídos que abalaram a relação com o conceito de aprendizagem histórica e com o método de ensino de história que, até então, constituíam os alicerces dos caminhos sugeridos pela proposta da transposição didática. Ao mesmo tempo, elas impuseram o desafio de se pensar a didática da história para além da perspectiva da transposição didática, com a possibilidade do professor investigador e da construção da «aula histórica».

1. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: PROBLEMAS DA NATUREZA DE UM SISTEMA DE ENSINO

O conceito de transposição didática, sistematizado pelo matemático francês Yves Chevallard, foi amplamente difundido no Brasil na década de 1990, particularmente pela sua edição em língua espanhola, realizada a partir do livro *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*⁶. O autor assume a existência de um objeto específico de conhecimento, a que chama de «sistema didático», envolvendo relações entre

⁶ CHEVALLARD, 2000.

a ciência de referência e o tripé: o professor, o saber ensinado e o aluno, bem como a natureza destas relações.

A característica do sistema didático é ser aberto e não pode ser compreendido sem se levar em conta o que acontece em seu exterior ou entorno, isto é, no meio em que ele é constituído. O pressuposto produz algumas derivações, como: o saber produzido na transposição didática ser exilado de sua origem e separado do seu processo de produção, o que produz uma espécie de naturalização do conhecimento; o fato de o professor ter apenas uma relativa autonomia, pois ele não faz a transposição didática, mas trabalha com ela.

Na França, a produção e publicação da obra de Yves Chevallard ocorreu no contexto de debates e proposições acerca da história e constituição das disciplinas escolares, influenciados pelo «boom» da história cultural e sua repercussão no campo educacional, especialmente nas pesquisas sobre história da educação. Destaca-se o trabalho de André Chervel, quem, ao contrário de Chevallard, conferia aos professores e alunos o principal papel de construção da didática das disciplinas escolares, defendendo também que este processo pode ser considerado igual para todos os tipos de conhecimento.

Contemporâneo e interlocutor de Chevallard, o francês André Chervel, a partir de investigações acerca da história da construção da disciplina relacionada à língua francesa, assumiu posição mais enfática em defesa da contribuição das práticas escolares na recriação dos conteúdos a serem ensinados, das interações com alunos, bem como da criação de novas práticas e metodologias por parte dos professores. Sua principal contribuição é a afirmação que a transposição didática tem início nas próprias escolas que, com sua relativa autonomia, não se submetem às determinações externas, sejam elas quais forem, mas, com elas, interagem e, a partir das interações, são reconstruídas teorias, métodos de ensino e soluções didáticas⁷.

Um dos temas destacados por Isabel Barca no seminário realizado em 2003 foi o conceito do professor como pesquisador, o que significa a defesa do professor como produtor do conhecimento. A perspectiva revela um dos pontos mais críticos do conceito de transposição didática que indica ter o processo de transformação científica e didática que afeta os objetos de conhecimento ser iniciado fora da sala de aula até a sua tradução para a experiência escolar, um percurso que escapa ao controle do ensinante. Segundo este princípio, quando o professor realiza o processo de produção de sua aula, do seu curso, a transposição didática já teve seu início, na instância do sistema de ensino estrito senso, ou «noosfera», ou seja, «la esfera donde se piensa — según modalidades tal vez muy diferentes — el funcionamiento didáctico»⁸. Neste aspecto, concorda-se com André

⁷ CHERVEL, 1998: 193-201.

⁸ CHEVALLARD, 2000: 28.

Chervel⁹ quando resgata a importante contribuição das práticas sociais de referência e da criatividade dos professores na construção e na natureza do sistema didático.

A pesquisadora brasileira Ana Maria Monteiro¹⁰ procura valorizar a especificidade do saber escolar, tendo como referência uma reflexão a partir do conceito de transposição didática, destacando a sua importância para a compreensão dos elementos envolvidos no processo de ensino. A autora se preocupou em analisar como determinados professores mobilizam tipos de saberes, o que pode ser considerado um indicativo para a superação de seu status de reprodutores do conhecimento. Trata-se, segundo Monteiro, de «bons professores» dos quais ela procurou entender o porquê de serem bem sucedidos em suas práticas de ensino.

A problemática da aprendizagem é subvalorizada por Monteiro quando adere ao conceito de transposição didática. Em nota de rodapé no texto publicado em 2003, a autora questiona a tendência predominante nas pesquisas educacionais nos anos 60 e 70, que focalizavam os processos de aprendizagem fundamentados na psicologia e psicogênese como «base para a compreensão e melhor realização dos processos de ensino»¹¹. Para Monteiro, uma importante contribuição dos estudos pautados na transposição didática é a mudança para o entendimento de que «o ensino implica um processo com características próprias que precisam ser melhor conhecidas», enfatizando a ideia de que os princípios do ensino não podem derivar do estudo da aprendizagem¹².

Reforçando a relação intrínseca entre o conceito de transposição didática e a preocupação com os processos de ensino constitutivos das didáticas das disciplinas, Monteiro¹³ explicita sua posição, contestando a ideia de que é fundamental conhecer os processos de aprendizagem, corroborando com posições de autores que defendem que os processos de ensino não podem derivar dos processos de aprendizagem mas, principalmente, do método da ciência de referência.

Em contraposição às interpelações ao conceito de transposição didática que não enfatizam a problemática da aprendizagem, a Educação Histórica defende que o significado e a centralidade da aprendizagem na prática docente é uma problemática que vem sendo enfrentada por educadores em geral e, especialmente, por especialistas na área das Didáticas Específicas, como a Didática da História, concordando com o pressuposto de que, se sabemos como se aprende, podemos saber como se ensina. Assim,

⁹ CHERVEL, 1998.

¹⁰ MONTEIRO, 2002.

¹¹ MONTEIRO, 2003: 14.

¹² MONTEIRO, 2003: 14.

¹³ MONTEIRO, 2003.

o elemento nuclear da prática docente é a aprendizagem, que resulta da atividade intelectual e prática de quem aprende em relação ao conteúdo ou objeto, realizada junto com os professores e colegas. Portanto, a referência para as atividades de ensino é a aprendizagem do aluno; o como se ensina depende de saber como os indivíduos aprendem¹⁴.

Defende, assim, a importância da concepção de aprendizagem como ponto de partida e pressuposto orientador do método de ensino da História, bem como a sua complexidade e diversidade de abordagens, tendo em vista a sua relação com a ciência de referência. Se o conceito de transposição didática sugere a relevância dos processos instaurados na construção das relações entre a ciência de referência e o saber escolar, tendo como suposto a discussão do método de ensino e não a especificidade da aprendizagem propriamente histórica, uma mudança de foco implica em se levar em consideração que a aprendizagem histórica pressupõe a interiorização de novas qualidades cognitivas com o objeto que está sendo aprendido. Destaca a especificidade do objeto que está sendo aprendido, não apenas no que diz respeito ao conteúdo, mas também às formas de apreensão pelos alunos e professores, podemos inquirir, por exemplo: que novas qualidades cognitivas são estas? O que orienta a intencionalidade de quem ensina em relação a quem aprende e a de quem aprende em relação a quem ensina?

2. INDO ALÉM DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: UMA RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO

Em conferência proferida em 2004 no Brasil, durante o VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História, Isabel Barca apresenta aos investigadores brasileiros o significado e a concepção da Educação Histórica. Ademais de esclarecer o percurso histórico que deu origem às discussões da área, a autora explicita alguns princípios que revelam a natureza das investigações que vinham sendo realizadas, principalmente pelos pesquisadores do Reino Unido. Entre eles, cabe destacar a importância conferida à relação que os sujeitos estabelecem com o conhecimento histórico e os desafios investigativos e didáticos propostos para se trabalhar esta relação.

Explicita-se, assim, a importância do conhecimento na relação entre a aprendizagem e formação do pensamento histórico, que inclui o desafio de se articular uma metodologia de ensino de história que possa realizar a formação na prática de ensino. De um lado, o desafio requer a explicitação do significado do pensamento histórico e, de outro, o de criar as condições didáticas para a sua concretização na prática, como um caminho em direção à superação da transposição didática.

¹⁴ LIBÂNEO, 2010: 65.

Uma posição em relação ao que é o pensamento histórico requer, necessariamente, a perspectiva acerca de uma teoria do conhecimento. Isto é, exige escolhas, porque toda interpretação do mundo, toda forma de conhecimento do real está situada (classe, grupos, perspectiva política, interesses materiais, condicionamentos culturais dos sujeitos). Isto significa que se trata de uma leitura em situação do real em que os seres humanos estabelecem vínculos com o real mediados pelos elementos simbólicos, pelas linguagens, no e a partir de um espaço dialógico produzido na e pela interação social, inclusive conflituosa.

Assim, a «práxis» é a categoria fundante desta relação, e não pode ser confundida com uma simples transformação social e política do real, pois implica em: 1. Interpretação do mundo para além da sua mera transformação; 2. Ir além da simples unidade entre teoria e prática, pois ambas são um mesmo movimento da realidade (algumas vezes inconsciente), cada uma com sua autonomia relativa. Não se trata, no movimento, nem do puro pensamento, nem da pura ação prática e, muitas vezes, esta unidade do movimento é ocultada, por exemplo, pela divisão social do trabalho que vem provocando as tensões relativas ao mundo humano. Trata-se de um modo específico de gerar conhecimento histórico a partir da relação orgânica com a práxis, porque o modo científico específico de gerar conhecimento histórico parte da vida prática e a ela regressa, de modo tal que passa a interferir na vida dos que o realizam (individualmente e coletivamente). Insere-se, neste processo, a produção e formação da consciência histórica, sempre relacionada com a vida prática e, a partir desta relação, explicitando a sua própria natureza.

É a formação do pensamento histórico que possibilita a fundamentação científica e a constituição da credibilidade do conhecimento histórico, seja sobre seu conteúdo experiencial, sua significância e seu sentido. Pelo conteúdo experiencial, articulando as experiências do presente e do passado, quantitativamente e qualitativamente; pela significância, relacionando as experiências com as intenções dos destinatários (o superavit intencional e as intenções do agir); pelo sentido que dá forma à continuidade das intenções do agir no tempo. Uma resposta à pergunta sobre o que tornaria o pensamento histórico mais científico leva, necessariamente, à questão da regularidade metódica do manejo da experiência histórica. Entre seus determinantes estão tornar a relação com a experiência mais expandida e aprofundada, mediada pela relação com o processo de produção do conhecimento histórico (o método da pesquisa); construir a objetivação e transformação do passado de forma metódica, a partir do acervo de observações obtidas sobre os fatos; utilizar a argumentação como base procedimental.

Parte-se do pressuposto de que o manejo da metódica é a adoção das regras que determinam o pensamento histórico. Isto significa o caminho, o itinerário realizado pelo pensamento para obter conhecimento fundamentado, desde o início, a partir da construção da pergunta histórica, até o final, com a apresentação. Sempre em relação à vida prática e tendo como centralidade a produção de sentido.

Estudos sobre a formação do pensamento histórico e sua relação com o ensino e aprendizagem da História têm ressaltado a importância não só das estratégias cognitivas concernentes aos conceitos epistemológicos da História, mas também em relação à relevância dos conceitos substantivos ou conteúdos históricos propriamente ditos. Importa não só aprender os caminhos percorridos para a produção do conhecimento histórico, mas apreender, de forma dinâmica, os conteúdos da História. Tal processo é imprescindível para a (re)construção da relação presente/passado e a perspectivação do futuro, na perspectiva da história reconstrutiva. Vale lembrar que o trabalho com os conteúdos ou conceitos substantivos da história também deve partir da relação orgânica com a vida prática ou prática social comum a professores e alunos, ressaltando-se o fato de que cada um deles possui uma compreensão diferenciada dos conteúdos da História, tendo em vista sua forma de inserção na prática social.

Sempre ressaltando que a vida prática é o ponto de partida e de chegada do trabalho com a formação do pensamento histórico e a natureza integrada entre elas, com a finalidade da construção de sentido, foram sistematizadas algumas categorias que poderão ser trabalhadas como competências do pensamento histórico e ser constitutivas da orientação dos processos didáticos, tais como organização e planejamento de atividades de ensino e avaliação, na educação histórica.



Fig. 1. Matriz: Competências do Pensamento Histórico

Fonte: SEIXAS & PECK, 2004; LEE, 2005; RÜSEN, 2015. Adaptação: Maria Auxiliadora Schmidt, 2019

A proposta de uma matriz das competências do pensamento histórico tem como objetivo principal dar referências para o modo de operar da aprendizagem histórica, tendo em vista atingir uma das metas da Didática da História que é construir a competência de atribuição de sentido pela narrativa histórica. O referencial para a análise das categorias propostas é a filosofia e a teoria da História.

Concorda-se com o princípio rüseniano de que «sentido» é o conceito-chave de sua teoria da ciência da história e, portanto, da aprendizagem histórica, que engloba forma, conteúdo e função, e uma concepção de sentido

pode ser definida da seguinte maneira: é um contexto significativo do mundo da experiência e da vida, reflexivo, plausível e confiavelmente controlado. Serve para explicar o mundo, para fornecer orientação, para constituir identidade e para dirigir a ação para um fim. [...] Concepções de sentido consistem, pois, em saberes conectados, em explicações abrangentes do mundo, em determinações normativas do direcionamento e de metas do agir no tempo e no espaço, na unidade entre a explicação do mundo e intenções do agir e, por fim, na formatação da identidade e diferença, de pertencimento e demarcação¹⁵.

A centralidade da concepção de sentido na aprendizagem histórica qualifica a perspectiva da «história reconstrutiva» de Jörn Rüsen, em que se busca fazer o passado emergir significativamente do presente. Concorda-se com o autor de que não é uma mera construção do passado (o que pode torná-lo uma «arena de confronto de interesses atuais»), mas uma reconstrução, que significa «pensar o passado como uma cadeia temporal de condições de possibilidades de o homem moldar o mundo e conectar expectativas de futuro a essa cadeia. As experiências do passado tornam-se sempre históricas quando se conectam diretamente, com o sentido e significado, com o presente. Nessa concepção o passado emerge, significativamente, no presente e já não é mais uma imposição de fins, mas uma relação aberta ao futuro»¹⁶.

Como sugere Barca em sua proposta de «Aula Oficina»¹⁷, a aula de história não deve e não pode evitar uma participação prévia, com a qual os alunos trazem seus próprios pontos de vista e suas perspectivas da interpretação histórica, pois:

O passado não pode mais ser vinculado, teleologicamente, a um sentido direcionador de sua evolução. Ao revés, cada efetiva evolução concreta deve ser entendida historicamente contra o pano de fundo de múltiplas possibilidades. Com isso,

¹⁵ RÜSEN, 2015: 103.

¹⁶ RÜSEN, 2015: 109.

¹⁷ BARCA, 2004.

ao se incluir o espaço de possibilidades na experiência histórica mesma, retira-se dele também seu arbítrio presentista. Uma miríade de histórias se torna possível, baseadas na heterogeneidade das opções atuais do agir. [...] Os processos do passado são interpretados à luz da pergunta acerca das condições de possibilidade sob as quais eles podem ter acontecido, acerca dos elementos prévios dos quais dependem, sem ser por eles determinados¹⁸.

Trata-se de um princípio metodológico fundamental, o de que ensinar História significa contribuir para que jovens e crianças aprendam narrar a história, de tal forma que, nela e com ela, podem encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostariam de ser ou de poder ser. Ademais, quem ensina tem que interiorizar o princípio de que o sentido da história não se reduz a uma autoafirmação compulsiva ou violenta com todas as consequências dolorosas para os envolvidos, mas abre-se a um aumento permanente das experiências temporais que são processadas em um movimento contínuo, entre a experiência da diversidade do outro e a afirmação do eu. Esta abertura da consciência histórica pode ser apreendida pelo fato de os alunos receberem diferentes interpretações da experiência histórica, de modo que eles obtêm sua autonomia por meio de um ato de escolha.

3. PARA ALÉM DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: A MATRIZ DA «AULA HISTÓRICA» E O PROFESSOR COMO PESQUISADOR

Outro pressuposto fundamental, assumido no diálogo com a obra de Isabel Barca, foi a perspectiva do professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras, bem como o da superação da aula conferência¹⁹. Desde a apresentação e discussão dos pressupostos, realizados em 2003, no Seminário de Educação Histórica do Programa de Pós-Graduação da UFPR, foram assumidos desafios de encontrar princípios e caminhos que dessem continuidade aos debates sobre como ensinar a partir dos referenciais da Educação Histórica, o que levou também a um aprofundamento do diálogo com a obra de Jörn Rüsen²⁰. Assim, foi a partir da incorporação de sua matriz da ciência da História²¹ e da matriz da Didática da História²² que, em trabalho coletivo, foi construída a proposta da matriz da «Aula Histórica».

¹⁸ RÜSEN, 2015: 110.

¹⁹ BARCA, 2004.

²⁰ SCHMIDT, 2017.

²¹ MARTINS, 2017.

²² RÜSEN, 2016.

da escola²⁶ e ambas precisam ser olhadas em sua diversidade, sempre na perspectiva da mudança e tomando a escola como uma construção social, ou seja, que cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular desse movimento.

Há que se elevar em consideração o fato de que, apesar de ser comum a professores e alunos, a maneira pela qual cada um vivencia e assume as experiências, demandas e carências especificamente históricas de orientação temporal, presentes na vida prática, não é a mesma. Professores e alunos são agentes diferenciados e com níveis de compreensão diferentes e é a partir deste pressuposto que o caminho em direção à ciência pode ser realizado.

Na dinâmica do percurso sugerido pela matriz, a partir da prática social são reconhecidas as carências e interesses dos alunos, caminhando em direção ao conhecimento científico, a partir da problematização, pois «a problematização representa o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento»²⁷.

Como aponta a Matriz da Aula Histórica, o ponto de partida da formação de sentido é a relação com a práxis, da qual partem as perguntas ou interpelações a serem feitas ao passado, as «perguntas históricas»:

Qué es lo que provoca hacer preguntas históricas? Considero que existen dos posibilidades que impulsan la actividad de formación de sentido en la conciencia histórica por medio de preguntas: a) un movimiento que parte de las experiencias del pasado y (b) un movimiento que parte de las experiencias del presente y conduce a las experiencias del pasado. En la primera modalidad del movimiento, el pasado atrae a causa de su presencia empírica en forma de huellas, monumentos, reliquias, objetos, percepciones sensoriales. El pasado se dirige al ser humano del presente, y esta referencia hace que éste se dirige al pasado preguntando. [...] Otra modalidad de preguntar por el pasado parte del presente. Se trata del fenómeno muy común y posiblemente universal, de la constitución de la conciencia histórica a partir de la experiencia de una ruptura temporal, una divergencia temporal, una discontinuidad, una ruptura de la continuidad de los órdenes vivenciales que estimulan los recuerdos históricos y las formaciones de sentido narrativas. Tal ruptura es un fenómeno del presente²⁸.

²⁶ ROCKWELL & EZPELETA, 2007: 133.

²⁷ GASPARIN, 2002: 36.

²⁸ RÜSEN, 2014: 176-177.

Ressalta-se que a relação que o presente assume no processo de aprendizagem histórica vai além do relacionar o conteúdo com o cotidiano dos alunos. Assim, não envolve apenas um aspecto ou estratégia de metodologia de ensino, mas adquire um estatuto orientador da relação com o conhecimento e da opção e seleção de determinados conteúdos e não outros. A relação fundamental com a práxis como ponto de partida e de chegada é também uma opção pedagógica ou um princípio didático-pedagógico.

O processo de consolidação da proposta da Aula Histórica levou em consideração a interdependência horizontal e vertical entre os fatores constitutivos da metódica da História, podendo ser assim explicitados:

- 1) Tanto quem ensina quanto quem aprende apresentam formas diferenciadas de manifestação da sua consciência histórica, expressando aspectos interculturais do modo como dão sentido à sua experiência do tempo e no tempo. Assim, é fundamental que o ponto de partida do processo de aprendizagem seja o levantamento e categorização das carências e interesses dos agentes, sempre partindo da maneira como cada um deles está inserido na vida prática humana, lembrando que a forma pela qual os professores compreendem a sua inserção na vida prática explicita compreensões diferentes dos alunos. As carências e interesses podem ser investigados, por exemplo, a partir das suas relações com a memória e o patrimônio histórico material e imaterial, o que explica a presença dos referidos elementos na matriz da «Aula Histórica»;
- 2) A investigação das carências e interesses a partir de perguntas feitas à prática social expressará as carências e interesses dos aprendizes em relação ao tema estudado, levantando possibilidades de trabalho com os conceitos substantivos ou conteúdos da História, bem como com as estratégias cognitivas do pensamento histórico ou conceitos epistemológicos, tais como a interpretação e a orientação. A seleção dos conceitos substantivos e epistemológicos a serem desenvolvidos é sempre um trabalho a ser realizado pelo professor;
- 3) Considerando os procedimentos adotados pelo historiador na produção do conhecimento histórico, o(a) professor(a) organiza metodologicamente a sua prática docente a partir do trabalho com fontes históricas — primárias e secundárias, problematizando-as e interpelando-as, permitindo às crianças e jovens interpretarem e problematizarem esses vestígios do passado à luz de sua vida prática no presente. A interpelação do passado a partir das fontes tem como ponto de partida as questões ou perguntas suscitadas pelos agentes no contexto de sua vida prática;
- 4) Após o(a) professor(a) orientar o trabalho da produção do conhecimento histórico, as crianças e jovens, utilizando diferentes linguagens (como histórias em quadrinhos, narrativas escritas etc.), produzem narrativas históricas, não narrativas historiográficas, que expressam as suas consciências históricas a partir

- de interpretações e problematizações que surgem no trabalho com as fontes. Importante ressaltar que a referência às fontes e uso de marcadores temporais podem ser considerados importantes indícios de que as narrativas das crianças e jovens realizam uma reconstrução do passado e têm uma natureza histórica;
- 5) A avaliação contínua e a sistematização da avaliação, a partir da perspectiva da metacognição (o que os sujeitos sabem acerca do que eles aprenderam), fazem com que as crianças e jovens percebam o seu próprio processo de aprender. A compreensão dos processos mobilizados desde a investigação das carências e dos interesses desses sujeitos até a produção de uma narrativa que expressa sua consciência histórica permite que as crianças e os jovens tomem consciência dos seus processos cognitivos, atribuindo significados e conferindo sentidos ao que aprenderam²⁹.

As possibilidades sugeridas na e pela Matriz levaram à denominação de «Aula Histórica» porque permite que os sujeitos envolvidos na relação ensino e aprendizagem realizem, em aulas, seja onde elas se realizem (museus, salas de aulas), o processo metódico da produção do conhecimento histórico, pois:

A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento. É também o espaço onde um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro, a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros já disseram³⁰.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo com os trabalhos da pesquisadora portuguesa Isabel Barca tem contribuído, de forma sistemática, desde o início do século XXI, para a construção de referências fundamentais para a tradição de pesquisas e debates que foram instituídos no âmbito do Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica — LAPEDUH, da Universidade Federal do Paraná. Neste sentido e acompanhando uma tradição das pesquisas que vêm sendo realizadas sobre consciência histórica e aprendizagem, pode ser observada uma revolução copernicana em direção aos referenciais da ciência da História, em detrimento à predominância dos referenciais da psicologia e da pedagogia. Uma das

²⁹ CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação, 2016.

³⁰ SCHMIDT, 1998: 57.

contribuições foi a instalação de uma crise no paradigma da «transposição didática», que vinha sendo utilizado pelo grupo do LAPEDUH.

Pode-se afirmar que se constituiu numa perspectiva dialógica, pois não significou uma adesão do tipo importação de ideias, mas da realização de uma interlocução construtiva, que vem provocando a adesão dos que são comprometidos com uma educação histórica de qualidade, principalmente os professores, sempre.

A crise sinalizou para dois resultados principais. De um lado, a importância de valorizar o professor como o sujeito da produção do conhecimento no âmbito da escolarização, descortinando a possibilidade da superação da clássica divisão do trabalho entre a academia e a escola básica. De outro, a ênfase nas possibilidades de aprendizagem histórica constituída a partir da formação do pensamento propriamente histórico e na atribuição de sentidos para quem ensina e quem aprende. Estes resultados podem contribuir de forma expressiva para uma educação emancipatória e libertária para que a aula de História seja uma relação de interlocutores que constroem sentidos.

No contexto dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Educação Histórica do LAPEDUH/UFPR, consta-se, hoje, um conjunto multiperspectivado de temáticas de investigações, que adotam como referencial as contribuições de Isabel Barca. Trata-se de uma adoção dialógica também, porque referencia-se na teoria da consciência histórica, optando para investigações em espaços de escolarização. Assim, pressupôs a ênfase na metodologia qualitativa da investigação educacional, em abordagens antropológicas e/ou sociológicas, não descartando a necessidade de abordagens históricas para se entender a historicidade, por exemplo, da própria ideia de aprendizagem. Sobretudo, porque tem o professor como protagonista de todo o processo.

A adoção desta perspectiva inclui novas problemáticas e novas abordagens de pesquisas no que se refere, principalmente, à análise dos processos, dos produtos e da natureza do ensino e aprendizagem histórica em diferentes sujeitos, bem como os significados e sentidos dados a estes processos. Sobretudo, atribuição de sentidos que contribuam para uma luta de resistência e da não desistência de um amanhã que perseguimos, com esperança.

BIBLIOGRAFIA

- BARCA, Isabel (2000) — *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos Adolescentes acerca da Provisoriamente da Explicação Histórica*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.
- (2001) — *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História*. In BARCA, Isabel, org. — *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CEEP/Universidade do Minho, p. 29-45.
- (2004) — *Aula Oficina: do Projecto à Avaliação*. In BARCA, Isabel, org. — *Para uma Educação Histórica com Qualidade: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED/Universidade do Minho; Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, p. 131-144.
- (2005) — *Educação Histórica: uma nova área de investigação?* In NETO, José Miguel Arias, org. — *Dez anos de pesquisas em ensino de História. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História*. Londrina: AtritoArt, p. 15-25.

- CHERVEL, André (1998) — *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- CHEVALLARD, Yves (2000) — *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação (2016) — *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental — História*. Proposta.
- GASPARIN, João Luiz (2002) — *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Editora Autores Associados.
- JULIA, Dominique (2001) — *A cultura escolar como objeto histórico*. «Revista Brasileira de História da Educação», n.º 1 (jan./jun.).
- LEE, Peter (2005) — *Putting principles into practice: understanding History*. In DONOVAN, M. Suzanne; BRANSFORD, John D., eds. — *How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom*. Washington, D. C.: The National Academies Press, p. 31-78.
- LIBÂNEO, José Carlos (2010) — *A integração entre a didática e a epistemologia das disciplinas: Uma via para a renovação dos conteúdos da Didática*. In DALBEN, Ângela et al., org. — *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Didática e formação de professores, trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 81-104.
- MARTINS, E. C. de Rezende (2017) — *Teoria e filosofia da História. Contribuições para o ensino de História*. Curitiba: W. A. Editores.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. (2002) — *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC/RJ. Tese de doutorado.
- (2003) — *A história ensinada: algumas configurações do saber escolar*. «História & Ensino», vol. 9 (out.) p. 37-62. Disponível em <www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12075/10607>. [Consulta realizada em 14/01/2019].
- ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa (2007) — *A escola: relato de um processo inacabado de construção*. «Currículo sem Fronteiras», vol. 7, n.º 2 (jul./dez.), p. 131-147. Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org/vol7>.
- RÜSEN, Jörn (1992) — *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. «Propuesta Educativa», ano 4, n.º 7 (out.). Buenos Aires: Miño e Davila Editores, p. 27-35.
- RÜSEN, Jörn (2012) — *Aprendizagem histórica. Fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores.
- (2014) — *Tiempo en ruptura*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- (2015) — *Teoria da História. Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora da UFPR.
- (2016) — *Contribuições para uma teoria da Didática da História*. Curitiba: W. A. Editores.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora (1998) — *A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula*. In BITTENCOURT, Circe, org. — *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, p. 54-68.
- (2017) — *Jörn Rüsen e sua contribuição para a Didática da História*. «Intelligere: Revista de História Intelectual», vol. 3, p. 13-33.
- (2019) — *Atribuição de sentido como princípio da aprendizagem histórica: contribuição para a metodologia do ensino de História*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Tese apresentada para professora titular.
- SEIXAS, Peter (2015) — *A History/Memory Matrix for History Education*. «Public History Weekly», vol. 4, n.º 6.
- SEIXAS, Peter; PECK, Carla (2004) — *Teaching historical thinking*. In SEARS, Alan; WRIGHT, Ian, eds. — *Challenges and prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, p. 109-117.
- THEOBALD, Henrique R. (2007) — *A Experiência de Professores com Idéias Históricas: o Caso do «Grupo Araucária»*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Dissertação de mestrado.