

NARRATIVA HISTÓRICA: UMA MANEIRA DE ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD*

Resumo: *A pesquisa desenvolvida durante o doutoramento foi pautada em investigações na área da Educação Histórica, mais especificamente na linha da cognição histórica situada. Tomando como referência os estudos de Peter Lee¹, procurei relacionar os conceitos substantivos da história do Paraná com um conceito de segunda ordem, mais especificamente, o conceito de narrativa histórica. Assumindo a ideia de que a narrativa é uma maneira de ensinar e aprender História, busquei identificar as narrativas do manual didático, as narrativas da professora e as produções dos alunos no processo de escolarização e pude constatar que existe uma convergência entre essas narrativas a qual indicou uma forte presença de determinada perspectiva da história tradicional do Paraná. Algumas considerações foram apontadas, entre elas a de que o aprendizado histórico desses alunos estaria mais próximo das formas tradicionais de pensamento histórico, e com isso a professora estaria, em parte, possibilitando a constituição de uma consciência histórica do tipo tradicional, na perspectiva de Rüsen².*

Palavras-chave: *Ensino de História; Educação histórica; Narrativa histórica; História do Paraná.*

Abstract: *The research developed during the PhD was guided by investigations in the area of History Education, more specifically in the line of situated historical cognition. Taking as a reference the studies of Peter Lee³, I tried to relate the substantive concepts of the history of Paraná with a second order concept, more specifically, the concept of historical narrative. Assuming that the narrative is a way of teaching and learning History, I sought to identify the narratives of the didactic manual, the teacher's narratives and the students' productions in the schooling process and through that I could realize that there is a convergence between these narratives, which indicated a strong presence of a certain perspective of the traditional history of Paraná. Some considerations were pointed out, and among them one that says the historical learning of these students would be closer to the traditional forms of historical thought, and with that the teacher would be, in part, making possible the constitution of a historical consciousness of the traditional type, in the Rüsen's perspective⁴.*

Keywords: *History teaching; History education; Historical narrative; Paraná's history.*

* Faculdade São Braz, Curitiba; UNINA; LAPEDUH/UFPR. E-mail: rosigevaerd19@gmail.com.

¹ LEE, 2001; LEE, 2005.

² RÜSEN, 1992; RÜSEN, 1993.

³ LEE, 2001; LEE, 2005.

⁴ RÜSEN, 1992; RÜSEN, 1993.

INTRODUÇÃO

A contribuição dos fundamentos teóricos e metodológicos na perspectiva da Educação Histórica assumidos na minha tese de doutorado⁵ deve-se, principalmente, à minha participação no Seminário *Investigar no ensino, uma prática do professor*, ministrado pela Prof.^a Dr.^a Isabel Barca, no Programa de Pós-Graduação em Educação, organizado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 2003, quando tive acesso aos estudos e investigações nessa área de pesquisa e ensino.

A partir daquele momento tenho procurado participar de discussões nesse âmbito, especialmente como pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, assim como em Seminários, Congressos, Jornadas, enfim, eventos que têm sido organizados por diferentes instituições, de cunho local, nacional e internacional. Destaco a minha participação no grupo português durante o Estágio Científico Avançado, na Universidade do Minho, Braga, Portugal, no período de 11 de fevereiro a 30 de junho de 2008, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Isabel Barca, visando a um maior alargamento conceitual nessa área de investigação, pois, como acentua Barca:

O ensino de História constitui-se hoje como um fértil campo de investigação, sendo objeto de pesquisa sob diversos ângulos que integram quer perspectivas diacrônicas quer a análise de problemáticas atuais do ensino específico.

É dentro desta segunda perspectiva que a investigação sobre cognição e ensino de História [...] tem-se desenvolvido com pujança em vários países [...]. Nestes estudos, os pesquisadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção do professor na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos)⁶.

Tendo como referência esses pressupostos, delineei minha pesquisa de doutorado, mais precisamente na linha de investigação da cognição histórica situada, a qual engloba estudos que têm como perspectiva a compreensão das ideias de professores e alunos em contexto de ensino — aulas de história, tomando como referência o próprio conhecimento histórico. Pois, segundo Barca & Gago, as investigações no domínio da cognição histórica têm procurado:

⁵ Tese sob o título *A Narrativa Histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná*, com a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

⁶ BARCA, 2005: 15.

- compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem História;
- examinar as relações entre as ideias tácitas (ideias que os alunos constroem a partir de suas vivências) e os conceitos históricos;
- explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica (por exemplo, interpretação de fontes)⁷.

1. EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CONTRIBUTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS ASSUMIDOS NA INVESTIGAÇÃO

Tomando como referência os fundamentos teóricos e metodológicos no âmbito da Educação Histórica, procurei identificar os conceitos substantivos da história do Paraná presentes em aulas de história, assim como os conceitos de natureza epistemológica da história. Conceitos substantivos da história foram tomados na perspectiva de Peter Lee⁸, quando o autor aponta que são conceitos que se referem a conteúdos da história, como por exemplo o conceito de indústria, comércio, nação, protestante, escravo, tratado ou presidente, e são encontrados quando trabalhamos com tipos particulares de conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de *substância* da história e, por isso, têm sido denominados *conceitos substantivos*. Tais conceitos pertencem a diferentes tipos de atividade humana, como a econômica, a política, a social e a cultural. No caso da História do Paraná, são conceitos como Tropeirismo, Revolução Federalista, Guerra do Contestado, entre outros.

Para o mesmo autor, conceitos de natureza epistemológica da história são aqueles que ajudam a compreender a natureza da história como ciência, envolvendo conceitos como evidência, causa, mudança, explicação, consciência histórica e narrativa, entre outros. Para o autor, não há, ainda, um termo que seja mais conveniente para designar esse conhecimento da disciplina. Muitas vezes, ele é chamado «meta-histórico», ou seja, «para além da história», porque, embora esse conhecimento não faça parte do que os historiadores estudam, é um conhecimento do tipo de estudo no qual eles estão envolvidos. Outro termo usado é conhecimento de «segunda ordem», pois se refere a uma camada do conhecimento que está além da produção do conteúdo ou da substância da história. Finalmente, um outro termo empregado é conhecimento «disciplinar», porque o conhecimento envolvido está implícito na disciplina de história, em vez de ser o que os historiadores descobrem. O autor acentua que tem usado os três termos quando se refere às ideias sobre «fazer história»⁹.

⁷ BARCA & GAGO, 2001: 242.

⁸ LEE, 2001: 13-27; LEE, 2005: 61.

⁹ LEE, 2001: 13-27; LEE, 2005: 32.

Em minha investigação, procurei relacionar os conceitos substantivos da história do Paraná com conceitos de segunda ordem, mais especificamente o conceito de narrativa histórica.

O conceito de narrativa foi tomado tendo presente que, apesar de o paradigma narrativista ter sido objeto de discussão entre filósofos e historiadores, especialmente a partir da segunda metade do século XX, o pensamento histórico possui uma lógica narrativa, pois, como diz Rüsen, no debate teórico recente não se conhece nenhum caso de contestação do caráter narrativo do pensamento histórico, e mesmo que existam trabalhos historiográficos cujo ponto principal não esteja no aspecto narrativo, isto não significa que neguem o caráter fundamental e constitutivo do narrar¹⁰.

Nessa investigação, a ideia de narrativa histórica escolar foi assumida a partir dos estudos de Husbands¹¹, pois, para esse autor, a narrativa é uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico, quando pensam sobre as versões do passado. Para ele, por meio das narrativas torna-se possível, em aulas de história, tratar de ideias mais abstratas sobre as suposições e crenças das sociedades do passado, sobre as formas como trabalharam ou fracassaram, e como as pessoas representavam suas relações com os outros.

Ademais, esta pesquisa toma como pressupostos os estudos de Rüsen¹², que sugerem questões de como se aprende história, pois, para ele, a aprendizagem que constitui a consciência histórica vem em destaque nas narrativas, ou seja, no ato de contar histórias, porque esta é uma forma coerente de comunicação e porque trata da identidade histórica tanto do comunicador como do receptor. Isso ocorre porque as narrativas são produtos da mente humana e, com o auxílio dessas, as pessoas envolvem lugar e tempo de uma forma aceitável por elas próprias¹³.

Diante disso, partindo do pressuposto de que a história como ciência possui uma natureza narrativista, minha tese foi a de que existem narrativas históricas no processo de escolarização, difundidas pelo manual didático, pelas propostas curriculares e pelas aulas da professora, e que a partir da convergência dessas narrativas ocorre a aprendizagem histórica que se evidencia nas narrativas produzidas pelos alunos. Considerando isso, levantei as seguintes questões:

- Que tipo de narrativas sobre a história do Paraná é difundido pelo manual didático, pelas propostas curriculares e pelas aulas da professora?
- Tendo em vista as narrativas difundidas na escola, como o aluno manifesta a sua aprendizagem histórica, sob a forma de narrativas?

¹⁰ RÜSEN, 2001: 149-150.

¹¹ HUSBANDS, 2003.

¹² RÜSEN, 1992; RÜSEN, 1993; RÜSEN, 2001.

¹³ RÜSEN, 1993: 85.

Nesse artigo destaco as narrativas produzidas pelos alunos em processo de escolarização, bem como a análise e os procedimentos adotados na categorização.

2. NARRATIVAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS: ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO

Essa investigação constituiu-se em uma pesquisa de natureza qualitativa e foi empreendida a partir de Observações de aulas de história, durante um ano letivo (2007), em uma turma de Ciclo II — 2.^a etapa — 5.^o ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME).

Assumindo a ideia de que a narrativa é uma maneira de ensinar e aprender história, busquei identificar nas narrativas do manual didático, nas narrativas da professora e nas produções dos alunos: os marcadores históricos, os marcadores de relações causais/mudanças/continuidades, marcadores temporais, marcadores espaciais e os personagens/agentes pessoais/sociais que constituem as narrativas, e, a partir da identificação desses marcadores, identifiquei os níveis das narrativas produzidas pelos alunos.

A professora, ao longo do ano, trabalhou os conceitos substantivos indicados no currículo da RME, bem como utilizou, mais especificamente, dois manuais didáticos que tratavam de conteúdos da história do Paraná. Em duas aulas a professora solicitou aos alunos uma produção própria, ou seja, a produção de uma narrativa. Isso ocorreu após o trabalho com os conceitos substantivos: *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores* e *Os bandeirantes atacam as reduções*, quando solicitou aos alunos: «Escreva como você acha que viviam os índios nas missões junto aos padres jesuítas»; após o trabalho com o conceito substantivo: *Revolução Federalista*, quando solicitou aos alunos: «Escrevam o que entenderam sobre Revolução Federalista.»

Para esse artigo destaco as narrativas produzidas pelos alunos em relação ao conceito Revolução Federalista. Os critérios de análise das narrativas tomaram como referência os estudos de Barca¹⁴, Husbands¹⁵, Carretero & Jacott¹⁶ e Topolski¹⁷. A partir dos elementos sugeridos por esse conjunto de autores, foi feita a categorização das ideias contidas nas narrativas dos alunos. Essa categorização consistiu em um estudo empírico baseado na metodologia da investigação qualitativa na perspectiva da *Grounded Theory*¹⁸, na qual as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão sendo agrupados.

A análise da trama das narrativas consistiu em identificar, inicialmente, na narrativa do manual didático, na narrativa da professora e nas produções dos alunos: os

¹⁴ BARCA, 2006.

¹⁵ HUSBANDS, 2003.

¹⁶ CARRETERO & JACOTT, 1997.

¹⁷ TOPOLSKI, 2004.

¹⁸ BOGDAN & BIKLEN, 1994.

marcadores históricos, as relações causais/mudanças/continuidades, marcadores temporais, marcadores espaciais e os personagens/agentes pessoais/sociais que constituem as narrativas.

Em seguida, à luz dos marcadores que surgiram da análise das narrativas, fiz o cruzamento dos dados e observei se os alunos mantiveram ou omitiram os marcadores das narrativas de referência, ou, ainda, se surgiram outros marcadores indicados pelos alunos. Na narrativa produzida pelos alunos, analisei, além destes construtos, o nível da trama narrativa, levando em consideração: se a produção dos alunos apresentava uma trama narrativa, um enredo, bem como a validade do conteúdo histórico.

Para a análise das narrativas dos alunos, foram considerados os marcadores das narrativas do manual didático e das narrativas da professora, ou seja, as explicações em relação à narrativa *Revolução Federalista*. Dos 30 alunos matriculados, 26 estavam presentes; 25 produziram as narrativas; e um (1) aluno não realizou a atividade, entregando a folha em branco.

As tramas das narrativas do manual didático e a narrativa da professora tenderam a destacar as rupturas políticas como marcadores históricos. Elas apresentam uma contextualização e cronologia do período em que ocorreu a Revolução Federalista e anunciam os eventos que se sucederam desde a Proclamação da República, bem como a instabilidade política no início do período republicano. Entre eles, ressaltam o descontentamento com a forma de governar de Marechal Deodoro da Fonseca e do vice-presidente Marechal Floriano Peixoto, apontando essa situação como a causa do início da Revolução; e os grupos que se formaram a favor e contra o governo — legalistas e federalistas, inclusive nomeando os líderes do movimento. Além disso, focalizam os acontecimentos no Paraná — O Cerco da Lapa e a invasão da cidade de Curitiba pelos federalistas, a vitória dos legalistas e o período de repressão dos legalistas em relação aos federalistas.

Quanto aos marcadores históricos, as narrativas dos alunos tenderam a manter e destacar com maior ênfase os acontecimentos referentes à contextualização política do Brasil no período em que ocorreu a Revolução Federalista. Alguns alunos (17) fizeram referência à renúncia do presidente Marechal Deodoro da Fonseca em favor do vice-presidente Marechal Floriano Peixoto. Fragmento de narrativa:

O grande descontentamento do povo por causa de Deodoro da Fonseca, que governou durante dois anos, ele, porém, havia governado como um imperador. Triste com o grande descontentamento do povo e temendo que acontecesse alguma coisa má, ele rejeitou ou abandonou a Presidência, dando o cargo da Presidência a Floriano Peixoto, o «vice» no comando. (Yvan¹⁹, 10 anos)

¹⁹ Os nomes dos alunos são fictícios para preservar suas identidades.

Quanto às relações causais/mudanças/continuidades, as narrativas dos alunos tenderam a manter e destacar com maior ênfase os acontecimentos em relação à renúncia/abandono do presidente Marechal Deodoro da Fonseca (17 alunos); ao fato de que este deixou o governo em favor do vice-presidente Marechal Floriano (15 alunos); ao modo de governar do presidente, semelhante ao do imperador (12 alunos); à instabilidade política no início do período republicano (9 alunos). Exemplo de narrativa:

A causa da Revolução Federalista foi após a Proclamação da República, por causa do Marechal Deodoro da Fonseca. As pessoas não estavam contentes com o jeito que ele governava o País. Por isso, depois de dois anos ele renunciou o cargo e quem assumiu foi o seu vice-presidente, Marechal Floriano Peixoto.

E o povo também não estava contente como ele governava, por isso a Revolução Federalista começou e foram formados os federalistas e os castilhistas. (Luiza, 10 anos)

Quanto aos marcadores temporais, as narrativas dos alunos mantiveram, com grande ênfase, o ano do início da Revolução Federalista — 1893 (10 alunos). Com menor ênfase, as narrativas mantiveram os acontecimentos relacionados com o período em que a cidade da Lapa foi defendida sob o comando de Ernesto Carneiro — 26 dias (4 alunos); com a invasão da cidade da Lapa pelos federalistas, no dia 11 de fevereiro de 1894 (2 alunos); e com a invasão da cidade de Curitiba a 20 de janeiro de 1894 (2 alunos). Exemplo de narrativa:

Em 1893 explodiu a Revolução Federalista em Rio Grande do Sul. Os federalistas, governados por Silveira Martins, tinham o objetivo de combater o governo de Floriano Peixoto.

[...]

A cidade da Lapa, já sem forças para resistir, foi invadida no dia 11 de fevereiro de 1894.

Quando Custódio de Melo invadiu Curitiba, já abandonada, a 20 de janeiro de 1894. (Dione, 10 anos)

Os alunos mantiveram os marcadores/marcos espaciais referenciados no manual didático e na narrativa da professora, sendo que muitos alunos (14) localizaram espacialmente o início da Revolução Federalista, no Rio Grande do Sul; alguns (11) fizeram referência ao Cerco da cidade da Lapa no Paraná; alguns (6) fizeram referência à invasão da cidade de Curitiba pelos federalistas; somente um (1) aluno citou a transferência da capital do Paraná para a cidade de Castro. Fragmento da narrativa que apresentou o maior número de marcadores espaciais:

Quando Floriano começou a governar explodiu a Revolução Federalista no Rio Grande do Sul. [...] Para combater os federalistas os castilhistas concentraram-se na cidade da Lapa. [...] os federalistas também invadiram Curitiba. (Cristina, 10 anos)

Os alunos mantiveram alguns personagens sociais usados, tanto na narrativa do manual como nas narrativas da professora. Os personagens citados com maior ênfase foram: os federalistas (19); o Governo (18); castilhistas (14) e o Imperador (12). Os demais tiveram menor ênfase, mas chegaram a ser citados pelos alunos. Fragmento de narrativa:

Para defender o governo havia os seguidores de Júlio de Castilhos, eram os castilhistas.

Os federalistas eram contra o governo e eram chefiados por Silveira Martins, queriam combater o governo de Floriano Peixoto, e os castilhistas eram a favor do governo de Marechal Floriano Peixoto. (Marcos, 10 anos)

Os alunos destacam alguns personagens pessoais usados tanto na narrativa do manual didático como nas narrativas da professora. Os personagens citados com maior ênfase foram: Marechal Deodoro da Fonseca (18), Marechal Floriano Peixoto (17) e o Coronel Ernesto Gomes Carneiro (8). Os demais foram citados com menor ênfase pelos alunos. Cito como exemplo de narrativa:

O primeiro presidente Mal. Deodoro da Fonseca ele governava de modo semelhante como um imperador.

Depois de dois anos Mal. Deodoro da Fonseca acabou abandonando a Presidência e assumiu o lugar o Mal. Floriano Peixoto.

Quando começaram os combates dos federalistas o Ernesto Carneiro defendeu a Lapa por 26 dias e logo depois acabou morrendo. (Helena, 9 anos)

Tendo identificado os marcadores das narrativas dos alunos e da validade do conteúdo histórico, procurei observar os níveis apresentados nas tramas das narrativas dos alunos. Após análise, obtive diferentes níveis em relação às tramas das narrativas, sendo que o predomínio foi para as narrativas fragmentadas (12); 06 foram consideradas emergentes, embora com hiatos; 06 apresentaram ideias soltas e houve 01 ideia fragmentada não centrada na Revolução Federalista.

Narrativas emergentes, embora com hiatos — 6 (seis) narrativas assumiram a forma de narrativa emergente, com hiatos temporais. Apresentam uma contextualização, alguns acontecimentos, embora com algumas lacunas, no decorrer da construção da narrativa. Fragmento de narrativa:

Deodoro da Fonseca, ele governava de modo semelhante ao de um imperador e o povo estava descontente com ele. Foi embora para sempre e quem ficou em seu lugar foi Marechal Floriano Peixoto, que também teve um período agitado. Em 1893 explodiu a revolução federalista no Rio Grande do Sul. E os federalistas, chefiados por Silveira Martins, que queria combater o governo de Floriano Peixoto.

Quando os federalistas começaram seus ataques, Ernesto Carneiro estava defendendo a Lapa por até 26 dias e foi ferido pelos federalistas, logo depois ele acabou morrendo. (Inês, 10 anos)

Narrativas fragmentadas — 12 (doze) narrativas assumiram a forma de narrativa fragmentada, pois embora apresentem uma contextualização, anunciem alguns acontecimentos do contexto proposto e apresentem alguns marcadores históricos, fazem-no de forma compartimentada. Exemplo de narrativa:

A Revolução Federalista aconteceu porque a Proclamação da República não deixou o País em paz.

E houve muita agitação pelo próprio Partido Republicano.

E um motivo do grande descontentamento era o Marechal Deodoro da Fonseca, que queria mandar no País inteiro sozinho, igual ao de imperador.

Dois anos se passaram que Deodoro da Fonseca comandava o País e depois assumiu seu lugar o seu vice, Marechal Floriano Peixoto.

Depois Floriano Peixoto era em um período muito agitado.

Depois, em 1893, se explodiu a Revolução Federalista no Rio Grande do Sul.

E os federalistas, que eram chefiados por Silveira Martins, que tinha um objetivo de combater o governo de Marechal Floriano Peixoto, que queriam que o Floriano Peixoto governado por menos império. (Vitor, 10 anos)

Narrativas soltas — alguns alunos, 6 (seis), produziram narrativas sob a forma de ideias soltas. Eles anunciam alguns acontecimentos, porém estes figuram como fatos isolados, não apresentando uma trama, não chegando a ser uma narrativa histórica. Fragmento de narrativa:

O governo fez que o País ficasse mais briguento, mas por isso tinha que fazer muito trabalho, com isso o País ficou bem alejado [sic].

A Revolução Federalista ficou muitos anos governando na paz de revolução, nós batíamos recorde.

Os presidentes queriam só governar, não queriam saber de outras coisas.

Mas o governo de Mal. Floriano Peixoto ficasse bem melhor que os outros e ninguém queria saber de fazer outras coisas mais interessantes, como tirar férias, mas isso não importava, eles ficavam só brigando por causa que queria mandar.

As pessoas antigamente eles só sabiam brigar e o resto só sabiam ficar alegre.
(Ana, 10 anos)

Como o predomínio foi para as narrativas fragmentadas, isto pode indicar, no dizer de Schmidt²⁰, a necessidade do desenvolvimento de um novo tipo de cognição histórica, pautado em novas concepções da aprendizagem histórica ou do que é o «aprender a história», tomando como ponto de partida as ideias prévias dos alunos e os pressupostos e princípios da educação histórica, os quais são fundamentados na própria ciência da história.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos, de modo geral, narraram o passado sem fazer relação com o presente; nenhum aluno perspectivou ações futuras, evidenciando que essas narrativas constituíram um sentido histórico do passado pelo passado.

Nesse sentido, o aprendizado histórico teria possibilitado aos alunos o simples adquirir de conhecimentos do passado, na perspectiva de Rüsen, pois, para este autor, o aprendizado histórico

implica muito mais que o simples adquirir de conhecimentos do passado e a expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências se adquirem progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais por meio das quais tratamos e utilizamos as experiências e conhecimentos da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento para o pensamento genético²¹.

O aprendizado histórico desses alunos estaria mais próximo das formas tradicionais de pensamento histórico. Além disso, a professora, ao privilegiar em suas aulas narrativas na perspectiva da historiografia tradicional paranaense, estaria, em parte, possibilitando a constituição de uma consciência histórica do tipo tradicional, pois, na perspectiva de Rüsen²², a consciência histórica tradicional é a que articula as tradições e lembra as origens que constituem a vida no presente, funcionando, em parte, para manter vivas essas tradições, e o passado é a referência para o presente.

Esse jeito de os alunos produzirem suas narrativas indica, do ponto de vista didático, que a aula de História precisa ser modificada, pois, segundo Barca²³, é preciso investigar as ideias prévias dos alunos, trabalhar com fontes históricas e solicitar a produção

²⁰ SCHMIDT, 2006.

²¹ RÜSEN, 1992: 34.

²² RÜSEN, 1992: 30; RÜSEN, 1993: 7.

²³ BARCA, 2004: 134-137.

de narrativas pelos alunos, como elementos constitutivos da aprendizagem e da metodologia do ensino de história na perspectiva da Educação Histórica.

BIBLIOGRAFIA

- BARCA, Isabel (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.
- (2006) — *A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses*. In *Anais do Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Novos Problemas e Novas Abordagens*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília (2001) — *Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade*. «Revista Portuguesa de Educação», vol. 14, n.º 1, p. 239-261.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp (1994) — *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- CARRETERO, Mario; JACOTT, Liliana (1997) — *História e relato*. In CARRETERO, Mario — *Construir e ensinar as ciências sociais e a história*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 87-101.
- HUSBANDS, Chris (2003) — *What is history teaching?: language, ideas, and meaning in learning about the past*. Buckingham: Open University Press.
- LEE, Peter (2001) — *Progressão da compreensão dos alunos em história*. In BARCA, Isabel, org. — *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CEEP/Universidade do Minho, p. 13-27.
- (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.
- 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.
- (1993) — *Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning*. In DUVENAGE, Peter, ed. — *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- (2001) — *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora (2006) — *Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros*. In *Anais do Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Novos Problemas e Novas Abordagens*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- TOPOLSKI, Jeretz (2004) — *La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia*. In CARRETERO, Mario; VOSS, James, comps. — *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amor-ortu, p. 101-119.

