

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**A ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS COMO PRINCÍPIO DA APRENDIZAGEM  
HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A METODOLOGIA DO ENSINO DE  
HISTÓRIA**

Tese apresentada à Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação como parte das exigências para progressão funcional para Professor Titular.

Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt -  
Depto. de Teoria e Prática de Ensino – Programa de Pós-  
Graduação em Educação. Laboratório de Pesquisa em  
Educação Histórica  
Setor de Educação – UFPR  
Bolsista PQ 1B – CNPq.

**CURITIBA  
2019**

# **A ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS COMO PRINCÍPIO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A METODOLOGIA DE ENSINO DE HISTÓRIA.**

## **RESUMO**

O trabalho apresentado como tese para banca de defesa de professora titular tem como foco a proposição da atribuição de sentido como princípio de referência para a aprendizagem histórica e sua influência na constituição de uma proposta de metodologia do ensino de história. Tomou-se como pressuposto a ideia de que, "sabendo-se como se aprende, sabe-se como se ensina". (LIBÂNEO,2010). Analisado em uma perspectiva histórica, o ensino de história, no Brasil, buscou no referencial da psicologia da aprendizagem os elementos constitutivos para se enunciar como se aprende a História, como exemplificado na presença de traços da teoria piagetiana em propostas curriculares e manuais de didática da História destinado a professores (SCHMIDT, 2017). Aliado ao conceito de transposição didática, cuja ênfase recai, principalmente, nos princípios organizadores do processo de ensino, bem como à apropriação de aspectos da teoria da História para subsidiarem metodologias de ensino, tal tem sido o substrato predominante no ensino de História no Brasil. A partir de um diálogo com a teoria e filosofia da História (JÖRN RÜSEN PETER LEE, ESTEVÃO MARTINS) pode-se falar em um deslocamento dos fundamentos da aprendizagem para a epistemologia da própria ciência da História ou a cognição histórica situada. Este é o ponto de partida para a tese de que, ancorada na filosofia da História, é válido propor a categoria "sentido" como norteadora do como e do por que aprender História. Para isto, adotou-se a metodologia da autobiografia e sua relação com o processo de formação (NÓVOA & FINGER, 2014; JOSSO, 2010; MOMBERGER, 2014). O objetivo precípua foi sistematizar elementos empíricos oriundos de resultados de investigações por mim realizadas em projetos desenvolvidos no âmbito de bolsa produtividade Cnpq desde 2008, análises de manuais de didática da História, produzidos por professores e destinados a professores, experiências obtidas a partir da minha prática docente e projetos de extensão; e sistematizações de resultados de trabalhos realizados por meus orientados, ou seja, dos "códigos visíveis e invisíveis" que constituem o código disciplinar da História. (CUESTA FERNANDEZ, 1998). Resultados obtidos permitiram a proposição de uma matriz disciplinar da "aula histórica", já em desenvolvimento na formação inicial e continuada de professores de História, na Universidade Federal do Paraná desde 2018.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO - METAMEMÓRIA - MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA.....</b>	<b>04</b>
<b>2 - TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA &amp; COGNIÇÃO HISTÓRICA SITUADA.....</b>	<b>05</b>
2.1. DIALOGANDO COM O CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	05
2.2. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: A NATUREZA DE UM SISTEMA DE ENSINO.....	13
2.3. O LUGAR DA APRENDIZAGEM NO SISTEMA DE ENSINO: ASPECTOS HISTÓRICOS.	22
2.4. DESCOBRINDO O CONCEITO DE COGNIÇÃO HISTÓRICA SITUADA: UM DIÁLOGO COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	42
<b>3 - DESVELANDO OUTROSCAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....</b>	<b>49</b>
3.1 A APRENDIZAGEM COMO FUNDAMENTO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA.....	50
3.2 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	60
3.3 A NARRATIVA COMO FORMA E FUNÇÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	74
3.4 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA COMO APREENSÃO DA MUDANÇA TEMPORAL.....	79
3.5 A APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO COM A VIDA PRÁTICA.....	88
3.6 RELACIONANDO PENSAMENTO HISTÓRICO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	94
<b>4 - A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS.....</b>	<b>96</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>

## **INTRODUÇÃO - METAMEMÓRIA - MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA**

### **(EM FASE FINAL DE PRODUÇÃO)**

O capítulo introdutório terá como objetivo explicitar o contexto que justifica a presente tese, bem como explicitar o referencial teórico-metodológico.

Está dividido em três partes:

1. Registros de uma memória pessoal: as escolhas de vida que foram tecendo contornos para uma afinidade eletiva com a História e a educação histórica.
2. Percursos acadêmicos: a historicidade da construção da aprendizagem histórica como objeto de investigação, evidenciada nas atividades desenvolvidas como professora e pesquisadora na Universidade Federal do Paraná.
3. O percurso teórico-metodológico em que se apoiou a tessitura da presente tese, com ênfase no método (auto)biográfico e a sua relação com a formação (bildung).

## 2 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA & COGNIÇÃO HISTÓRICA SITUADA

No capítulo procuro explicitar um contraponto entre o conceito de transposição didática e de cognição situada na História, que significou a adesão ao pressuposto da aprendizagem como a quinta essência da Didática da História, tendo como referência a teoria e a filosofia da História. O capítulo está dividido em quatro partes: 1. Dialogando com o conceito de transposição didática; 2. Transposição didática: a natureza de um sistema de ensino; 3. O lugar da aprendizagem no sistema de ensino: aspectos históricos; 4. Descobrimo o conceito de cognição histórica situada: um diálogo com o campo da educação histórica.

### 2.1. DIALOGANDO COM O CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Em minha trajetória como professora de História, o conteúdo a ser ensinado sempre teve lugar privilegiado. Considero-me, ainda hoje, uma professora conteudista que valoriza a importância do "o que" deve ser aprendido e, portanto, ensinado. Acredito que, em todas as áreas de conhecimento, o conteúdo que se trabalha na escola é um dos elementos mais importantes do cotidiano escolar. A convivência com a escola, seja como professora da escola básica, seja como formadora de professores, na Universidade, tem mostrado que o conteúdo de História está presente no espaço escolar, principalmente de duas maneiras: pelo uso de programas e manuais escolares e pelo conjunto homogêneo de práticas realizadas tanto pelos professores como pelos alunos, como provas, tarefas escolares, atividades em grupo feitas em classe e pesquisas. Além destas, ainda fazem parte do conteúdo, práticas não explícitas, como certas condutas disciplinadoras de professores e transgressoras dos alunos.

Uma das primeiras incursões que gostaria de destacar como oriunda da minha atividade como docente na UFPR a participação como uma das organizadoras do Caderno de História - O uso escolar do documento histórico (UFPR, 1997). Produzido no âmbito do Projeto Prolicen - 1995, a finalidade era contribuir para a superação das práticas tradicionais do ensino de História, referendadas na "transmissão de verdades prontas e definitivas acerca do passado, a alunos passivos e desinteressados"

(Caderno de História, 1997, p.5). O artigo que produzi foi a origem do título do caderno - O uso escolar do documento histórico e propunha reflexões e orientações metodológicas para o trabalho com documentos históricos nas aulas de História, considerado como imprescindível, já que

O trabalho com documentos históricos em sala de aula é, hoje, uma necessidade, se o objetivo é superar um ensino tradicional de história. O documento é a própria ferramenta do professor se ele quer estimular a reflexão e fazer com que os seus alunos percorram os caminhos da produção do conhecimento histórico. No entanto, é preciso deixar claro que o uso dos documentos em sala de aula, em nenhum momento, deverá ter a função de transformar os alunos em historiadores. (SCHMIDT, 1997, p.13).

A preocupação com a referência ao método da ciência para o tratamento metodológico do conteúdo já se fazia presente em minhas atividades como docente formadora de professores.

A partir de 1998, do contato com diferentes escolas públicas, no desenrolar de minhas atividades como supervisora de estágios de licenciandos do curso de História, passei a registrar algumas das especificidades na relação ensino/aprendizagem de jovens. (SCHMIDT, 2002). Durante o ano de 1998 e o primeiro semestre de 1999, observei duas escolas públicas do sistema estadual de ensino de Curitiba, Paraná. A escola I estava situada no centro da cidade, trata-se de tradicional colégio de ensino médio e, à época, possuía cerca de 9.000 alunos distribuídos nos três turnos: manhã, tarde e noite. Nesta escola acompanhei um professor durante 6 meses e entrevistei outros dois professores, professores A, B e C. A escola II estava situada em bairro de periferia da cidade, com cerca de 1500 alunos, oferecia ensino fundamental e médio, nos turnos da manhã, tarde e noite. Nesta escola foram acompanhados dois professores, D e E.

Na Escola I havia uma forte organização do tempo e dos rituais escolares. Os alunos obedeciam a um rígido horário de saída e permanência em sala de aula. A observância deste item era cumprida com bastante eficiência, pois a estrutura física da escola assim o contribuía. Os acessos às dependências do colégio ficavam trancados fora dos horários de entrada e saída, permanecendo aberta apenas a porta principal, a qual os alunos só tinham acesso com justificativa. Uma funcionária estava sempre presente neste local, para controle. Havia também a presença constante de

inspetores por área, para impedir que os alunos ficassem fora de aula nos horários não permitidos

As aulas, inclusive as de História, começavam no horário previsto e as turmas do primeiro ano do ensino médio (propedêutico) objetos da observação, estavam compostas de aproximadamente 40 alunos entre 14 e 15 anos. Em uma aula do professor A, licenciado em História desde 1994, o assunto era Brasil Colônia. O professor apresentou e revisou a matéria através de resumo por tópicos, com as ideias principais, retiradas do livro didático, apresentadas em transparências no retroprojeter. A sala, pequena para o número de alunos, foi escurecida com o fechamento das cortinas. O calor era grande e os alunos ficaram agitados, poucos prestavam atenção e o professor teve que intervir várias vezes para conseguir continuar a aula. A maioria não parecia estar interessada. Na aula que se sucedeu, o mesmo professor fez avaliação dos cadernos dos alunos. Cada aluno era chamado para ser verificado o seu caderno e os trabalhos realizados.

Em outra turma, o mesmo professor realizou trabalho em grupo sobre o tema América da colonização portuguesa. Segundo afirmou, nessa turma, preferia trabalhar em grupo pois tratava-se de alunos muito agitados e dispersivos. Assim, ele acreditava que, com o trabalho em grupo, conseguiria mais aproveitamento no estudo, por parte dos alunos. O material utilizado foi o livro didático adotado no colégio<sup>1</sup>. A elaboração do roteiro de trabalho era livre. Os alunos poderiam formular perguntas/respostas, esquemas com palavras chave; fazer resumo O professor frisou que todos deveriam ter em seu caderno o registro do trabalho. Nem todos os alunos realizaram a atividade proposta pelo professor. O relacionamento do professor A com os alunos era bastante informal e durante as aulas, parecia haver um acordo não explícito de aceitação mútua.

A professora B era licenciada em História desde 1994, também utilizava o livro didático adotado pelo colégio, mas tinha algumas reclamações a respeito, como o fato dos alunos sempre esquecerem de trazer o livro para a aula e deles terem "alguma dificuldade com os termos marxistas utilizados pelo livro, como expropriação ou produtor direto". No entanto, a professora considerava o livro bom e completo. A professora C era formada em Ciências Sociais e Direito. Utilizava o mesmo livro didático e se considerava bastante satisfeita com ele. Em sua opinião, a pouca

---

<sup>1</sup>FARIA, Ricardo de Moura História Belo Horizonte: Lé, 1997

qualidade do ensino era causada, basicamente, pelo tipo de clientela com a qual se trabalha na escola pública, formada, particularmente no colégio I, por grande número de migrantes. Além disto, disse a professora, a sociedade vive uma grande desarticulação familiar e os alunos chegam à escola com enorme carência de formação moral e afetiva, acarretando problemas de relacionamento entre professores e alunos.

Posso afirmar que, neste colégio, os alunos do primeiro ano do ensino médio tinham uma forte demarcação de grupos definida por sexo: grupo dos meninos e grupo das meninas. Na sala de aula os espaços eram ocupados a partir desta definição grupal. Em quase todas as salas, onde foi feita a observação, o grupo dos meninos procurava se ajeitar no fundo, em um dos cantos. Eram frequentemente agitados, conversavam e faziam piadinhas, tanto com os colegas, como com os professores.

Na parte da frente da sala era comum localizarem-se os grupos de meninas. Muitas vezes o grupo da frente entrava em confronto com os do fundo. Um dado interessante é que, quando o professor colocava questões, era normal os grupos discutirem entre eles mas, dificilmente, expressavam suas opiniões para o professor.

De modo geral, os grupos eram fechados e se formavam a partir da convivência de sala de aula. Os seus elementos mantinham uma certa cumplicidade entre eles. Compartilhavam, desde objetos como canetas óculos, blusas, escovas de cabelo, até piadinhas e comentários maliciosos acerca de elementos de outros grupos. Eles conviviam também na hora do recreio e nos intervalos de cada aula. Como nem sempre o tempo era suficiente para as conversas e brincadeiras, era comum, em todas as salas, o "passar bilhetinhos" entre os membros dos grupos.

A disciplinarização e controle do cotidiano era visível, inclusive nos banheiros do colégio, que eram limpos, constantemente, bem como vigiados por pessoas que cuidavam de quem entrava e saía. Frente a este controle, a sala de aula tornava-se um espaço de transgressão por excelência. As conversas e brincadeiras eram constantes, além da indiferença para quem estava dando aula. Outra manifestação da transgressão eram as pichações nas carteiras, com nomes de clubes de futebol, bandas de Rock, nome de meninos e meninas, símbolos pessoais, caricaturas, desenhos e, principalmente, colas para as provas. Uma forma de burlar o controle era também a recusa de usar o uniforme, tornado obrigatório pela escola.

A Escola II estava situada em Bairro de periferia da cidade de Curitiba, Paraná. Atendia, a época, cerca de 1.800 alunos, matriculados em séries do ensino

fundamental e médio. A idade dos alunos variava entre 11 e 21 anos e, em sua maioria, pertenciam a segmentos mais pobres da população urbana. Naquele momento, a escola estava enfrentando sérios problemas com gangues, no interior e fora do espaço escolar. O sistema de controle e disciplinarização era mais frouxo e menos demarcado. Em alguns casos, como no episódio de pichações nas paredes e muros da escola, houve aproveitamento do fato pela direção, que envolveu os próprios alunos na criação de pinturas para enfeitar as paredes dos banheiros e do pátio da escola. Nesta escola foram observadas, durante o primeiro semestre de 1999, as aulas das professoras D e E, em turmas de 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental. A professora D era formada em Ciências Sociais, desde 1985 com um curso de pós-graduação *latu senso*. A professora E formou-se em História, em 1994, estava terminando um curso de pós-graduação *latu-senso* e iniciando um curso de mestrado *estricto senso* em Educação.

Em suas aulas, a professora D utilizava, quase sempre, as mesmas formas de apresentação do conteúdo. É interessante notar que ela evitava aulas expositivas e priorizava leituras do livro didático e paradidáticos. Estas leituras eram feitas, na maioria das vezes, individualmente, pelos alunos. A partir de suas sínteses individuais ou em equipes, os alunos faziam apresentações orais onde, de forma rotineira e mecanizada, expunham conceitos históricos, como mercantilismo e industrialização. Centrando as suas aulas em atividades baseadas no livro didático, a professora tentava "inovar" metodologicamente no ensino de História e se auto-definia como uma professora "crítico-reflexiva". O que se pode observar era uma forte dependência da professora com relação aos livros didáticos e paradidáticos, onde o texto escrito era valorizado como único e exclusivo portador da verdade histórica, passível de ser resumida e reproduzida em inúmeros pequenos resumos feitos pelos alunos<sup>2</sup>. Na configuração espacial da sala nas aulas da professora D, os alunos se juntavam mais por afinidades, muitas vezes em grupos mistos de meninos e meninas da mesma idade

A professora E foi, entre os docentes observados, a que mais apresentou tentativas inovadoras. Apesar de seguir o programa estabelecido pela escola, a professora procurava desenvolver atividades com mapas históricos, montagem de

---

<sup>2</sup> O livro adotado no colégio, de 5 a 8 séries é de autoria de BOULOS JUNIOR, Alfredo. História sociedade, política, economia, vida cotidiana, mentalidades. São Paulo: FTD, 1997.

calendários para localização temporal e procurava, na medida do possível, incluir materiais mais atualizados em suas aulas. Buscava sempre trabalhar com a compreensão de leitura dos alunos, com textos fotocopiados e mostrava um compromisso em trabalhar além dos conteúdos já estabelecidos no programa. De modo geral, em suas aulas, conseguia manter a disciplina, sem autoritarismo. Para conter as manifestações de indisciplina e recompensar o esforço dos alunos, a professora criou, em suas aulas, os "cinco minutos de bobeira", quando os alunos eram deixados à vontade para descansar e brincar, retomando, posteriormente, a dinâmica da aula.

A observação feita com diferentes professores, nas duas escolas, mostrou que o conhecimento histórico acadêmico pode tomar características próprias e surpreendentes ao deparar-se, na sala de aula, com o universo das relações entre alunos e professores. São estes dois sujeitos quem, no microcosmo escolar, assumem e reconstróem, mediam, restituem ou delegam ao esquecimento determinados conhecimentos históricos.

Um primeiro elemento que pode ser destacado nesta reconstrução do conhecimento histórico acadêmico é o fato dele ser apresentado nas salas de aula com o caráter de um conhecimento verdadeiro e legítimo, apresentando o passado tal como ele aconteceu. Neste sentido, segundo EDWARDS (1995)<sup>3</sup>, eles transmitem visões de mundo "autorizadas". É deste caráter do conhecimento histórico transmitido na sala de aula - ou seja, dele ser um conhecimento verdadeiro, autorizado, - que decorre a construção de determinada relação dos professores e alunos. Somente o conhecimento acadêmico, veiculado na sala de aula pelo livro ou manual didático, é considerado válido, do ponto de vista público, no âmbito da escolarização. Isto dificulta que alunos e professores concebam como válidos, legítimos e autorizados os seus conhecimentos privados, ou os seus próprios conhecimentos.

Na opinião de SACRISTAN<sup>4</sup> e GOMEZ<sup>5</sup> (1998) os conteúdos públicos só serão assimilados pelos alunos quando tiverem conexão com as suas preocupações

---

<sup>3</sup> Pesquisadora e educadora chilena, foi uma das pioneiras em estudos etnográficos no campo educacional.

<sup>4</sup> José Gimeno Sacristan (1947-) é catedrático de Didática e Organização Escolar na Universidade de Valência (Espanha).

<sup>5</sup> Angel I. Pérez Gomez tem formação em filosofia e ciências da educação e psicologia. Foi professor das universidades de Salamanca e Complutense de Madri. Catedrático da Universidade de Málaga.

intelectuais vitais e preocupações prévias. Ademais, ao definir o que é válido do ponto de vista cognoscível pela experiência escolar, o conhecimento histórico acadêmico autorizado, também define, de forma "autorizada", o que é mundo para o sujeito. Assim, só podem ser considerados legítimos quando partirem da cultura experiencial do aluno e criarem nas salas de aula um espaço de conhecimento compartilhado.

Um segundo elemento que observei refere-se ao fato do conhecimento histórico adquirir existência sob a forma de conhecimento escolar, por meio de uma série de mediações. Em primeiro lugar eles estavam presentes mediante os recortes propostos pelos currículos e manuais didáticos - estes próprios um ordenamento particular da realidade, fruto de várias mediações institucionais e de poderes decisórios e discriminações, a partir de um conjunto de conhecimentos considerados científicos, que a escola deve transmitir. Em segundo lugar, cada professor, por meio de uma determinada lógica de interação, apresentava o conhecimento de modo singular. As aulas tornam-se, assim, instâncias de definição do conhecimento, foi o que absorvi, a partir de minhas primeiras experiências, não mais como professora da escola básica, mas como professora formadora de professores e, a nova experiência instaurou um patamar de relevância teórica a ser aprofundado.

Observei que os conteúdos históricos trabalhados em sala de aula não são independentes das formas pelas quais eles são apresentados- "os conteúdos se transformam na forma" (EDWARDS, 1995). A forma ou método de ensino utilizada, principalmente pelos professores A, D e E apresentaram características e significados que se agregaram aos conteúdos trabalhados, produzindo uma nova síntese, isto é, um novo conteúdo. A sequência adotada nas aulas, o controle da transmissão, a expectativa dos professores quanto às atitudes e respostas desejadas, a situação de sala de aula foram alguns dos elementos que alteraram e resignificaram os conteúdos.

Em cada aula observada pude notar que o conhecimento histórico acadêmico sofreu alterações. Ao serem trabalhados pelos professores e alunos, foram reelaborados a partir da história dos professores e de sua maior ou menor intenção de fazê-los serem apropriados pelos alunos. Também foram reelaborados pelos alunos a partir de suas histórias e de suas intenções de aprender o conteúdo.

Uma das formas que o conhecimento histórico apresentou nas aulas observadas, foi o de "conhecimento tópico". Nesta categoria " a ênfase está posta mais em nomear corretamente os termos separadamente do que em utilizar o conhecimento" (EDWARDS, 1995, p. 150). Neste caso, as explicações e participações

dos alunos estão excluídas, o conhecimento tem status por si mesmo e não como significado para o referente. Ademais, é apresentado com um caráter de verdade inquestionável.

A observação das aulas do professor A permitiu destacar um exemplo desta forma de conhecimento no ensino de História. Ao ensinar o conteúdo período Pré-Colonial, o professor o dividiu em sete itens. O primeiro referia-se ao período pré-colonial e segundo ao período colonial. Explicou a diferença entre os dois, ressaltando que estavam inseridos no contexto mercantilista, conceito que os alunos já haviam estudado. O terceiro item dizia respeito à organização colonial. Explicou o sistema de capitanias hereditárias implantação com o uso do mapa. Ressaltou a falência deste sistema e a implementação do governo geral. O próximo item foi diferenciar colônia de exploração e colônia de povoamento, a partir das diferenças entre uma e outra. Enfatizou as colônias de exploração e fez relação com a atualidade brasileira que vivencia a permanência do latifúndio e da desigualdade social. O quinto item era sobre os aspectos econômicos da colônia portuguesa, que foi explanado por meio dos ciclos econômicos, desde a cana de açúcar até a mineração. O sexto item referia-se à sociedade colonial. Este item foi dado de maneira mais rápida, bem como o último item que era sobre a cultura colonial

Nas aulas chamou atenção o fato do professor sempre pedir aos alunos que elaborassem roteiros e sínteses a partir do livro didático e o fato dele próprio utilizar a ordem tópica do livro para apresentar os conteúdos de suas aulas. Ou seja, o estudo da colônia brasileira começando pelos aspectos econômicos e finalizando nos culturais

Na professora E, observei aspectos de uma forma de apresentar o conhecimento que pode ser chamado de "conhecimento como operação". Esta forma de conhecimento pressupõe uma orientação e um trabalho no sentido de encaminhar até uma operação com o conhecimento, isto é, o conhecimento como uma aplicação- "o conhecimento se apresenta como um conjunto de mecanismos e instrumentos que permitem pensar" (EDWARDS, 1995, p.156). A partir deste objetivo, se apresenta como absolutamente oposta a qualquer tipo de memorização. Em várias aulas, a professora procurava trabalhar a aplicação do vocabulário histórico com os alunos. Além disto, evitava usar o livro didático, preparando textos que pudessem ser mais dinâmicos, tanto na forma como no conteúdo. Cada texto era objeto de uma atividade em que os alunos podiam exercitar a sua compreensão, cada atividade era orientada

a partir de uma questão feita pela própria professora. Posteriormente, a professora orientava uma pesquisa extra-classe dos assuntos que seriam trabalhados nas próximas aulas. Havia elementos da forma de conhecimento operacional no trabalho da professora E, na medida em que ela procurava trabalhar a partir da compreensão de que os conteúdos têm elementos significativos para a aprendizagem dos alunos, tais como a melhoria do vocabulário, incentivo à pesquisa e compreensão de determinadas noções históricas.

Infelizmente, nas aulas em que tive a oportunidade de observar e conviver com os professores e alunos, não houve, de forma explícita, um trabalho no sentido de que a aprendizagem histórica pudesse contribuir para tornar inteligível a realidade dos sujeitos. Esta forma do conhecimento histórico se apresentar é chamada por Edwards (1995), de forma de conhecimento situacional - "e um conhecimento centrado num ponto de intersecção entre o mundo e o sujeito para o qual este mundo é significativo". (EDWARDS, 1995, p.164). Esta seria uma possibilidade de construir situações de aprendizagem em que o conhecimento histórico reencontre seu sentido para todos os sujeitos envolvidos na relação ensino e aprendizagem.

Retomo o que escrevi, naquele momento, pelo viés de uma citação "A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. (SCHMIDT, 1998, p.57).

No momento da escrita do texto, minha ênfase era sobre a perspectiva da transposição didática. O conceito foi construído na década de 1980 pelo pesquisador francês, da didática da matemática, Yves Chevallard.

## 2.2. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: A NATUREZA DE UM SISTEMA DE ENSINO

O conceito de transposição didática, sistematizado pelo matemático francês Yves Chevallard <sup>6</sup>, foi amplamente difundido no Brasil na década de 1990,

---

<sup>6</sup> Yves Chevallard nasceu em Marselha, França, em 1946. Licenciado em Matemática, é pesquisador da Universidade de Aix-Marseille, na qual é professor emérito desde 2012. Uma das suas obras mais conhecidas é o livro *Transposição Didática: do saber sábio ao saber ensinado*, que resultou de um curso de verão, realizado em Chamrousse, em julho de 1980 e foi publicada em 1985. Para este trabalho, foi utilizada a versão em espanhol de 2000. A primeira edição em língua espanhola é de 1997.

particularmente pela sua edição em língua espanhola. Minha iniciação ao conceito foi realizada a partir do livro "La transposición didáctica. Del saber sabio ao saber enseñado", (2000) no qual, uma nota do tradutor, adverte para os problemas advindos da tradução de terminados conceitos, especialmente o conceito de "saber sábio" (do francês *savoir savant*) e que, na língua espanhola, é utilizado o termo "saber académico", que poderia substituir "savant", para designar a produção do conhecimento, as práticas relacionadas e os investigadores produtores deste conhecimento. Em língua portuguesa, no caso brasileiro, o mesmo pode ser aplicado.

O autor Chevallard inicia sua obra instigando o leitor a se perguntar - por que a transposição didática? E, para responder a esta e outras questões, como a conceituação do termo, ele parte das reflexões realizadas a partir do conhecimento matemático e do seu ensino, afirmando - "toda ciencia debe asumir, como primera condición, pretenderse ciencia de un objeto, de un objeto real, cuya existencia es independiente de la mirada que lo transformará en un objeto de conocimiento" (CHEVALLARD, 2000, p.12). Assume, assim, a existência de um objeto específico de conhecimento, a que chama de "sistema didático", envolvendo relações entre a ciência de referência e o tripé: o professor, o saber ensinado e o aluno, bem como a natureza destas relações

El concepto de transposición didáctica, en tanto remite al saber sabio ao saber enseñado, y por lo tanto a la instancia eventual, obligatoria que los separa, da testimonio de ese cuestionamiento necesario, al tiempo que se convierte en su primera herramienta. Para el didacta, es una herramienta que permite recapacitar, tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestion las ideas simples, espresarse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio. En una palabra, lo que le permite ejercer su vigilancia epistemológica. (CHEVALLARD, 2000, p.16).

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 do professor ter apenas uma relativa autonomia, pois ele não faz a transposição didática, mas trabalha com ela; e a existência do espaço considerado o entorno do sistema didático, que Chevallard chama de "noosfera"

En resumen, estamos aquí en la esfera *donde se piensa* según modalidad esta vez muy diferentes - el funcionamiento didáctico. Para esta instancia sugerir el nombre paródico de *noosfera*. En la noosfera, pues, los representantes del sistema de enseñanza, con o sin mandato (desde el presidente de una asociación de enseñantes hasta el simple profesor militante), se encuentran, directa o indirectamente, (a través del libelo denunciador, la demanda conminatoria, el proyecto transaccional o los debates ensordecidos de una comisión ministerial), con los representantes de la sociedad (los padres de los alumnos, los especialistas de la disciplina que militan en torno de su enseñanza, los emisarios del órgano político). (CHEVALLARD, 2000, p.29).

Na França, a produção e a 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. Como na década de 1990, eu desenvolvia minhas investigações para o doutorado, inseridas na especificidade da história da educação, chamou atenção a obra fundadora da história das disciplinas escolares. Me refiro ao trabalho de André Chervel<sup>7</sup> quem, ao contrário de Chevallard, conferia aos professores e alunos, o principal papel de construção da didática das disciplinas escolares, defendendo também que não pode ser considerada igual para todos os tipos de conhecimento. Ademais,

Le conception de l'école comme pur et simple agent de transmission des savoir élaborés en dehors d'elle est à l'origine de l'idée, très largement partagée dans le monde des sciences humaines et dans le grand public, selon laquelle elle est, par excellence, le lieu du conservatisme, de l'inertie, de la routine. (...) quand l'école refuse, ou expulse après un tour de piste, la science moderne, ce n'est certainement pas par incapacité des maîtres à s'y adapter, c'est tout simplement que son rôle véritable est ailleurs, et qu'à vouloir servir de relais à certains "savoir savants" elle s'exposerait à ne pas remplir sa mission. (CHERVEL, 1998, p.15).

Contemporâneo e interlocutor de Chevallard, o francês André Chervel, a partir de suas investigações acerca da história da construção da disciplina relacionada à língua francesa, assume 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. Para mim sua principal contribuição é de que a transposição didática tem início nas

---

<sup>7</sup> André Chervel, linguista e historiador francês, nasceu em 1931. Escreveu várias obras que tratam da história dos conteúdos escolares, entre elas, "La culture scolaire. Une approche historique", publicado em 1998. No Brasil, um dos seus trabalhos mais conhecidos é História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa in Teoria & Educação. N. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

próprias escolas que, com sua relativa autonomia, não se submete às determinações externas, seja elas quais forem, mas, com elas, interage e, a partir das interações, são reconstruídas teorias, métodos de ensino e soluções didáticas. (CHERVEL, 1998, pp.193-201).

Sempre defensora do professor como produtor do conhecimento, acredito que um dos pontos mais críticos do conceito de transposição didática é o que indica ter o processo de transformação científica e didática que afeta os objetos de conhecimento 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" (CHEVALLARD, 2001, p.28). Neste aspecto, concordo com André Chervel (1998) quando resgata a importante contribuição das práticas sociais de referência e da criatividade dos professores na construção e na natureza do sistema didático.

A inserção no campo da didática da História pode explicar a minha adesão à discussão sobre o tema da transposição didática, particularmente face ao debate francófilo, quando houve o contato com a obra do didaticista Henri Moniot.

Para Moniot (2001)<sup>8</sup>, no que se refere à transposição didática, não se pode esquecer dos processos construídos a partir das relações com as ciências de referência, especialmente no que se refere à natureza axiológica. Assim, é necessário levar em conta a especificidade da ciência da História, pois "notre discipline scolaire est explicitement et fermement instituée pour servir l'insertion sociale, la mobilisation civique, les sentiments d'appartenance, la connivence publique [...]" (MONIOT, 2001, p.69). Neste aspecto, ele indica a necessidade de ser pensada a relação com as práticas sociais e também com a natureza da ciência de referência.

Acompanhei a especificidade deste debate também pelas discussões encetadas por Alain Legardez e Laurence Simonneaux<sup>9</sup> quando condicionam a adesão ao conceito à uma consistente discussão acerca da natureza das relações

---

<sup>8</sup> Henri Moniot (1935-1917) foi professor de História da Universidade Paris VII Diderot, é considerado um dos mais importantes representantes na institucionalização universitária e definição do campo da Didática da História. Dedicou-se também a estudos sobre a África.

<sup>9</sup> LEGARDEZ Alain (1947-) é professor emérito em Ciências da Educação na Université d'Aix-Marseille pesquisador do laboratório EAM 4671 ADEF (Apprentissages, Didactiques, Evaluation, Formation) – Université d'Aix-Marseille et IFE).

aos saberes pertinentes ao campo social e ao que chama de "questões socialmente vivas".<sup>10</sup>

Os autores repudiam a interpretação radical do conceito de transposição didática, justificando sua posição a partir da explicitação da característica heurística do conceito, que pode ser apreendida a partir de algumas considerações, como a questão da transposição didática e práticas sociais de referência e da transposição e escolhas axiológicas. O conceito de práticas sociais de referência foi apreendido a partir de Martinand (2001) para clarificar a ideia de que a transposição didática não pode ser pensada, tendo como suporte o "mito da autoreferência", esclarecendo que a perspectiva de Chevallard é de que "le savoir - désigne un tout qui inclut aussi domaine de réalité et pratique sociale". (LEGARDEZ/SIMONNEAUX, 2006, p.21). No que se refere à problemática da axiologização, o autor remete às discussões encetadas por autores de diferentes campos disciplinares acerca de diferenças existentes entre a disciplina matemática e outras da área social. Trata-se da importância conferida ao professor, da realização de "escolhas axiológicas", termo adotado na esteira das discussões do francês Michel Develay.<sup>11</sup>

À minha apreensão do conceito de transposição didática foi sendo enriquecida e polemizada, pelo contato com o debate em torno das controvérsias do próprio conceito, acompanhando o que ocorria também entre pesquisadores brasileiros do ensino de História.

Em diálogo com o conceito "transposição didática", a pesquisadora brasileira do ensino de história, Camen Gabriel Anhorn<sup>12</sup> destaca algumas potencialidades do conceito. Uma primeira potencialidade é que adotar a ideia de transposição não

---

<sup>10</sup> Segundo Lagardez, "questões socialmente vivas" podem ser definidas a partir de, principalmente dois elementos: elas estão vivas dentro da sociedade e vivas no âmbito dos saberes de referência (como temas controversos, por exemplo). Ver: LAGARDEZ, Alain.

Transposition didactique et rapports au savoir: l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives. In: Revue Française de pédagogie/ Année 2004/ volume 149/ Numéro 1/ p.19-27.

<sup>11</sup> Michel Develay é doutor em Didática das Disciplinas e doutor em Letras e Ciências Humanas, professor de Ciências da Educação na Université Lumière-Lyon 2.

<sup>12</sup> Professora Titular de Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua em orientação, pesquisa e docência nas áreas de Currículo e de Ensino de História na graduação (Curso de Pedagogia e de Licenciatura de História da UFRJ) e nos programas de Pós-graduação em Educação (PPGE /UFRJ) e programa de Pós-graduação em ensino de História (PROFHistória/IH/UFRJ).

implicaria em hierarquização de saberes, mas na diferenciação das funções entre o saber científico e o saber escolar. A segunda,

Trata de pensar o saber escolar como sendo historicamente construído, abrindo a reflexão sobre as modalidades de relação que o mesmo estabelece com outros saberes, entre eles o saber acadêmico. Toda a discussão que gira em torno da não neutralidade dos saberes no bojo da nova sociologia do currículo parte do pressuposto da necessidade da contextualização dos mesmos. Assumir esse pressuposto pressupõe por sua vez, o processo de desnaturalização dos saberes. O conceito de transposição se apresenta nesse sentido bastante fértil. (ANHORN, 2018, p.2)

Ainda, segundo a autora, o princípio da diferenciação sem hierarquização possibilita a legitimação de um tipo de saber específico, que é o saber escolar, "na medida em que considera que é no confronto entre esse tipo de saber e o saber escolar que se pode melhor apreender o tratamento didático no plano cognitivo. Aqui, o que está em jogo é a questão da legitimação dos saberes escolares. (ANHORN, 2018, p.3).

Reportando-se a Chevallard, Anhorn indica uma possibilidade do conceito, advinda da existência de dois momentos em que ocorre a transposição: o externo, no âmbito do que o autor chama de noosfera, instancia onde ocorre um tipo de "filtro" entre o saber acadêmico e o escolar, por exemplo, na elaboração dos currículos formais e manuais didáticos, onde se produz o saber a ser ensinado; e a interna, da sala de aula, "no momento em o professor produz o seu texto de saber, isto é, no decorrer do currículo em ação. Em cada uma dessas instâncias transformadoras, os diferentes sujeitos interferem a partir dos interesses que estão em jogo, bem como das regras que são próprias a cada contexto específico" (ANHORN, 2018, p.5). Ela concorda que, historicamente, pode ser criada uma tensão na produção deste movimento e determinados tipos de crises são deflagradas, cabendo à transposição didática,

restabelecer essa compatibilidade a partir do fluxo do saber acadêmico para saber escolar. É nesse momento - a década de 80 ilustra bem para o caso da disciplina história - que entram em ação os mecanismos e os atores que participam desse processo de transformação. Importa, pois, identificar e analisar os critérios selecionados que justificam as estratégias acionadas para restabelecer essa compatibilidade. Seriam os mesmos critérios que são considerados tanto no âmbito da noosfera como da sala de aula? Esta é uma das questões imprescindíveis tanto para avaliar o sucesso do

processo de qualquer proposta curricular como o grau de recepção da mesma pelos professores. (ANHORN, 2018, p.7).

Finalmente, a autora defende que "o professor não faz a transposição didática, mas sim trabalha o seu domínio, quando ele produz e organiza o seu texto de saber, as engrenagens desse movimento há muito já estão em marcha no plano da noosfera. Logo a sua responsabilidade em relação ao fracasso ou ao sucesso das reformas curriculares, sem ser negada, deve ser relativizada." (ANHORN, 2018. p.8).

A seleção das possibilidades do conceito de transposição didática revela a importância a ele conferido por Anhorn à sua contribuição para a Didática da História, particularmente no que se refere à existência do saber escolar específico das disciplinas e da sua relativa autonomia em relação ao saber acadêmico. Há que se questionar a adesão da autora ao fato de que o professor "não faz a transposição didática, mas trabalha em seu domínio". Parece haver uma conformidade com a ideia de que o professor seria o transmissor de um saber, evidentemente, um transmissor qualificado, que é produzido em outras instâncias, diminuindo suas chances de se tornar o produtor do conhecimento histórico, por exemplo, reelaborando constructos teóricos a partir de suas experiências e inserções na prática social.

Na mesma direção, Ana Maria Monteiro <sup>13</sup> (2002) 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. Em sua tese de doutorado, 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. Tratam-se, segundo Monteiro, de "bons professores" dos quais ela procurou entender o porquê de serem bem sucedidos em suas práticas de ensino.

O meu redimensionamento da problemática para o foco na aprendizagem está evidenciado, por exemplo, no trabalho do meu orientado, o pesquisador Thiago

---

<sup>13</sup> Professora Universidade Federal do Rio de Janeiro, doutora em Educação e mestre em História, bolsista de produtividade em pesquisa do CNPQ, é integrante do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ e do Mestrado profissional em Ensino de História - PROFHistória.

Divardim<sup>14</sup>. Em sua dissertação de mestrado,<sup>15</sup> afirma que "ao contrário da autora, cuja preocupação foi conhecer como os professores ensinam, a minha preocupação é conhecer como os professores entendem a aprendizagem da História" (DIVARDIM, 2012, p.33).

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 que vinha sendo predominante nas pesquisas educacionais nos anos 60 e 70, que focalizava os processos de aprendizagem fundamentos na psicologia e psicogênese como "base para a compreensão e melhor realização dos processos de ensino" (MONTEIRO, 2003, p.14). Para Monteiro, uma importante contribuição dos estudos pautados na transposição didática é a mudança para o entendimento de "o ensino implica em processo com características próprias que precisam ser melhor conhecidas", corroborando com autores como Berliner (1980) de que os princípios do ensino não podem derivar do estudo da aprendizagem. (MONTEIRO, 2003, p.14). Assim, concorda com Chevallard no que diz respeito ao fato de que a transposição didática, aliada

à contribuições de outros autores, pode fornecer um instrumental para a melhor compreensão dos processos de ensino, considerando as especificidades das diferentes disciplinas. O principal deles é a identificação das mudanças conceituais efetuadas durante o processo de transposição didática a partir das necessidades da "razão didática", ou seja, a lógica que exige que o saber ensinado, além do fato de atender a uma razão sociológica (demandas políticas e culturais), precisa ser possível de ser ensinado. (MONTEIRO, 2003, p.16).

Ao mesmo tempo que adere ao conceito de transposição didática, particularmente no que se refere aos elementos que interferem na relação entre o saber acadêmico e o saber escolar, a autora assume que, "para a análise da história ensinada, no entanto, sua contribuição precisa ser complementada e revista", para que esta relação seja relativizada, "abrindo espaço para a compreensão do papel da dimensão educativa em sua estruturação" (MONTEIRO, 2003, p.17). Neste sentido, toma o conceito de prática social de referência, construído a partir de um diálogo com Develay, para quem "o saber a ensinar, na maior parte das disciplinas, tem como

---

<sup>14</sup> É Professor EBTT de História no Instituto Federal do Paraná (IFPR) desde fevereiro de 2013 e pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH - UFPR) desde 2010.

<sup>15</sup> DIVARDIM, Thiago. A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores. Dissertação de mestrado. Curitiba: UFPR, 2012.

ascendentes os saberes acadêmicos e as práticas sociais de referência, práticas sociais essas que podem estabelecer ou não relações com os saberes acadêmicos - dos quais elas constituem, muitas vezes uma aplicação" (DEVELAY, 1993, p. 24, apud MONTEIRO, 2003, p.17). Com a interposição da prática social de referência como um componente na relação entre o saber escolar e o saber acadêmico, a autora sugere a ideia de mediação didática, no lugar de transposição didática, pois, de alguma forma, os elementos da prática social sempre podem interferir na relação com o saber acadêmico. Outra questão problematizadora levantada, também a partir do seu diálogo com Develay (1993), é a perspectiva da "axiologização", isto é, de que a transposição didática "expressa os valores escolhidos pelos agentes da transposição, que é mais visível, por exemplo, no ensino de História e da Língua, mas que está presente em todas as disciplinas escolares" (MONTEIRO, 2003, p.18). Os valores, defende a autora, são transmitidos por meio dos métodos de ensino e dos conteúdos selecionados para serem ensinados,

Cabe destacar que o processo de axiologização inerente ao processo de produção dos saberes escolares, ocorre tanto na transposição didática externa como interna, exprimindo e possibilitando leituras, apropriações e opções dos diferentes atores - agentes da noosfera professores e alunos. No caso da História, esse processo de axiologização é inerente também ao processo de produção do saber acadêmico, expressando opções e afinidades dos pesquisadores. (MONTEIRO, 2003, p.18-19).

Como defendem Moniot (2001) e Monteiro (2003), a relação com o saber de referência, no caso, a História, qualifica, de forma diferenciada, a transposição didática. Seja destacando a natureza dos usos públicos da História, seja colocando em relevância a sua natureza axiológica, existem diferenças relevantes no movimento entre o saber escolar e o saber acadêmico, que precisam ser levadas em consideração. No entanto, a ênfase recai, sempre, nos processos de ensino.

Reforçando a relação intrínseca entre o conceito de transposição didática e a preocupação com os processos de ensino constitutivos das didáticas das disciplinas, Monteiro (2003) explicita sua posição em nota de rodapé do texto, em que se contrapõe à ideia da importância fundamental de se conhecer os processos de aprendizagem, corroborando com posições de autores que defendem que os processos de ensino não podem derivar dos processos de aprendizagem.

Em contraposição às interpelações ao conceito de transposição didática que não enfatizam a problemática da aprendizagem, verifiquei 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-se com o pressuposto de que, se sabemos como se aprende, podemos saber como se ensina. Assim, entendo que,

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 aprendem. (LIBÂNEO, 2010, p.65).

Defendo, 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 como o objeto que está sendo aprendido. Além da 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, pode-se 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?

### 2.3. O LUGAR DA APRENDIZAGEM NO SISTEMA DE ENSINO: ASPECTOS HISTÓRICOS.

Retomo o meu texto publicado em 1998<sup>16</sup> em que, ao realizar um diálogo com o filósofo e educador francês Georges Snyders, assumo o pressuposto de que, ao

---

<sup>16</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In. BITTENCOURT, Circe (Org.). O saber histórico a sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998, pp.54-66.

estabelecer a relação entre o saber acadêmico e o saber escolar, "o professor fornece a matéria para raciocínios, ensina a raciocinar, mas acima de tudo, ensina que é possível raciocinar" (SNYDERS<sup>17</sup>, 1995, p.76). O pressuposto sinaliza para a preocupação com a aprendizagem do aluno e da necessidade que o professor tem de se responsabilizar por ela, porque

O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom - comumente ouvimos os alunos afirmarem: "eu não dou para aprender História" -, nem mesmo como uma mercadoria que se compra bem ou mal. 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. (SCHMIDT, 1998, p.57).

Há indícios de que a apropriação que fazia do conceito de transposição didática, era mais flexível e diferente, e começava a ser crivado pela minha preocupação com a aprendizagem histórica do aluno. Concordo ser preciso fazer com que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento", para que eles pudessem adquirir a capacidade de realizar análises, inferências e interpretações do passado, a partir do presente, "além de olhar para si e ao redor, com olhos históricos, resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado". (SCHMIDT, 1998, p.65). Em que pese o fato de sugerir determinados procedimentos que constituiriam formas de apropriação do conhecimento histórico, tais como inferência e interpretação, à época o texto não explicitava se eles constituiriam estratégias de uma aprendizagem propriamente histórica.

Em 2008, durante a disciplina Educação Histórica em que atuo como docente, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, coordenei um seminário em

---

<sup>17</sup> Georges Snyders, nascido e morto em Paris (1917-2011), teve sua formação ligada à filosofia e sua carreira como pesquisador atrelada à educação e à pedagogia. Ingressou na *École Normale Supérieure* (ENS) em 1937, e foi professor das Universidades de Nancy e Paris V. Lecionou, mesmo depois de se aposentar, até a década de 1990. Membro da Resistência francesa na II Guerra, Snyders, que era judeu, foi preso em 1944 e enviado a Auschwitz. Autor de obra extensa e reconhecida na França, seu pensamento passou a ser amplamente divulgado fora da França com a publicação das obras *Pedagogia Progressista* (1974b [1971]) e *Para Onde Vão as Pedagogias Não-Diretivas?* (1974a [1973]), que constituíram referência para importantes pedagogos brasileiros.

que foram realizadas discussões e ampliados os debates acerca do conceito transposição didática. Dois orientados, presentes no seminário, incorporaram a discussão em seus trabalhos. Um deles, o professor-pesquisador André Luiz Batista da Silva<sup>18</sup> discorreu sobre a dificuldade de se encontrar na teoria da transposição didática indícios de uma concepção de aprendizagem que poderia ser conectada com experiências realizadas por professores de História, tendo como suporte os fundamentos da teoria da História e do conceito de literária histórica sugerido pelo historiador inglês Peter Lee.<sup>19</sup> Segundo Lee, a ênfase deve ser referida ao processo de aprender história, e a aprendizagem envolve, tanto uma sólida relação com os conteúdos, como também a aquisição de processos específicos do pensamento histórico, no qual os sujeitos aprendizes possam transformar informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa, tendo como objetivo precípuo ensinar a pensar historicamente. (LEE, 2006). A centralidade da preocupação nos conteúdos e no processo de aprender, como pressupostos para a construção de uma metodologia de ensino é oposto ao conceito de transposição didática, no qual a ênfase recai nos elementos constitutivos do processo de ensinar.

A preocupação me levou a investigar como o conceito de aprendizagem foi sendo incorporado ao ensino de História no caso brasileiro. Tratava-se de um desafio que permeava minhas atividades como professora, ansiosa em saber como as crianças e jovens aprendiam a História. O desafio já havia impulsionado a escolha do objeto de investigação da minha tese de doutorado - "Infância, sol do mundo". A ideia de infância nas teses da Primeira Conferência Brasileira de Educação. (Curitiba, 1927).<sup>20</sup> Uma das contribuições para minha formação foi ter aprofundado leituras sobre as ideias do movimento da Escola Nova que começava a ser difundido no Brasil. No decorrer da realização do doutorado fiz um estágio no Bureaux da Escola Nova, em Genebra.

O desafio se consubstanciou no percurso que realizei, tendo como referência um projeto de investigação em manuais de didática produzido por professores e

---

<sup>18</sup> SILVA, André Luiz Batista da. Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de História. Dissertação de mestrado. Curitiba: PPGE/UFPR, 2011. É professor de História da rede pública de ensino do município de Araucária, estado do Paraná.

<sup>19</sup> Peter Lee, filósofo e historiador. Investigador do Instituto de Educação da Universidade de Londres.

<sup>20</sup> Tese defendida para obter o grau de doutor em História. Departamento de História/UFPR, 1997.

destinados a professores, produzidos no Brasil entre 1917 e 2014.<sup>21</sup> Ademais de analisar 14 manuais produzidos no período citado, um dos capítulos sistematiza as concepções de aprendizagem apresentadas - *Os manuais e a aprendizagem histórica* (SCHMIDT, 2017, pp.141- 158), muitos deles produzidos no contexto de expansão do movimento escolanovista brasileiro.

Do conjunto dos manuais analisados, destaquei algumas nos quais pude observar um embate entre uma "concepção tradicional" e uma "concepção renovada" da aprendizagem histórica, tendo como base o que os diferentes autores entendiam como a finalidade e como se dá o processo de aprendizagem histórica.

Do ponto de vista das finalidades, estão:

#### 1 - Aprender história para o desenvolvimento psicológico e moral

A perspectiva foi defendida pelo educador Jonathas Serrano<sup>22</sup> que, desde a sua primeira obra *Methodologia da Historia na Escola Primária* (1917), criticou a "aprendizagem tradicional" da História, centrada na exposição do professor, na passividade do aluno e na memorização dos conteúdos. No livro destinado à escola primária, o autor condenava a aprendizagem centrada na memorização, e propõe combatê-la e às suas consequências, defendendo que, aprender a História deveria ser para o aluno a satisfação de uma necessidade psicológica, ou seja, *o gozo de matar a sede de saber nas águas límpidas de uma ciência acessível* (SERRANO, 1917: 11).

2 – Aprender História para saber viver em uma sociedade democrática e ser um cidadão crítico.

O contexto do pós Primeira Guerra e as transformações provocadas pela consolidação do processo industrializante não foram alheios às preocupações de

---

<sup>21</sup> O projeto resultou na produção e publicação do livro SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Aprender a ensinar. Contribuições de manuais destinados a professores*. Curitiba: W & A Editores, 2017.

<sup>22</sup> Jonathas Serrano (Rio de Janeiro: 1885-1944), formado em Direito, foi membro e participou da Diretoria do [Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro](#), além de ter exercido o magistério de [História](#), principalmente no Colégio Pedro II e na [Escola Normal](#) do antigo [Distrito Federal](#). A sua atuação pautou-se na busca da conciliação entre os princípios fundamentais da fé [católica](#) e as novas ideias da [Pedagogia](#), conforme expôs em sua obra "[Escola Nova](#)" (1932), fruto de suas vivências no magistério naquelas instituições.

Murillo Mendes<sup>23</sup>, cuja obra publicada em 1935, criticava a aprendizagem histórica baseada somente no conhecimento do passado, defendendo a necessidade da aprendizagem a partir do presente e propondo o aprender História para viver numa sociedade em constante mudança, perspectiva de aprendizagem referenciada nas idéias do educador Kilpatrick<sup>24</sup> (1934), que defendia novos fundamentos para a educação e para o ensino face às mudanças do progresso moderno e da escola. Murilo Mendes foi um dos primeiros a defender que é melhor aprender uma história da civilização do que uma história universal, enfatizando o método ativo e não a aquisição passiva de conteúdos pelos alunos e afirmando que não se deve enfatizar a história política porque ela forma uma “Atitude errônea e absurda com as nossas origens”(MENDES, 1935, p.64). Para ele, os alunos precisavam conhecer os critérios que presidem a investigação dos fatos, seu agrupamento, seleção, interpretação e exposição histórica, aprendendo a dar vida ao passado, usando suas próprias iniciativas de forma ativa, manipulando técnicas e procedimentos de pesquisa para a “reconstrução histórica”, compreendendo os fatos em sua íntima conexão de tempo, lugar e causalidade.

Tais preocupações foram incorporadas também por Amélia Castro<sup>25</sup> (1952), cuja obra foi produzida após a Segunda Guerra Mundial, no contexto da Guerra Fria, onde a defesa da paz e o enfrentamento das questões relacionadas ao desenvolvimento tecnológico, como suportes para o desenvolvimento econômico passaram a ser destacadas, o que pode explicar a adesão da autora aos princípios defendidos por John Dewey<sup>26</sup> (1913; 1936), para quem a aprendizagem da História não poderia se ater ao

---

<sup>23</sup> Murilo Mendes foi professor da Escola Normal de Campinas em meados dos anos 20, participou do movimento dos educadores que defendiam o ideário da Escola Nova, no Brasil e foi professor de Metodologia do Ensino Secundário no Instituto de Educação da USP.

<sup>24</sup> William Heard Kilpatrick (1871-1965) foi um pedagogo americano, discípulo do filósofo da educação John Dewey. Durante grande parte de sua vida atuou no Teachers College, da Columbia University.

<sup>25</sup> Amélia Americana Franco Domingues de Castro nasceu no Rio de Janeiro, em 27/12/1920. Obteve o título de Doutor em Educação pela FFCL da USP, com a tese “Princípios do Método no Ensino da História”. Em 1963, obteve a livre-docência na FFCL da USP, com a tese “Bases para uma Didática do Estudo”. Dirigiu o Serviço de Orientação Pedagógica do Colégio de Aplicação da USP. De 1967 a 1974, foi conselheira do Conselho Estadual de Educação. De 1994 a 2000, foi conselheira do Conselho Municipal de Educação. É o único caso de docente a receber o título de “Professor Emérito” pelas três Universidades estaduais paulistas: USP, UNESP e UNICAMP.

<sup>26</sup> John Dewey (1859-1962). John Dewey foi um filósofo e pedagogo norte-americano, um dos principais representantes da corrente pragmatista inicialmente desenvolvida por Charles Sanders Peirce, Josiah Royce e William James. Ele também escreveu extensivamente sobre pedagogia, onde é uma referência no campo da educação moderna. Várias de suas obras tiveram grande influência no ensino de História no Brasil.

conhecimento do passado, mas sim, contribuir para a inserção e participação do aluno no presente, particularmente para sua compreensão do desenvolvimento e da importância da tecnologia na sociedade. Observa-se também uma grande influência da obra de Roger Cousinet<sup>27</sup>(1950), na concepção da aprendizagem de Amélia Castro, notadamente no que se refere à importância da aprendizagem histórica para a construção da paz no mundo contemporâneo.

A psicologia do desenvolvimento fundamenta a concepção de aprendizagem da autora, porque considerava os jovens aprendizes e como “adolescentes imaturos”, pois a sua personalidade estaria em formação e, portanto, os conteúdos de história serviriam para que eles pudessem amadurecer como homens e membros da sociedade, aprendendo conteúdos de história para modificarem a sua conduta, sua atividade, seu pensamento e sua afetividade. Essa concepção de aprendizagem estava presente também no Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942, do Ministro Gustavo Capanema<sup>28</sup>, que reforçava a ideia de que aprender história serviria para que os adolescentes formassem a sua personalidade de maneira integral e a sua consciência patriótica e humanística, e não deveria servir para tornar adolescentes historiadores. Tal perspectiva também baseava-se nas ideias de J. Dewey, para quem a aprendizagem da História era necessária para enriquecer e dar expansão aos contatos mais diretos e pessoais da vida, além de ajudar a compreender as relações espaciais e humanas, produzindo uma maior receptividade e curiosidade pelo mundo e pela sociedade contemporânea. Para Amélia Castro, o jovem precisava aprender a integrar-se na sociedade e na comunidade em que vivia, na pátria e no mundo todo e isso somente seria possível se ele aprendesse a situar-se no tempo, explicando e dando significado ao presente. Assim, seria necessário obter conhecimentos e atitudes, como aqueles que

---

<sup>27</sup>Roger Cousinet (1881-1973). Educador, foi um dos fundadores do movimento escolanovista na França. Fundou a revista *Nouvelle Education* para divulgar as ideias da Escola Nova. Propôs a substituição da "pedagogia do ensino" pela "pedagogia da aprendizagem". Na área de História defendeu que o importante não era "o que" os alunos aprendiam, mas "como" eles aprendiam. A lógica da aprendizagem histórica centrava-se na descoberta pela pesquisa nos documentos históricos, realizada, coletivamente, na sala de aula - o trabalho pedagógico.

<sup>28</sup>Decreto-Lei n.4.244, de 9 de abril de 1942, Lei orgânica do Ensino Secundário (Reforma Capanema). Art.1o.O ensino secundário tem as seguintes finalidades:1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes; 2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística; 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. Disponível em: [www2.camara.leg.br/.../declei/.../decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-](http://www2.camara.leg.br/.../declei/.../decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-) Acesso em 23/01/2019.

despertassem a responsabilidade, a eficiência cívico-política e o interesse pelas coisas públicas, fazendo com que o adolescente imaturo compreendesse a vida política e fosse capaz, além de ter o desejo de nela tomar parte.

A finalidade crítica da aprendizagem da História foi defendida por João Alfredo Libâneo Guedes<sup>29</sup> (1963), para quem a história na escola secundária deveria levar o adolescente a aprender ter espírito crítico no exame dos sucessos retrospectivos do mundo vivido pelo homem, evitando as deturpações da história. Propugnava uma motivação intrínseca, que estimulasse os adolescentes a se interessarem pelas causas e movimentos sociais, pelos interesses lógicos, ou seja pelas causas e efeitos dos sucessos históricos e pelos interesses cívicos, isto é, pelo papel patriótico dos grandes homens da pátria e dos seus episódios gloriosos. Afirmava que, enquanto a escola tradicional baseava-se numa aprendizagem exaustiva, realizada com a aplicação de técnicas de memorização (mnemotécnicas), decorando nomes e datas por meio da utilização de uma série de artifícios, guiada pelo professor e pela aquisição exaustiva de conteúdos, para a formação do aluno erudito, na escola renovada, a aprendizagem tinha o objetivo de dar uma base de formação humanística ao educando, formando a sua consciência social e despertando atitudes éticas e espírito cívico. A aprendizagem passava a ser centrada no educando.

### 3 - Aprender história para desenvolver o pensamento científico

A aprendizagem da história como ciência pode ser encontrada, de maneira enfática, nos materiais produzidos pelo grupo que participava das atividades da CADES<sup>30</sup> – Campanha de aperfeiçoamento e difusão da escola secundária – do Ministério da Educação. Nos artigos relacionados ao ensino de História, os autores defendiam que os alunos deveriam aprender a História como a reconstituição científica do passado cultural, por meio de um conjunto de noções basicamente operativas, que lhes dessem uma visão nem estática nem dramática da vida social; aprendessem técnicas e atitudes mentais capazes de levá-los a uma posição objetiva diante dos

---

<sup>29</sup> João Alfredo Libâneo Guedes (1919-1967). Educador, foi professor de História no Colégio de Pedro II. Tem várias obras didáticas publicadas.

<sup>30</sup> CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão da Escola Secundária, criada pelo Decreto n. 34.638, da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação, de 17 de novembro de 1953, no período do segundo governo de Getúlio Vargas, com o objetivo de elevar o nível do ensino secundário no Brasil. Entre as ações principais desses órgãos estava a publicação de periódicos e manuais destinados à formação complementar dos professores brasileiros.

fenômenos históricos; desenvolvesse o espírito crítico e a vigilância intelectual, socialmente e psicologicamente desejáveis e recomendáveis. A aprendizagem deveria ser pautada na aquisição de noções objetivas e científicas sobre as esferas da vida da comunidade em que os alunos iriam participando progressivamente, em razão do status que o crescimento impõe. Assim, deveriam aprender informações científicas sobre o funcionamento da sociedade, além de obterem materiais com os quais iriam construir sua consciência cívica e social, seu sistema de valores, concepção de mundo e filosofia de vida. Ademais, deveriam aprender noções objetivas sobre a estrutura da vida social, informações corretas sobre os mecanismos sociais, para pudessem utilizar os conhecimentos históricos como pontos de partida para a formação de hábitos e atitudes socialmente úteis.

Nesta vertente, a aprendizagem científica poderia tornar o adolescente um homem capaz de compreender a época em que vivia, criando hábitos e atitudes que serviriam às exigências da vida prática, como possuir iniciativa, trabalhar por si mesmo e em grupo; ser capaz de observação, análise e interpretação criteriosa e honesta; adquirir o gosto pela pesquisa, leitura e um método de trabalho intelectual, além de aprender a compreender os povos e costumes diferentes do presente e do passado, bem como formar o seu caráter pela observação de ideias sadias de civismo, patriotismo, aversão por soluções extremadas, valorização das ideias democráticas, rechaçamento dos preconceitos raciais e religiosos.

A visão predominante do grupo da CADES era a de que aprender História seria estudar o passado de maneira mais científica possível e não buscar uma fonte de moral ou exemplos e fatos dignificantes para servir ao presente. Essa aprendizagem deveria dar consciência aos estudantes da medida adequada em que a civilização europeia nos influenciou e, por isso, ele deveria aprender a ligar constantemente a história do Brasil à história mundial. Aprender História não seria aprender detalhes, mas adquirir uma vista geral e homogênea da evolução da humanidade; não acumular o conhecimento de fatos, mas aprender o fundamental, ou seja, os acontecimentos que de fato redundaram na evolução social, reafirmando, acima de tudo, que era preciso trazer a ciência ao nível dos alunos. A ênfase era na aprendizagem científica da história contemporânea, feita a partir do nacional para o universal porque, assim, os alunos teriam mais proximidade com os fatos, maior identificação com os personagens e seriam mais sensíveis às causas e efeitos. Essas orientações tinham como fonte as sugestões do Conselho Federal de Educação – “Amplitude e desenvolvimento dos programas de História para

as escolas de nível médio, na Documenta n. 08 – Rio de Janeiro, MEC, out. 1962”.

#### 4 - Aprender a aprender

A defesa explícita do “aprender a aprender” apareceu pela primeira vez em 1971, no “Caderno MEC de História”<sup>31</sup>, de autoria de Lydinéa Gasman<sup>32</sup> e James Braga Vieira da Fonseca<sup>33</sup>. Defendiam a necessidade de aprendizagem da História para que os adolescentes pudessem conhecer os valores construtivos e conciliadores, respeitando as características e problemáticas regionais e nacionais, defendendo que os alunos deveriam perceber que, para a análise de um fato histórico, era necessário evitar a visão exclusiva de um único ângulo (político, econômico, social) ou a posição etnocêntrica, mas aprender a caracterizar as diferenças entre sociedades e avaliar cada uma delas segundo seus próprios padrões. Ademais, para pensar historicamente, teriam que aprender a: - trabalhar com fontes históricas, diretas e indiretas; - entender a objetividade e a subjetividade da história e historiografia; - lidar com a cronologia e a periodização e adquirir a noção de geração. Era também importante a aquisição de certos automatismos e elementos emotivos, relacionados a hábitos ligados ao conhecimento da questão da etnia brasileira, principalmente adquirindo o hábito da pesquisa e habilidades de manejo de desenhos e mapas.

Do ponto de vista do como aprender a história:

##### 1 – Aprender a realizar o “relevo histórico”

A proposta foi criada por Jonathas Serrano (1917;1935) e significava que, aprendendo com o relevo histórico, o estudante poderia conhecer o passado e reconstituir os fatos sem interferência de credos políticos ou religiosos, apreciando a obra de formação e desenvolvimento do meio a que pertence. Deveria também aprender a pesquisar nos arquivos e bibliotecas, tornando-se um crítico imparcial. Essa forma de aprendizado estava anunciada nas instruções metodológicas da Reforma de

<sup>31</sup> Cadernos MEC de História, material didático produzido pelo governo federal para as disciplinas do ensino básico, por meio da Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME) e a partir de 1967 até 1971, pela Fundação Nacional do Material Escolar (Fename).

<sup>32</sup> Lydinéa Gasman foi professora do colégio de Pedro II e uma das introdutoras dos Estudos Sociais no Brasil na década de 1970. Participou da produção dos Cadernos MEC e da CADES.

<sup>33</sup> James Braga Vieira da Fonseca, professor de Geografia, participou dos Cadernos MEC e da CADES.

1931<sup>34</sup>, a qual dizia que os alunos deveriam aprender a observação, a crítica e o trabalho autônomo, de acordo com os seus níveis mentais. Baseando-se na psicologia, Serrano (1935) delineou formas de aprendizagem baseadas em: - aprender pelos olhos, a partir da visualização de noções abstratas ou afastadas da experiência pessoal e direta dos alunos; - aprender por meio de quadros sinópticos porque eles dão uma visão de conjunto e ajudam a refletir.- aprender lendo e falando em voz alta, copiando e recopiando o essencial de cada ponto e aprender com a narração, porque ele acreditava que História é narração, principalmente narrativas da vida dos indivíduos, as quais interessam muito às crianças.

Sentir o relevo histórico começaria nas series iniciais, quando os alunos aprenderiam a diferenciar as lendas dos fatos históricos e, a partir da 5ª. Série, seria feita pelo uso da bibliografia e no estudo dos fatos, numa aprendizagem gradativa para que o aluno distinguisse o certo, o provável e o possível, por exemplo, no primeiro ano da escola secundária, a noção de século deveria estar bem compreendida. O aluno deveria aprender também o nome dos indivíduos mais importantes e explicar certos termos empregados em História. Na 2ª. E 3ª. séries ele deveria saber datas importantes e estabelecer relações de causalidade. Na 4ª e 5ª. séries, principalmente nessa última, deveria saber os fatos pelas suas causas e consequências e entender a maior e menor importância dos vultos e episódios estudados.

A aprendizagem da temporalidade ocorreria pela apreensão da noção de sequência na série de acontecimentos e pela noção de causalidade com a qual o aluno aprenderia a distinguir as causas determinantes e ocasionais e pela confiança no progresso. Segundo Serrano (1935), os alunos gostam de aprender a partir de narrativas de episódios, feitas em viva voz ou escritas. Essa leitura, também sugerida nas Instruções Metodológicas da Reforma de 1931, deveria ser feita fora da escola, em biografias, descrições de viagens, poesias, novelas, romances, documentos históricos ou trechos dos grandes historiadores, porque o aluno é naturalmente curioso. e, por isso, ele se interessa por episódios curiosos. Esses episódios lendários podem ser

---

<sup>34</sup> Reforma de 1931, vários decretos efetivaram a legislação educacional conhecida como Reforma Francisco Campos, que estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial (ensino médio profissionalizante). Essa reforma restringiu-se aos níveis de ensino secundário e superior, os mais procurados pelas elites, não contemplando o ensino primário ou elementar e o ensino normal que permaneceram da alçada dos Estados. Francisco Campos foi ministro do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública, entre 1930 e 1934, durante o Governo Provisório instaurado com a Revolução de 1930.

comparados com os rigorosamente históricos, habituando os alunos a distinguirem o certo, o provável, o inadmissível, o que significa uma lição da experiência.

Com a ajuda do professor, o aluno, já na escola secundária, deveria aprender a raciocinar, comparar, investigar as causas, apreciar as consequências, sentir o valor maior ou menor de tal fato e da ação dos personagens, isto significava aprender a sentir o relevo histórico e tinha como base a aprendizagem pelos sentidos que, no ensino de História, significa “Aprender através da Realia”, isto é por meio de todas as coisas que contribuam para que a aprendizagem do aluno seja integrada na realidade objetiva da existência, o que demandaria algumas condições objetivas para a aprendizagem, como a existência de mapas, gráficos, retratos, quadros históricos, recortes de revistas e jornais, bem como a realização de atividades tais como álbuns individuais e a redação de pequenas monografias. Ademais, os princípios da pedagogia renovada indicavam que a aprendizagem só ocorreria com e a partir da iniciativa e cooperação dos alunos e destes entre si, por meio de críticas recíprocas, estudos em grupos, excursões, consulta a bibliotecas, crítica de filmes históricos, comentários de notícias de jornais.

## 2 - Aprender a adquirir atitudes

Murilo Mendes (1935) afirmava que não se deveria esperar que os adolescentes se transformassem em historiadores, e que aprender História não era apenas conhecer fatos históricos, mas, principalmente, adquirir e desenvolver ideias e atitudes como aquelas relacionadas à existência do trabalho escravo e do trabalho livre no Brasil. O autor tem como referência a psicologia das atitudes, que é *uma tendência a agir* (MENDES, 1935: 55). O jovem deveria aprender com a história a ter atitudes para com o Brasil e outras nações, com objetivos morais e sociais. Para aprender a ter atitudes históricas corretas, seria necessário adquirir determinados conceitos, como o da continuidade e unidade da experiência humana, dinamismo e evolucionismo da organização social, dependência do presente em função do passado, responsabilidade do presente para com o futuro, relação entre indivíduo e sociedade; de evidência histórica, diferenças entre povos, costumes e instituições; o conceito de mudança ou instabilidade da organização social e o conceito de diferença. Sua referência para é a chamada psicologia científica da adolescência aplicada à educação, a qual indicava que os interesses da pré-adolescência seriam aprender os aspectos épicos da história, bem como tudo o que apelasse à dramatização, como batalhas, rebeliões e vitórias

gloriosas porque o jovem está numa fase idealista, a qual precederia a atitude crítica de apreciação das ações humanas. Sugere, ainda que se sondasse os interesses dos adolescentes e se fizesse uma seleção das questões fundamentais, antes de se partir para a organização lógica da matéria.

### 3 - Aprender a compreender e a pensar com a História

A concepção foi defendida por Amélia Castro (1952), e considerava que aprender é uma ação que parte do próprio educando, por isso, a natureza da aprendizagem é ativa e deve partir das motivações dos próprios alunos. Para se interessarem, os alunos precisam sentir e para sentir têm que compreender. É por isso que aprender História quer dizer compreender a história. Para obter uma compreensão histórica, a aprendizagem far-se-á pela imaginação, pois grande parte dos fatos têm que ser mentalmente imaginados pelos alunos; pelo raciocínio, que é uma capacidade que se desenvolve pela reflexão, isto é, pela análise, síntese, dedução, indução, percepção de relações, julgamentos e conclusões, além das problematizações; pela curiosidade, porque o rapaz e a mocinha tudo indagam e querem saber, gostam de ler, têm atração pelo novo, diferente e exótico. Eles poderiam aprender segundo os seus interesses, que são: a evolução da civilização, continuidade e intercorrelação entre passado e presente e a aprendizagem da vida social em geral: usos, costumes, línguas, crenças, indumentárias, habitações etc...a aprender sobre a vida cultural em todos os seus aspectos: ciências, artes, filosofia etc. Deveriam aprender a compreender as relações entre o homem e o meio: adaptações mútuas, ação civilizadora, gêneros de vida, descobertas, explorações etc; aprender sobre a vida política nacional e internacional: seu funcionamento, organização e finalidades; a compreender a vida econômica e atividades derivadas: cultivo do solo, indústria, convívio, comunicações, finanças etc.

Sua ideia era colocar o aluno “imaturo” frente a frente com o cabedal que a humanidade acumulou, com os fatos que se distanciaram enormemente de sua experiência, o que indica uma adesão às ideias de Dewey (1936; 1913), para quem a história, enquanto “matéria” é um potencial para o aluno e, para que ocorra a aprendizagem, é preciso levar-se em conta o ponto de vista de quem aprende. Defendia a aprendizagem a partir do presente, ou seja, aprender pela ordem inversa, tendo a obrigação de fazer da experiência do aluno o centro de referência para o ensino e a aprendizagem, referendando-se em John Dewey, para quem o verdadeiro ponto de

partida da História é sempre alguma situação atual com os seus problemas. Nessa perspectiva já se entende que a aprendizagem seria facilitada quando os assuntos fossem relacionados à vida cotidiana dos alunos, e, para aprenderem melhor as civilizações distanciadas no espaço e no tempo, seria preciso lançar mão de analogias com a situação presente

Para Libânio Guedes, (1963), o adolescente deveria aprender a caracterizar o significado do episódio estudado e as causas e consequências do sucesso histórico. Essa tarefa faria com que o educando aprendesse a história pela única via certa – a compreensão. Compreender é saber o porquê, aferindo a essência e conhecendo a consequência do sucesso histórico. Somente a compreensão garantiria a plena assimilação da aula e evitaria a memorização.

A tendência do aprender pensando com a História também aparece nos autores da CADES, na crítica ao método tradicional de ensino de História e também no destaque à aprendizagem a partir da experiência dos alunos. Eles propõem a aprendizagem ativa, realizada conscientemente pelos alunos, a partir de suas necessidades e aspirações e, nesse sentido, o método mais adequado seria o de problemas, com o objetivo de desenvolver o pensamento reflexivo do aluno e prepará-lo para enfrentar a luta pela vida. Sugerem várias possibilidades de se organizar a matéria história para uma boa aprendizagem, tais como a progressiva ou cronológica, a regressiva, pelos círculos concêntricos, pelas efemérides ou calendário e pelo estudo dos grupos que constituíram a evolução da humanidade.

Os autores criticavam a aprendizagem feita pela dedução, partindo do geral para o particular, do complexo para o simples, do remoto para o próximo, porque predispõe à memorização e requer menos participação do aluno, fracionando a história, tirando-lhe a coesão e impedindo que os educandos aprendam a “*sequência entrosada do desenrolar dos acontecimentos históricos*” (p. 26). Apóiam a indução, partindo do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, porque seria mais adequada às diferenças evolutivas dos adolescentes e, portanto, às variações do seu nível mental, não induzindo à memorização, pois possibilita a interpretação e descoberta dos reais interesses e aptidões dos alunos, fazendo com eles aprendam a História de forma coesa, sem fraturas ou lacunas. Assim, aprender com a História é saber correlacionar com a situação atual, sempre partindo do presente para ligá-lo ao passado, porque o passado determina o presente; é formular problemas, porque o aluno deve aprender o porquê e aprender a fazer comparações, buscando as

razões que determinam o surgimento dos fatos e a redescobrir as consequências próximas e futuras.

Aprender a História é aprender a “trabalhar com a cabeça”, como propunha Vicente Tapajós,<sup>35</sup>(1963), um dos autores da CADES. Ao criticar a escola tradicional, afirmava que esta indica uma aprendizagem passiva e seu objetivo era “meter na cabeça” a matéria que era ensinada. Na Escola Nova ou Ativa<sup>36</sup>, a aprendizagem seria ativa e teria como objetivo fazer o aluno “trabalhar com a cabeça”, parar para pensar, meditar, ponderar valores e criticar. Assim como todo o grupo da CADES, adotou o aforismo de que é preciso ensinar os alunos a pensar com a História, em vez de memorizar, defendendo que aprender a pensar com a História é também compreender a História.

Já Lucia de Lemos<sup>37</sup> (1964), analisou as dificuldades para a aprendizagem da História provocadas pela falta de motivação das crianças e adolescentes em aprender sobre um passado morto; pela dificuldade em se manter o equilíbrio entre as fases essenciais da aprendizagem; devido ao pouco peso das notas de história nas provas finais; pela falta de bibliografia adequada; pela aversão do aluno e, às vezes do professor, aos conteúdos da disciplina. Representa sua concepção de aprendizagem por meio de uma figura que imita uma torre com os seguintes itens: pensamento, personalidade, interação, cidadania e humanização. A interpretação dessa torre indica que é importante que a criança aprenda a se transportar para o cenário em que ocorreu o acontecimento, para senti-lo, vive-lo e, assim, identificar-se com os personagens que nele tomaram parte, compreendendo as razões por que agiam dessa ou daquela forma, como tal comportamento influenciou no meio social e foi influenciado por ele. É preciso aprender como o passado explica o presente.

Mais uma vez, aparece a contraposição entre a aprendizagem histórica na escola tradicional e na escola renovada. Na primeira, a aprendizagem histórica significava disciplinar a memória, a imaginação e o julgamento. Aprendia-se com a finalidade de

---

<sup>35</sup> Vicente Costa Santos Tapajós (1917-1998), historiador, professor do colégio de Pedro II, do Instituto de Educação, da UFRJ e no Instituto Rio Branco. Foi assessor para assuntos de História da TVE e da TV Rio. Escreveu inúmeras obras didáticas e historiográficas.

<sup>36</sup> A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu na Europa no fim do [século XIX](#) e ganhou força na primeira metade do século XX, inclusive no Brasil.

<sup>37</sup> Lucia de Lemos, professora primária, foi autora de livros sobre didática da História, destacando-se a obra Planos de aula de História, destinada a professores e normalistas, para os últimos anos do primário e primeiros do ginásial.

promover os ideais de patriotismo. Na escola renovada, aprende-se para estabelecer relações com acontecimentos correntes, desenvolver hábitos de precisão, perceber as relações causais, aprender a tolerância, o amor à verdade e a formação cívica. O adolescente deveria aprender e obter uma formação moral, a respeitar a verdade e ter responsabilidade no presente, ser tolerante, ter o sentido da solidariedade humana. Lucia de Lemos refere-se ao acordo entre potências, no pós-2ª. Guerra, em que salientavam a importância da verdade e da objetividade históricas, do aprendizado da justiça e da ponderação no tratamento das relações raciais e nacionais. Assim, a aprendizagem histórica passou a dar mais atenção ao método de trabalho e ao pensamento, buscando estimular a capacidade de análise, de observação e de crítica, de imaginação e de julgamento, levando os alunos a aprenderem onde encontrar informações, procurar confirmações e eliminar dúvidas, escolherem, organizarem e apresentarem dados “*Passando de consumidor para produtor de história*” (LEITE, 1969:149).

#### 5 – Aprender a construir conceitos

Em Miriam Leite<sup>38</sup> (1969) aparece, pela primeira vez, a preocupação com a relação entre a aprendizagem do conceito de tempo histórico e o nível cognitivo dos alunos. Ela critica os manuais didáticos que enfatizam uma aprendizagem baseada na cronologia da vida política e numa memorização incoerente, sem realizar qualquer ligação do presente com o que foi estudado. Isso resultaria na impossibilidade de ligar a criança com o que é estudado, e de tomar como ponto de partida a sua curiosidade e vontade de conhecer, ou seja, A impressão da criança é que a história é sempre a mesma coisa, e que ela já sabe tudo aquilo (LEITE, 1969: 28). Valoriza a aprendizagem gradativa das noções temporais porque, a partir dos nove anos, a criança consegue se orientar no tempo, mas somente no tempo do passado próximo. O conceito de tempo se formaria pelo encadeamento simultâneo de acontecimentos e de intervalos intercalados entre os acontecimentos e a criança iria, assim, começando a perceber a temporalidade, mas somente o amadurecimento e o constante exercício, a tornariam capaz de manejar e predizer o tempo. Ela passaria da conceituação pessoal do tempo para o tempo impessoal e abstrato, de um mundo de aqui e agora, onde o presente é quase unicamente o tempo que aceita, interessando-se pela duração das coisas e das

---

<sup>38</sup> Miriam Leite, educadora, autora do livro *O ensino de história no primário e no ginásio*. Obra de cunho diagnóstico e propositivo, destinada a professores de história, publicada em 1969.

peças. Aos sete anos, passa a se interessar pelas horas marcadas pelo relógio. Aos oito anos, interessa-se pelos diferentes horários das diferentes pessoas; aos 10 anos, interessa-se pelo tempo como ciclo vital, com seus períodos maiores e menores, podendo-se, então, orientar-se no tempo histórico. (LEITE, 1969: 65). A autora se reporta à psicologia cognitiva para fundamentar as suas ideias, mas lamenta que ela ainda não foi incorporada às práticas educativas no Brasil.

Uma aprendizagem da história significativa para as crianças seria aquela capaz de ampliar a sua percepção do presente, pelo conhecimento do passado, bem como acrescentar à sua memória individual uma memória coletiva. Para que essa aprendizagem ocorra, é preciso conhecer e levar em consideração o desenvolvimento cognitivo dos alunos, seus interesses, suas necessidades de ação e seu gosto por coleções e rituais. Em sua concepção, isso requer que a criança saiba se exprimir, por exemplo, por meio de desenhos, bem como aprenda a utilizar o conhecimento do passado para dirigir o futuro. Assim, não é mais possível ficar na aprendizagem da história política, exclusivamente pela memorização. É necessário conhecer as condições da vida humana no passado, nos seus vários aspectos, explorando-se a imaginação infantil para reconstituir essas condições e, a partir delas, propor o problema das condições futuras. A autora sugere, ainda, o uso da TV, rádio, cinema, revistas, jornais, publicidade e caricaturas, para despertar o interesse das crianças na aprendizagem da história. No ginásio, os alunos ainda têm dificuldades em dominar o tempo histórico. Ela considera que, como se retém mais aquilo que tem algum sentido ou que se consegue organizar e integrar na experiência anterior, a História aprendida do presente para o passado, ou a partir de uma rápida apresentação de conjunto, despertaria mais interesse, do que uma sequência arbitrária que o aluno não sabe onde, como e por que começa e termina.

Pude constatar que o referencial da psicologia cognitivista fundamenta a proposta de Estudos Sociais, como atesta o Parecer 853/71, que estabeleceu o Núcleo Comum para os currículos de 1o e 2o. graus, bem como a doutrina do currículo na Lei n.5.692/71 (MEC). Segundo os propósitos dos Estudos Sociais, que substituíram o ensino de História na escola de ensino Fundamental, durante o período da Ditadura Militar Brasileira (1971-1984), a aprendizagem deveria ser desenvolvida em acordo com as etapas do desenvolvimento cognitivo do educando, tendo como objetivo promover o "ajustamento do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em

que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil, na perspectiva atual do seu desenvolvimento" (MEC, 1972, p.72).

No contexto da retomada da crítica ao ensino de Estudos Sociais, Heloisa Dupas de Oliveira Penteado<sup>39</sup> (1990) propôs um ensino integrado da História e da Geografia, pautado no desenvolvimento de determinados conceitos, partindo, principalmente da existência de certas condições da aprendizagem e sua relação com os níveis de ensino. Essas condições de aprendizagem seriam internas e externas. As condições externas, precederiam a vida escolar do educando e também se desenvolveria paralelamente a esta, mas as condições internas somente ganham existência na vida escolar do educando. Ao defender a aprendizagem por conceitos indica que esta ocorreria em três dimensões, como os conceitos relacionados a cada série, ampliação dos conceitos e formação dos conceitos.

Na perspectiva da autora, em cada série, deve ser obedecido o nível específico dos alunos, seja na exploração como na ampliação dos conceitos. Sugere os conceitos de relações sociais, natureza, cultura, espaço e tempo como espinha dorsal para a aprendizagem de 1ª. A 4ª. Séries. A aprendizagem centrada nesses conceitos poderia superar o grande perigo da aprendizagem baseada na factualidade, que esgota o processo de conhecimento na reprodução do fato focalizado (na sua memorização), dificultando a passagem do conhecimento do senso comum. Entende também que essa ultrapassagem deveria se dar pela apropriação do fato, isto é, por um trabalho com o fato através de instrumentos de conhecimento, que irão propiciar a sua compreensão a partir da perspectiva da ciência. Os fatos ou conteúdos constituem a matéria prima do trabalho de ensino-aprendizagem e os conceitos são os instrumentos do trabalho a ser feito com esses fatos.

Em sua opinião, aprender História só teria importância se contribuísse para que o aluno conhecesse as características da vida dos homens através dos tempos e porque tem sido assim. Para atingir essa finalidade sugere o aprender a partir de situações-problema e propõe os princípios da aprendizagem produtiva em oposição à aprendizagem reprodutiva, ou seja, aprender a compreender a realidade em vez de memorizar informações contidas em textos sem significado ou incompreensíveis as crianças; aprender a partir da curiosidade em relação ao meio e à própria vida, em vez de depositar nela informações sobre o meio em que vive; aprender conceitos básicos,

---

<sup>39</sup> Educadora, professora da USP, tem várias obras publicadas sobre temáticas acerca das relações entre educação e mídias.

úteis para a compreensão cada vez mais ampla do meio em que vive e de outros, em vez de aprender informações prontas e acabadas.

A década de noventa terminou com a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL, 1998). Como o documento passou a ser referência para a elaboração de manuais de didática da História e também para os manuais destinados aos alunos, considere importante analisar qual era a concepção de aprendizagem ali presente.

A proposta dos Parâmetros Curriculares de História, encaminhada pelo Ministério da Educação aos educadores brasileiros em 1998, contém, em sua estrutura, os Eixos Temáticos sugeridos para o ensino de História da 5a. a 8a séries (hoje 6o. ao 9o. ano) do ensino fundamental. Tanto o documento Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a), quanto o documento História - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b), apresentam um item específico sobre uma nova concepção de ensino e aprendizagem, como referências para o currículo, que pudesse contribuir para a superação dos fracassos escolares, propondo maior interação dos alunos com a realidade. Os novos marcos explicativos da aprendizagem estavam situados dentro da perspectiva construtivista de enfoques cognitivos e foram enunciados, brevemente, três enfoques: a teoria genética, a partir de Jean Piaget<sup>40</sup> e seus colaboradores da universidade de Genebra, da qual absorveram a concepção dos processos de mudança, as formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, referenciada em Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, para explicitar a maneira de se entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como a importância conferida aos processos de relações interpessoais; e a teoria da aprendizagem significativa, de Ausubel.<sup>41</sup> Considero importante destacar como o documento sugere que o aluno "ao aprender a resolver problemas e a construir atitudes em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações de vida, faz

---

<sup>40</sup> Jean William Fritz Piaget (1896-1980) renomado psicólogo e filósofo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Piaget passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio.

<sup>41</sup> David Paul Ausubel (1918-2008) psicólogo da educação esta dunidense, Totalmente contra a aprendizagem puramente mecânica, torna-se um representante do cognitivismo, e propõe uma aprendizagem que tenha uma "estrutura cognitivista", de modo a intensificar a aprendizagem como um processo de armazenamento de informações que, ao agrupar-se no âmbito mental do indivíduo, seja manipulada e utilizada adequadamente no futuro, através da organização e integração dos conteúdos apreendidos significativamente. Defende a aprendizagem significativa e que o processo de ensino necessita fazer algum sentido para o aluno e, nesse processo, a informação deverá interagir e ancorar-se nos conceitos relevantes já existentes na estrutura do aluno.

aquisição dos domínios cognitivo e linguístico, que incluem formas de comunicação e de representação espaciais, temporais e gráficas. (BRASIL, 1998, p.73).

Gradativamente, fui descortinando indícios da influência da psicologia nas concepções de aprendizagem defendidas pelos diferentes autores, bem como a ênfase dada à ideia do "aprender a aprender", que minimiza a importância dos conteúdos e tem como foco as atividades do aluno, criança ou jovem e seus processos de aprendizagem. A referência a autores como Jean Piaget, Vygotski e Ausubel é constante em várias obras.

Contemporaneamente, pude observar a adesão ao "marco de referência psicológica" de um construtivismo de natureza "ecclética", com uma mescla de vários autores da área da psicologia, nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, "os PCNs adotam como referencial teórico um construtivismo eclético, que incorpora expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, fazendo-se passar por uma grande síntese"(DUARTE, 2001, p.58).Ao mesmo tempo, ao analisar a proposta de História, pude entender que a aprendizagem histórica sugerida pelo documento enfatiza as competências necessárias para que os jovens e crianças possam ter acesso ao conhecimento histórico pelo convívio social e familiar, pelos festejos de caráter local, regional, nacional de mundial e pelos meios de comunicação, como a televisão e a internet, sempre associando, relacionando e confrontando com as suas vivências.

Encontrei indícios de que a teoria da transposição didática orientou a estruturação dos PCNs de História, pois o documento parte da diferenciação entre o que chama de um conhecimento que os alunos adquirem de maneira informal e um outro a que denomina de "saber escolar". A especificação de conteúdos a serem ensinados é minimizada e a aprendizagem histórica é vista como a aquisição e formação de procedimentos e atitudes que possam favorecer a compreensão de temas em dimensões históricas, por meio de diferentes atividades, como pesquisas e estudos do meio. O processo de aprender desenvolve-se a partir do atingimento de determinados objetivos, tais como "conhecer", "caracterizar", "refletir" e "utilizar fontes históricas". Considerei que a opção revelava, de forma clara, a adoção de objetivos de

aprendizagem construídos a partir da "taxionomia de Bloom"<sup>42</sup>, que delimitam certas categorias de pensamento em geral, que indicam ações a serem desenvolvidas em relação a determinados conteúdos e não formas de compreensões propriamente históricas, que pudessem levar à formação da consciência histórica dos alunos.

Os PCNs tornaram-se referência para trabalhos e publicações posteriores na área da Didática da História. Entre esses, cito três obras que podem ser consideradas indicativas da incorporação e proposição de novas perspectivas para a aprendizagem da História (FONSECA, 2003; BITTENCOURT, 2004).

Entre os pressupostos da finalidade da aprendizagem histórica citadas por estas autoras, estão: - o aprender História como condição de formação para a cidadania concreta e não abstrata, aprender a partir de temas e problemas que incorporem elementos da realidade social de alunos e professores; a aprendizagem que contribua para que o aluno se identifique como sujeito da história e da produção do conhecimento histórico; aprender desenvolvendo a compreensão histórica da realidade social, tendo como base os procedimentos históricos, incorporando temas da história local e levando-se em conta as relações entre a micro e macro história. Quanto aos indicativos do "como" aprender a História, podem ser destacadas algumas ideias, tais como a aprendizagem histórica como uma construção, mas não centrada na aprendizagem espontânea; aprender a partir dos conhecimentos tácitos ou prévios dos alunos e das suas representações, em que eles possam adquirir as ferramentas necessárias para aprender a pensar historicamente, captando e valorizando a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, reconstruindo, por adução, o percurso da narrativa histórica, participando do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo; aprender por meio do desenvolvimento de projetos e práticas interdisciplinares; aprender a construir noções temporais, superando a linearidade

---

<sup>42</sup> A taxonomia dos objetivos educacionais, também popularizada como *taxonomia de Bloom*, é uma estrutura de organização hierárquica de objetivos educacionais. Foi resultado do trabalho de uma comissão multidisciplinar de especialistas de várias universidades dos Estados Unidos, liderada por Benjamin S. Bloom, no ano de 1956. A classificação proposta por Bloom dividiu as possibilidades de aprendizagem em três grandes domínios:  
- o cognitivo, abrangendo a aprendizagem intelectual;  
- o afetivo, abrangendo os aspectos de sensibilização e gradação de valores;  
- o psicomotor, abrangendo as habilidades de execução de tarefas que envolvem o aparelho motor. Cada um destes domínios tem diversos níveis de profundidade de aprendizado. Por isso a classificação de Bloom é denominada hierarquia: cada nível é mais complexo e mais específico que o anterior. O terceiro domínio não foi terminado, e apenas o primeiro foi implementado em sua totalidade.

histórica e buscando entender a multiplicidade do tempo e a multi perspectividade da história; aprender a partir de novas relações com os materiais didáticos e fontes históricas, incorporando fontes orais e a memória histórica. Observa-se, nesse contexto, um início de aproximação da aprendizagem histórica com a epistemologia da histórica, particularmente com relação ao método de produção do conhecimento pelos historiadores.

#### 2.4. DESCOBRINDO O CONCEITO DE COGNIÇÃO HISTÓRICA SITUADA: UM DIÁLOGO COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.

Em 1999, dois anos após a defesa do doutorado participei de um congresso de História da Educação, em Buenos Aires. Apesar de credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Currículo e Saberes, ainda tinha como objeto temas relacionados a aspectos históricos do ensino de História, especialmente a história dos manuais de didática destinados a professores de História. Durante o congresso, adquiri um número da revista *Propuesta Educativa* (1992) com a 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*<sup>43</sup>. Este foi o meu primeiro contato com a obra deste historiador e filósofo e 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 extensão.<sup>44</sup> Como resultado das discussões iniciais, cito a dissertação do meu orientado prof. Daniel Medeiros - *Jovens*

---

<sup>43</sup> RÜSEN, Jörn. *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. In. *Propuesta Educativa*. Ano 4, n.7, out.de 1992. Buenos Aires: Miño e Davila Editores, pp.27-35. RÜSEN, Jörn. *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. In. *Propuesta Educativa*. Ano 4, n.7, out.de 1992. Buenos Aires: Miño e Davila Editores, pp.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*, 1, n.2, 1989, pp.35-60. Em 2006 saiu a primeira versão em português - *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral*. In. SCHMIDT, M.A./ BARCA, I./ MARTINS, E.R. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

<sup>44</sup> 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, Henrique R. *A Experiência de Professores com Idéias Históricas: o Caso do "Grupo Araucária"*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

incluídos, consciência histórica e vazio pedagógico - defendida em 2002. Tendo como referência o conceito de "consciência histórica" de Rüsen e sua proposição na pesquisa sobre jovens e consciência histórica, realizada pelo sociólogo português, José Machado Pais, em 1999, Medeiros conclui que jovens estudantes do ensino médio, de uma escolar particular da cidade de Curitiba, "demonstraram que o ensino de História, mesmo em condições físicas adequadas e para alunos de capital cultural elevado, não garante o engendramento de uma consciência histórica, considerando esta como um *quantum* de referência da história ensinada, permeado para o mundo de "uso comum dos jovens pesquisados". (MEDEIROS, 2002, p.1).

Com a preocupação em desvelar o significado da categoria consciência histórica para o ensino de História passei a buscar trabalhos que pudessem subsidiar as discussões do grupo do Pós-Graduação em Educação, já, em 2003, denominado de Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica. Em artigo publicado acerca do ensino de História na Alemanha unificada, Jung e Staehr afirmam que *Los años 80 se caracterizaram por un acercamiento entre los didactas de la historia mas progressistas y los más conservadores. Esta aproximación cristalizó en la aceptación generalizada de la categoría de "consciência histórica" como categoría central de la didáctica de la historia* (1998, p.138). A partir desse momento, a categoria "consciência histórica" passou a ser entendida como competência subjetiva do pensamento histórico e também como objeto de conhecimento. Ademais, tendo como referência os trabalhos de Jörn Rüsen, a categoria "cultura histórica" foi introduzida nos debates sobre a didática da história. (Jung e Staehr, 1998, pp.133-148). Entre as pesquisas realizadas a partir dessas categorias, destacam-se os trabalhos do historiador alemão Bodo von Borries. Segundo Fronza (2012, p.79) existem três tipos principais de abordagens postas em prática por esse pesquisador:

- as pesquisas que geraram ou se relacionam como projeto Youth and History, de cunho quantitativo, e que estudam se e como as operações da consciência histórica são mobilizadas pelos jovens;

- as investigações teóricas relativas à função didática (*dealing with history*) da História, tanto no âmbito da historiografia quanto no da história escolar;

- os trabalhos relativos à categoria de multiperspectividade histórica geralmente, mas nem sempre, relacionados aos estudos sobre manuais didáticos de História."

A categoria "consciência histórica" foi incorporada como referência para posteriores estudos e investigações, mas a consolidação da aprendizagem como objeto de pesquisa e estudos foi sendo realizada gradualmente e com a contribuição de diferentes autores e, posteriormente, do pensamento de Jörn Rüsen, no que diz respeito à aprendizagem histórica.

Foi em 2001, no período de pós-doutorado em Portugal<sup>45</sup> que tive contato com os estudos do campo da Educação Histórica, sobre a "cognição histórica situada", particularmente por meio da investigadora portuguesa Isabel Barca. Em seu livro "O pensamento histórico dos jovens", encontrei uma primeira contraposição às pesquisas sobre aprendizagem histórica de base piagetiana, como os estudos de Hallam.

Nos seus estudos, Hallam procurou investigar a idade na qual as crianças seriam capazes de raciocinar historicamente. Como a História lida com problemas abstractos e distantes no tempo, somente no período operacional, afirmava Hallam, seriam as crianças capazes de compreender os conceitos históricos. Os resultados que Hallam (1967) obteve sugeriram que os adolescentes só eram capazes de compreender a História na idade cronológica de 16 anos, e numa idade mental entre 16.5 e 18.5 anos. Este dado veio a revelar-se muito prejudicial para o ensino da História durante a década de setenta, já que forneceu fundamentos para o que o ensino da História fosse retirado do currículos nos primeiros anos de escolaridade, em países como os Estados Unidos, a França e Portugal, e desencorajou muito professores de História (...). (BARCA, 2000, p.23).

A partir de respostas recolhidas entre 100 adolescentes de 11 a 16 anos, o Hallam estabeleceu determinados estágios de conhecimento e confirmou que o pensamento abstrato formal, em História, é mais tardio do que em matemática e ciências naturais, o que apresenta a História como uma matéria difícil de ser entendida, pois é fora da realidade e da temporalidade do aluno.

Ao mesmo tempo em que acompanhava discussões acerca da influência das teorias psicológicas nas investigações sobre aprendizagem histórica, passei a ter contato com autores que propunham novas abordagens e referências para as investigações, especialmente autores do Reino Unido, Canadá, Estados Unidos e Alemanha.

No Reino Unido, "Dickinson e Lee (1978, 1984) questionaram qual a lógica da História que deveria servir de base ao seu ensino, bem como o enquadramento piagetiano de estágios de desenvolvimento para a compreensão que as crianças têm

---

<sup>45</sup> Pós-doutorado em Didática da História na Universidade Nova de Lisboa, sob a supervisão da profa. Dra. Maria Cândida Proença (2001-2002). Bolsa CAPES.

da História. O seu estudo exploratório "UnderstandingandResearch" (1978) a que se seguiu "MakingSenseofHistory" (1984), constituiu um marco na investigação do pensamento histórico das crianças". (BARCA, 2000, p.25). Já Denis Shemilt (1980), no seu estudo "The History 13-16 Project", fundamenta-se na lógica da História para mostrar que as crianças são capazes de um raciocínio hipotético na História, sem, necessariamente, terem um nível operacional formal.

Segundo Barca (2000) os estudos realizados por pesquisadores do Reino Unido focam a formação e desenvolvimento das ideias dos alunos, "independentemente da noção de estágios de desenvolvimento" e estão em consonância com os estudos de Donaldson (1978, apud Barca,2000), para quem, "quando uma situação faz sentido humano para a criança, envolvendo motivos e intenções, pode ser imediatamente apreendida" (BARCA, 2000, p.27).

Em contato com as investigações realizadas no Reino Unido, pude observar que elas 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 quantitativo, utilizando estratégias como questionários e entrevistas.

Seguindo a linha de Shemilt, mas na perspectiva da pesquisa qualitativa, estão os trabalhos realizados no final da década de 1980, por Rosalyn Ashby e Peter Lee, no Instituto de Educação da Universidade de Londres. A partir de suas investigações, eles elaboraram uma síntese de uma série de estudos que estavam realizando sobre concepções de alunos, como: percepção do passado, evidências históricas e compreensão empática. Seu instrumento metodológico foi considerado inovador, pois estimulava os alunos a analisarem uma série de textos, em pequenos grupos, enquanto eram filmados com uma câmara de vídeo. Partindo da análise minuciosa do trabalho de campo realizado entre 1982 e 1985, estabeleceram níveis de apropriação e compreensão do passado, a partir da interpretação de evidências históricas, encontrando seis níveis diferentes: Nível 1 – Imagens do passado: O aluno se aproxima do passado como se fosse do presente. As evidências são do passado; Nível 2 – Informação: O passado é algo que somente é conhecido pelos especialistas e livros. A evidência é uma informação; Nível 3 – Testemunho: quando há várias fontes e se escolhe o testemunho mais direto; Nível 4 – Cortar e pegar: O aluno pode

reconstruir o passado partindo de evidências indiretas; Nível 5 – Evidência em um contexto menor: O passado se deduz a partir das evidências. O historiador deverá interpretar as evidências; Nível 6 – Evidência em um contexto geral: O aluno é capaz de deduzir o passado e demarca-lo dentro de um contexto histórico.

Outro eixo de investigação também realizada por Lee e Ashby (2001) é a análise que as crianças fazem sobre o comportamento, os sentimentos e os pontos de vista das pessoas de outras épocas, isto é, sobre empatia. Realizaram uma categorização em 4 níveis, seguindo uma hierarquia lógica que leva em consideração a capacidade de entender outras realidades afastadas no tempo: Nível 1 – O passado é presente: o aluno julga o passado a partir de sua perspectiva do presente; Nível 2 – Estereótipo: os alunos tendem a compreender as ações e instituições do passado segundo estereótipos convencionais da atualidade; Nível 3 – Empatia diária: os alunos buscam as explicações das atuações em suas próprias experiências, sem apreciar as diferenças entre as suas próprias crenças e as do passado; Nível 4 – Empatia Restritiva: Os alunos entendem as ações do passado com relação às situações específicas em que elas se encontravam.

Em 1998 foi realizada uma conferência, na Universidade de Carnegie Mellon, a chamada Conferência de Pittsburg, que passou a ser referência para as discussões relacionadas à aprendizagem histórica. O título do encontro era Ensinar, Conhecer e Aprender história e contou com a participação, entre outros, de Peter Seixas e Sam Wineburg (1999).

Entre os objetivos estavam: promover análise e reflexão sobre as atividades de ensino e aprendizagem que se realizavam na aula e também sobre as bases teóricas da prática docente. Também havia a preocupação em sintetizar propostas para futuras investigações sobre a temática, tais como: revisão do currículo de história universal e sobre as formas de relacioná-lo à história nacional e local; investigações sobre a influência da história escolarizada, dos meios de comunicação e da família nas visões do passado apresentadas pelos alunos; pesquisas sobre a história ensinada na sala de aula; sobre as ideias históricas e das práticas dos professores e a relação com a sua formação (Seixas/Stearns/Wineburg, 1999).

Um dos pesquisadores mais importantes desse grupo é Peter Seixas que tem trazido contribuições sobre estudos relacionados ao conceito de significância histórica (1997), e sobre consciência histórica (1994). Na esteira dos seus trabalhos, pesquisas têm sido realizados, particularmente sobre o significado que o jovem têm atribuído a

determinados acontecimentos do passado e como isso poderá ajudar o professor a compreender as formas de aprendizagem histórica dos adolescentes. Entre outras contribuições de Peter Seixas (1997), estão também os estudos sobre metacognição, ou seja, a importância de se conhecer a maneira pela qual os alunos relacionam novos conhecimentos com os conhecimentos que já possuem e os estudos sobre as relações que se estabelecem no pensamento dos alunos e que dizem respeito aos sujeitos históricos, a empatia, os juízos morais e os sentidos que eles conferem às ações de sua vida prática, a partir do conhecimento histórico adquirido.

O objetivo de Seixas não era estabelecer níveis de significância ou de empatia, mas usar esses elementos para explorar a interação da família e da escola como fontes de conhecimento histórico. Para isso, ele realizou um trabalho de campo em 1991, baseado na observação participante e em entrevistas semiestruturadas, com um grupo de alunos que participavam de uma sala de história oral dedicada a indagar o passado a partir de perguntas a seus familiares. Eram alunos de uma escola secundária de baixo e médio nível sócio-econômico e que, 75% deles tinham o inglês como uma segunda língua e, portanto, a multiculturalidade era uma realidade.

Partindo da análise das reflexões sobre significância, empatia e dos conhecimentos históricos gerais, ele adverte que é muito relevante o impacto das experiências familiares para percebermos como os alunos entendem a história. Isso se torna um problema quando não se integra ao conhecimento ensinado o conhecimento proveniente do mundo social dos alunos. Por isso ele defende que a escola deve partir do estudo das ideias prévias dos alunos.

Seguindo a mesma linha de Seixas sobre multiculturalidade, Terrie Epstein (2009) realizou uma pesquisa sobre a construção de diferentes explicações históricas por parte de alunos com influências sócio familiares diversas. O objetivo era verificar se, recebendo a mesma formação escolar, alunos de procedências diferentes (afroamericanos ou não) explicavam o passado, considerando acontecimentos e personagens históricos diferentes, e também analisar seus pontos de vista sobre a veracidade e credibilidade das fontes secundárias. Ela constatou algumas diferenças significativas, principalmente no que diz respeito a fontes. Os alunos afroamericanos confiam mais na família para conhecer o passado, apontando razões como – porque eles viveram isso. Ela observou que eles não indicavam nenhuma relação com a história que aprendiam no colégio. Ao contrário, os alunos anglo-americanos consideravam o manual didático como a melhor maneira de saber sobre o passado,

porque neles está sempre a verdade e não consideram a família como fonte para o conhecimento do passado.

O contato com pesquisas realizadas por investigadores portugueses, anglo saxônicos e alemães permitiu que eu problematizasse duas questões fundamentais: de que maneira poderia ser entendida a aprendizagem histórica fora dos paradigmas da psicologia, como a teoria cognitivista e também, como elaborar e fundamentar cientificamente investigações que levassem em conta a mudança do paradigma para a filosofia da história.

Para mim, estava 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 eu entendesse e sistematizasse, ao meu próprio modo, o seu conceito e significado.

### 3 DESVELANDO OUTROSCAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

No decorrer da minha formação como historiadora/professora, elegi o campo da teoria da História como minha curiosidade científica favorita, sempre acompanhando e realizando leituras nesta área. Em 1990 realizei um concurso para a área de Teoria da História, na Universidade Estadual de Maringá e fui aprovada. A distância de Curitiba e da família, tornaram minha permanência muito curta, por apenas 3 meses. O importante foi a oportunidade de ter estudado, de forma mais sistemática, a partir dos temas elencados para o concurso. A experiência contribuiu para minha aprovação, no ano seguinte, em 1991, no concurso para o Departamento de História da Universidade Federal do Paraná, também na área de Teoria da História.

Por que, uma historiadora, que sempre se dedicou ao ensino de História, buscava amparo na área da teoria da História? A pergunta me acompanhou sempre. De partida, entusiasmada com a questão do método de ensino, entendi que a referência deveria ser o método de produção do conhecimento da própria ciência da História, sem ter como finalidade a transformação dos alunos em historiadores ou pesquisadores da História. Explica-se, assim, a adesão incontestante ao trabalho com fontes na aula de História, fertilizada pelas renovações historiográficas contemporâneas. Aos poucos, fui compreendendo que a renovação do método de ensino, sem desvelar novas estratégias de aprendizagem, não era suficiente. Um caminho estava a ser construído a partir de um diálogo qualitativamente diferente com a teoria e a filosofia da História e sua relação com a aprendizagem. Assim, com este capítulo, busco explicitar o diálogo realizado com o referencial teórico, com o objetivo de sistematizar um conceito de aprendizagem histórica referenciado na teoria e filosofia da História, que será realizado em seis momentos: 1. A aprendizagem como fundamento da Didática da História; 2. A consciência histórica como ponto de partida e de chegada da aprendizagem histórica; 3. A narrativa como forma e função da aprendizagem histórica; 4. A aprendizagem histórica como apreensão da mudança temporal; 5. A aprendizagem e a relação com a vida prática; 6. Relacionando pensamento histórico e consciência histórica no processo de aprendizagem.

### 3.1 A APRENDIZAGEM COMO FUNDAMENTO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

A partir de 2001 passou a circular, no Brasil, as obras do historiador e filósofo Jörn Rüsen. Ao contrário de discussões que vinham sendo encetadas por especialistas em ensino de História, as reflexões de Jörn Rüsen (2007a) acerca da didática e funções do saber histórico, trazem o pressuposto da didática como a ciência da aprendizagem histórica. A perspectiva vai ao encontro da problemática que tem desafiado muitos educadores e que destaca a centralidade da aprendizagem na prática docente, ressaltando que 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 aprendem.* (LIBÂNEO, 2008, P.65). Ressalta-se, assim, a importância da concepção de aprendizagem com 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.

Na obra - Teoria da História. Uma teoria da História como ciência - publicada no Brasil em 2015, está bem explícita a relação que Jörn Rüsen estabelece entre a teoria da História e a aprendizagem, quando pergunta: qual o papel da teoria da História na Didática da História? E responde,

Todo conhecimento do que seja a aprendizagem histórica requer o conhecimento do que seja história, daquilo em que consiste a especificidade do pensamento histórico e da forma científica moderna em que se expressa. No cerne da questão está a capacidade de pensar historicamente, a ser desenvolvida nos processos de educação e formação (RÜSEN, 2015, p.243).

Destaco alguns elementos chave da reflexão do autor. Já havia constatado que, para ele, a Didática é a ciência do aprendizado histórico, "aprender continua a significar o objeto da didática, na teoria da história", (RÜSEN, 2007a). Dialogando com jovens alunos no Seminário do Pós-Graduação em Educação, promovido pelo LAPEDUH/UFPR em 2010, ele pergunta e responde - "O que é a Didática da História? É a ciência da aprendizagem Histórica. Formada por dois componentes: história e aprendizagem." (RÜSEN, 2016, p.16).

Respaldo na teoria e filosofia da História, a didática da história como a ciência da aprendizagem histórica, sinaliza que a questão central é compreender como o pensamento histórico contribui para orientar, temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis). Trata-se de um prestar contas com o processo do aprender a pensar historicamente, ou seja, com realizar a “formação histórica” e isto envolve dois aspectos – vida prática e ciência - organicamente interligados. Numa perspectiva transversal, significa entender o saber histórico como síntese da experiência humana com a sua interpretação para orientação na vida prática; e na horizontal, seria considerar a formação como socialização e individuação (dinâmica da identidade histórica) a partir de sua relação com a ciência.

Encontra-se, aqui, uma crítica ao que Jörn Rüsen chamou de “Didática da Cópia”, ou seja, a forma pela qual foi e é realizada a transposição do saber histórico científico para a forma escolar, que resultou, entre outros, no banimento dos procedimentos científicos relacionados ao processo de produção do conhecimento histórico, tais como: a forma de geração de problemas históricos a partir das carências de orientação da vida prática; a relação entre a formatação histórica e o público e a função de orientação da vida prática como algo que influencia a própria produção do conhecimento histórico. Tais considerações não poderiam, como percebi, ser alijadas da categoria cultura histórica desenvolvida pelo autor, com a qual passei a dialogar, tentando articular com as questões que envolviam o processo de aprendizagem histórica escolar. Em termos gerais, os investigadores têm procurado olhar os sujeitos “no universo escolar”, tendo como referência fundamental a categoria de cultura e abordagens sociológicas e históricas, abrindo possibilidades de se encontrar, não o aluno, mas a criança, a partir de seu modo de viver condição infantil, e o jovem, a partir do seu modo de viver a condição juvenil. (MARGULIS/URRETI, 2000).

Vale lembrar que o conceito de cultura é um dos principais fundamentos da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen. Williams (2003) entende a cultura como um processo integral de vida, de caráter social, que precisa ser compreendido numa perspectiva relacional, com ênfase na interdependência entre todos os aspectos da realidade social e na devida dinâmica da mudança social. Assim, a cultura não se situa como elemento absolutamente superestrutural, nem pode ser entendida como mero reflexo da infraestrutura, mas necessita ser apreendida no e a partir de processos relacionais. A perspectiva conceitual que referencia a obra desse autor incorpora a cultura numa totalidade, como resultado da condição humana universal,

como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática. Nesse sentido, entende-se a cultura como algo vivido de um momento e um lugar; a cultura como produto histórico de um determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade. Assim, pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se aos artefatos, idéias, signos e símbolos, as linguagens e tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, onde estes sujeitos são produto e também produtores de cultura, podendo admitir-se também a existência de abordagens categoriais da cultura, tais como a cultura histórica e a cultura escolar.

A potencialidade categorial desse conceito de cultura remete também à possibilidade de se falar culturas específicas, relacionadas com os processos formativos da consciência histórica, integrados à dinâmica da cultura histórica e da cultura escolar. Na perspectiva adotada por Forquin (1993), a cultura escolar pode ser definida como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas e da cultura da escola, sendo essa última a forma específica de realização da cultura escolar no interior da própria escola.

Na minha perspectiva, considero que Rüsen entende a cultura como um processo integral de vida, de caráter social, que precisa ser compreendido numa perspectiva relacional, com ênfase na interdependência entre todos os aspectos da realidade social e na devida dinâmica da mudança social. Assim, a cultura não se situa como elemento absolutamente superestrutural, nem pode ser entendida como mero reflexo da infraestrutura, mas necessita ser apreendida no e a partir de processos relacionais. A perspectiva conceitual que referencia a sua obra incorpora a cultura numa totalidade, como resultado da condição humana universal, como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática. Nesse sentido, entendo que ele considera a cultura como algo vivido de um momento e um lugar; a cultura como produto histórico de um determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade. Assim, podemos falar em elementos da cultura, referindo-se aos artefatos, idéias, signos e símbolos, as linguagens e tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas,

onde estes sujeitos são produto e também produtores de cultura, podendo admitir-se também a existência de abordagens categoriais da cultura, tais como a cultura histórica e a cultura escolar.

Apóio-me em Juliá (1995), para quem a cultura escolar necessita ser apreendida, não somente a partir de indícios encontrados em documentos e fontes relacionadas com a organização burocrática da escola, mas também tem que ser procurada nos indícios heterogêneos e mutantes da prática educativa. Para esse autor, de um lado, encontra-se a cultura escolar evidenciada nas normas e textos relativos ao controle do cotidiano escolar, de outro, a multiplicidade das práticas cotidianas. Trata-se do que Rockwell e Ezpeleta (2007, p.133) chamam de “a história documentada da escola” que convive com a “história não documentada” da escola 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.*

Nesse sentido, para Rockwell (2011), enquanto as normas e textos da cultura escolar articulam-se e evidenciam uma escola praticamente imune às contradições e tensões do mundo exterior, a cultura da escola, isto é, as práticas cotidianas da escola que as reinterpreta, de maneira multifacetada, podem ser reveladoras dessas tensões e contradições. Segundo essa autora: Há normas não escritas (as vezes são as mais efetivas); Há práticas discursivas e discursos práticos; Há práticas que fixam a norma (escrita ou não e vigiam a sua aplicação); Algumas normas, produto de práticas, refletem consensos amplos; Muitas práticas, derivadas das normas são impostas por coerção; Muitas normas e práticas têm escassa relação umas com as outras. (Rockwell, 2011, p.160-161).

Foi a potencialidade categorial do conceito de cultura, na esteira de Williams (2003) que permitiu remeter também à possibilidade de se falar em culturas específicas, relacionadas com os processos formativos relacionados às formas escolares que têm sido responsáveis pela formação da consciência histórica, ou seja, à uma interrelação específica entre a cultura histórica e a cultura escolar. Na perspectiva adotada por Forquin (1993), a cultura escolar pode ser definida como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas e da

cultura da escola, sendo essa última a forma específica de realização da cultura escolar no interior da própria escola. Posso afirmar que a partir das categorias cultura histórica e cultura escolar podem ser articulados os dois fundamentos teóricos da aprendizagem histórica, o fundamento da filosofia da História, concernente à natureza do conhecimento histórico teorizada na perspectiva da consciência histórica, e os fundamentos da Educação, relacionados aos princípios e finalidades dos processos educacionais e suas articulações com a cultura histórica de uma sociedade.

Concordo com Jörn Rüsen que a cultura histórica é uma categoria de análise que permite compreender a produção e usos da história no espaço público na sociedade atual. Trata-se de um fenômeno do qual fazem parte o grande boom da História, o sucesso que os debates acadêmicos têm tido fora do círculo de especialistas e a grande sensibilidade do público em face do uso de argumentos históricos para fins políticos. Desse processo, fazem parte os embates, enfrentamentos e aproximações entre a investigação acadêmica, o ensino escolar, a conservação dos monumentos, os museus e outras instituições, em torno de uma aproximação comum do passado. Assim, "a cultura histórica contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extra-escolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de uma única potência mental." (RÜSEN, 2016, p.56). Nessa direção, a categoria da cultura histórica teorizada por Rüsen mostra a consciência histórica como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, com um significado inquestionável prático para a vida, propondo que,

da consciência histórica há somente um pequeno passo à cultura histórica. Se se examina o papel que tem a consciência histórica na vida de uma sociedade, aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente específica que afeta e influi e quase todas as áreas da praxis da vida humana. Assim, a cultura histórica pode ser definida como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade. Como praxis da consciência tem a ver, fundamentalmente, com a subjetividade humana, como uma atividade da consciência, pela qual a subjetividade humana se realizada na prática, cria-se, por assim dizer. (...) A cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do ócio e de outros procedimentos da memória histórica pública. (RÜSEN, 2016, pp.57-58).

A partir das funções da cultura histórica em determinadas sociedades, Rüsen (2016) apresenta suas três dimensões principais: a dimensão estética, a política e a cognitiva. Na dimensão estética da cultura histórica, as rememorações históricas se apresentam, sobretudo, sob a forma de criações artísticas, como as novelas e dramas históricos. Não se trata de encontrar o histórico no estético, mas a presença do estético no histórico, tornando-o visível como algo relevante para o trabalho rememorativo da consciência histórica.

A dimensão política da cultura histórica no princípio de que, qualquer forma de dominação necessita da adesão e/ou consentimento dos dominados e a memória histórica têm um papel importante nesse processo, particularmente devido à necessidade de legitimação para o consentimento,

A dimensão genuinamente política da cultura histórica está baseada no fato de que qualquer forma de dominação necessita do consentimento dos afetados; a memória histórica tem um papel importante neste consentimento. Não é uma casualidade que a dominação política se apresente, utilizando símbolos carregados de ressonâncias históricas. Isto se mostra evidente nas festas nacionais que, geralmente, devem recordar as origens da comunidade política, de tal maneira que mostrem uma obrigação normativa, inicialmente estabelecida como duradoura. (RÜSEN, 2026, p.69).

Finalmente, a dimensão cognitiva da cultura histórica se realiza, principalmente, por meio da ciência histórica e de seus processos de regulação metodológica das atividades da consciência histórica, ou seja, trata-se do princípio de coerência do conteúdo, que se refere à fiabilidade da experiência histórica e ao alcance das normas utilizadas para a sua interpretação. (RÜSEN, 2016, p.71).

Os elementos da cultura histórica forneceram possibilidades para que pudesse identificar e analisar determinados elementos da cultura escolar, como a forte presença das datas comemorativas e heróis nacionais no ensino de História. Ademais, os manuais didáticos, são de forma particularmente interessante, na dinâmica de produção da cultura histórica de cada sociedade, em diferentes momentos históricos e têm sido, como afirma Rüsen (2010a., p. 112) “um dos mais importantes canais para o transporte da pesquisa histórica sobre a cultura histórica de uma sociedade”. Em suas considerações sobre “o livro didático ideal”, o autor enfatiza a importância de, não somente envidar esforços no sentido de projetos de avaliação e análises sistemáticas desses manuais, mas, e principalmente, desenvolver pesquisas sobre

como eles são utilizados pelos professores e apropriados pelos alunos. Essa é uma das dinâmicas da aprendizagem da história que pode ser identificada como um dos processos que põem em causa a relação entre elementos da cultura escolar (no caso específico os manuais didáticos de história), e a cultura da escola, isto é, as práticas e vivências próprias do universo escolar.

Me chamou atenção o fato de que, sistematizando suas reflexões sobre a cultura histórica, Rüsen afirma que, na sociedade atual, a tendência à instrumentalização diminui as possibilidades de articulação entre as três dimensões, fazendo com que, muitas vezes, um dos modelos se torne mais decisivo na construção da consciência histórica. Isso pode provocar uma fragilização da força argumentativa do uso metodológico do intelecto ao abordar a experiência histórica, ou seja, a experiência do passado em relação à expectativa do futuro, sempre a partir do presente, reduzindo, assim, as potencialidades da aprendizagem histórica para a formação da consciência histórica.

Essas preocupações interferem, sobremaneira, na análise das relações entre a cultura histórica e o ensino e aprendizagem da história e concordo com a hipótese levantada pelo autor da existência de um processo de descolamento no interior da dimensão cognitiva da cultura histórica, devido ao processo de especialização da História como ciência, provocando a separação entre quem pesquisa – os historiadores; e quem ensina – os outros. Segundo RUSEN (2010b), a consolidação da História como ciência excluiu a Didática da História e, portanto, a aprendizagem histórica, do centro da reflexão do historiador sobre sua própria profissão, sendo substituída pela metodologia da pesquisa histórica, provocando uma separação entre o ensino da História e a sua pesquisa.

Durante o processo de 'cientifização' da História a aprendizagem da História e, portanto, o seu ensino, passaram a ser vistos como atividades de menor valor, secundárias, de mera reprodução do saber acadêmico, com objetivo de cumprir as finalidades pressupostas nos processos e formas de escolarização de cada sociedade. Ao ato de ensinar História e ao produto de tal ato não se atribuía o *status* de ciência pois, enquanto o conhecimento científico era produzido exclusivamente pelos profissionais da História, a *tarefa da didática da História era transmitir este conhecimento sem participar da criação do discurso* (RÜSEN, 2010b, p.27). Essa separação acabou deixando um vazio para o conhecimento histórico acadêmico, o vazio de sua função, pois a partir do "século dezenove, quando os historiadores

constituíram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um princípio importante, qual seja, que aquela História precisa estar conectada à necessidade social de orientação da vida dentro da estrutura temporal" (RÜSEN, 2010b, p. 31). Justificava-se a existência do conhecimento histórico erudito para que esse servisse como base para o ensino, todavia não se justificava o ensino da História, porque sua função para a vida prática havia se perdido. Essa desconexão da disciplina História de um sentido prático, se por um lado ofereceu-lhe o *status* de disciplina erudita, por outro, gerou o vazio da função do ensino de História na escola. Tal ponto de vista chegou ao ápice em meados do século XX,

Perguntas relativas à inter-relação entre pesquisa histórica e o mundo vivido (da experiência) (*Lebenswelt*) deste investigador, como também todas as perguntas que interessam educação histórica, foram banidas como uma disciplina separada, extra-histórica: conseqüentemente, a História formal não se direcionou diretamente a essência do conhecimento histórico escolar. Os historiadores consideraram que sua disciplina podia ser legitimada pela mera existência e comparou-se os estudos históricos e sua produção de conhecimento a uma árvore que produz suas folhas. 'A árvore vive contanto que tenha folhas e é seu destino viver e ter folhas'. Recusou-se a dar para História qualquer uso prático ou real função nas áreas culturais onde a História pode servir como um meio para fornecer explicitamente uma identidade coletiva e para uma orientação para vida" (RÜSEN, 2010b, p.34)..

Constatei, pela minha experiência como professora universitária, que este processo não se restringiu à realidade alemã, objeto de análise de Jörn Rüsen. Ingressando como professora do Departamento de História da UFPR em 1991, observei que não havia espaço para discussões ou pesquisas acerca do ensino de História, que eram designados para o Setor de Educação da mesma universidade. Em 1995 pedi transferência para, o então Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, hoje Departamento de Teoria e Prática de Ensino, no qual construí minha carreira como professora e pesquisadora do ensino de História. Vivi, na minha própria experiência, o processo em que as questões do ensino e aprendizagem da História não eram objetos dos "historiadores", empurradas, tendencialmente, para o âmbito da cultura escolar e, a partir desse reajustamento, a dimensão cognitiva da cultura histórica, no que se refere aos processos formais e informais do ensino passou a se articular com a dimensão política da cultura escolar. As questões relacionadas à aprendizagem histórica e, portanto, ao seu ensino, não pertenciam à pauta dos historiadores, mas dos teóricos da educação e, portanto, das formas e funções da escolarização, tornando compreensível, pelo menos para mim, que as problemáticas

e crises que ocorriam na dimensão cognitiva da cultura histórica passassem a pertencer mais ao âmbito das crises da escolarização do que da própria ciência da História. Minhas reflexões em torno desse processo foram sistematizadas num artigo publicado na Revista Brasileira de História, em 2004, sobre a "pedagogização do ensino de história".<sup>46</sup>

À guisa de exemplo, encontrei um discurso acerca da crise no ensino de História no Brasil, anunciado já no final do século XIX. No prefácio ao manual didático História do Brasil, de João Ribeiro, Araripe Junior, recém-chegado da Alemanha onde havia acompanhado as inovações no ensino de História, expunha a necessidade de uma reforma metodológica do ensino de história no Brasil, defendendo que *o método é a maravilha da escola e a delícia do professor*. Pelo viés da argumentação pedagógica, começou a ser anunciada a crise do método de ensino, que constatei também nas investigações que fiz acerca dos manuais de didática da História. Foi objeto de reflexão, em 1935, por parte dos dois significativos especialistas do ensino de História: Jonathas Serrano e Murillo Mendes. O primeiro, professor de cursos de formação de professores, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, autor de inúmeros manuais didáticos para alunos e professores de História, constatou a existência de uma crise do método de ensino de História, o qual era baseado na memorização das exposições orais e dos pontos escritos e sugeria uma ampla renovação metodológica do ensino de História, principalmente devido às transformações tecnológicas (como a invenção do cinematógrafo escolar), propondo, também, *a urgente necessidade de aplicar ao ensino da História todas as conquistas reaes da psycho-pedagogia e da didactica renovada* (SERRANO, 1935,p.13).

O segundo, que também se dedicou à formação de professores de História, autor do clássico estudo sobre o ensino de história na escola secundária, registrou a sua preocupação com o descaso que via entre os jovens de sua época, em relação ao estudo do passado, e propõe uma renovação do ensino de História , que levasse em consideração a sua utilidade para a vida da juventude, utilidade esta que deveria *estar em função dos complexos problemas sociais que somos chamados a resolver e que exigem das novas gerações a apreciação de um mundo mais inteligível, em*

---

<sup>46</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. In. Revista Brasileira de História. Dossiê: Produção e divulgação de saberes históricos e pedagógicos. São Paulo: ANPUH, vol.24, n.48, jul-dez, 2004, pp.189-211.

*que possam mais eficazmente cooperar para a melhoria da vida colectiva, na tendência universal e irreprimível da nova educação, a que o Brasil não poderá se esquivar* (MENDES, 1935, p.15). Nenhum desses autores faz críticas à concepção de conhecimento histórico difundido nas escolas no período, constatando apenas a existência de uma crise no “método de ensino” e na perspectiva pela qual os professores de História viam os seus alunos como sujeitos passivos da aprendizagem do conhecimento histórico.

Posteriormente, Nadai (1993), em estudo já clássico sobre a trajetória do ensino de História no Brasil, admitiu a existência de uma crise do método de ensino nos moldes já apontados anteriormente, mas indicando que

O ensino de História vive atualmente uma conjuntura de crise, que é, seguramente, uma crise da história historicista”, resultante de descompassos existentes entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las ou em responder afirmativamente, de maneira coerente, a elas. Crise que espelha as modificações da própria produção científica, que, de certa forma, ampliaram o leque de possibilidades do pensar, do fazer e do escrever a história (NADAI, 1993, p.144).

Na esteira das discussões encetadas na época e de algumas proposições que vinham se consubstanciando sob a forma de propostas curriculares em vários sistemas estaduais de ensino, Nadai (1993) apontou a crise da concepção de história produzida no século XIX e indicou o que seriam os elementos do novo paradigma para o ensino de História, quais sejam: a constatação da existência de um saber histórico escolar com uma especificidade e legitimidades próprias; o reconhecimento do fim do domínio das grandes narrativas históricas e o encaminhamento para outras concepções de narrativa como a história temática e a micro-história; a necessidade do ensino de história tomar como referência o próprio método da ciência; a superação da dicotomia ensino-pesquisa e a busca por propostas pedagógicas que contemplassem a realidade social dos alunos e professores; a compreensão de que alunos e professores são sujeitos da História e desta como movimento social e enquanto memória; o uso escolar dos documentos históricos bem como a renovação da utilização destes nos manuais didáticos. É importante destacar que, nesse momento, não há nenhuma referência específica à uma concepção renovada da aprendizagem, cujo espectro teórico se alocasse na ciência da história.

A problemática dicotomia entre a ciência da História e a aprendizagem e ensino contaminou também no direcionamento das investigações realizadas pelos orientados no curso de mestrado e doutorado em Educação da UFPR, como o trabalho de Medeiros (2002). Investigando jovens alunos do ensino médio, pesquisador, meu orientado de mestrado e, posteriormente, de doutorado, encontrou os “vazios pedagógicos” indicados por Rüsen (2010). Segundo Medeiros, esses vazios reportam tanto à concepção que se tem daquele que aprende como da história que se ensina,

Tais “vazios pedagógicos” se constituem, primeiramente pela concepção apriorística que se tem do aluno como ‘alguém que veio para aprender’. Depois, reforça-se a ideia de que o aluno é um ‘alguém que resiste ao aprendizado’ [...] A aplicação do questionário sobre o ensino de História revelou um jovem disposto e interessado. Mais do que isto: Um jovem à espera. Daí decorre a segunda interface do “vazio pedagógico”: a dificuldade de tradução. Cientes que temos um ‘conteúdo científico’ a ministrar, esquecemos que há uma história sendo construída no presente e que também no passado, histórias são sufocadas pelos esquemas de explicação cronológicos e deterministas. (MEDEIROS, 2002, p.122).

As relações entre a cultura histórica e cultura escolar, no que se refere à aprendizagem histórica, traz consequências para além da dimensão cognitiva, pois aponta questões decisivas em relação às dimensões políticas, as quais são cruciais no processo de seleção e escolhas, de conteúdos, concepções de aprendizagem e metodologias de ensino que envolvem a nossa formação como historiadores e a função didática da História.

### 3.2 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Na minha trajetória como professora e formação de professores foi ficando cada vez mais claro, para além de assumir os pressupostos do método da ciência da História como método de ensino, a relação entre as formas e funções, ou o como e o para que se aprende a História não poderia ser apartado, diferente ou autônomo da ciência da História. No pensamento ruseniano o problema reside no estatuto ou natureza desta relação e nos processos que a constituem. A partir da minha

experiência como historiadora/professora, elegi alguns elementos desta relação: A consciência histórica como ponto de partida e de chegada da aprendizagem histórica; A competência de geração de sentido através da narrativa como forma e função da aprendizagem histórica; a formação histórica de sentido como principal problema da aprendizagem histórica.

A perspectiva da definição e constituição do conceito de consciência histórica que vem sendo desenvolvida principalmente pelo historiador e filósofo Jörn Rüsen e sua relação com o ensino de história tem hoje, como referência, várias investigações, como as realizadas pelo historiador inglês Peter Lee e pelo historiador alemão Bodo Von Borries. Pode-se afirmar que esses trabalhos se integram ao conjunto de investigações e reflexões pertinentes ao campo de estudos da Educação Histórica. Segundo Barca (2005), nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias dos alunos, por parte de quem ensina. A análise destas ideias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que de refletir-se, do mesmo modo, na aula de História. (p.15).

Ao analisar os manuais de didática da História destinados a professores, observei que a ideia do significado do conhecimento histórico para os alunos não era estranha aos autores, no entanto, entendi que o significado tinha como finalidade a necessidade de formação para um tipo de cidadania que propiciasse a integração dos jovens alunos na comunidade, na pátria e no mundo.

Ao mesmo tempo, a importância do significado da aprendizagem histórica deveria estar relacionada ao desenvolvimento do interesse dos alunos, sempre a partir de uma intervenção determinada por algo que vinha de fora do aprendiz. Desde a obra de Serrano (1935) observei uma grande ênfase na necessidade que a aprendizagem histórica estivesse articulada aos interesses dos alunos e adequada à sua faixa etária. Pude ver que havia uma variedade de determinações externas, tais como a importância de se aprender a história da pátria e da humanidade, que produzem os elementos necessários para constituir o significado da aprendizagem histórica.

Nesse sentido, destaco a obra de Amélia Americana Franco Domingues de Castro, *Princípios do método no ensino de História*, tese de doutoramento apresentada à Cadeira de Didática Geral e Especial, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1952). Na introdução do trabalho a

autora enfatiza a escassez da bibliografia sobre o tema, aponta sua adesão à influência de John Dewey no que se refere à importância do método de ensino como uma forma eficaz de se atingir os resultados desejados, explicitando que, para ela, a finalidade do ensino e aprendizagem da história *não é um fim em si mesmo, mas sim o meio de que dispomos para obter determinados resultados, e que esses fins referem-se sempre ao educando, alvo de todos os estudos pedagógicos.* (Castro, 1952, p.6) Entendo que a preocupação de Castro faz com que seja uma das primeiras autoras a relacionar a aprendizagem histórica com a formação da “consciência histórica”, temática que desenvolveu no capítulo denominado “O educando e a História”.

Ora, o que significava “consciência histórica” para a autora? Tratava-se de levar em conta os interesses que devem ser despertados nos alunos, não desenvolvendo uma aprendizagem que enfatizasse os aspectos políticos e militares da História, mas que mostrasse a luta pela conquista da ciência e da arte, os grandes movimentos motivados por ideais, a ideia de solidariedade e da unidade dos homens. Segundo ela consideramos a consciência histórica como sendo a própria consciência humana, aquela que será obtida sem esforço através do desejo que tem o adolescente de conhecer e participar da humanidade de seu tempo e de sua época. (CASTRO, 1952, p.69). Ademais, ter “consciência histórica” significava aprender a ter conhecimentos de determinados fatos do passado, da evolução das sociedades e instituições sociais, de compreender a organização das diferentes instituições da sociedade, de aprender a ser útil ao país e à humanidade, de ajustar-se à dimensão temporal na perspectiva da continuidade entre o passado, o presente e o futuro.

Esse conceito “consciência histórica” não aparece explicitamente em outros autores. Na própria obra de Castro consegui identificar algumas dimensões interessantes desse conceito, tais como a ideia da consciência histórica como a própria consciência humana, a formação da consciência histórica dos jovens, para que eles aprendam a estabelecer relações entre o passado, o presente e o futuro, bem como a conhecer e a participar da humanidade do seu tempo e de sua época.

No entanto, a perspectiva da autora é de que essa “consciência histórica” é algo inexistente no jovem, devido à sua imaturidade, isto é, trata-se de algo que se aprende a partir de elementos externos à própria cognição situada na ciência da história e, acima de tudo, como uma forma do jovem aluno se integrar na sociedade de sua época. Isso leva à necessidade de problematização da categoria consciência

histórica, pensando-a como lugar e propósito da aprendizagem histórica a partir de outras dimensões.

Um desafio que enfrentei foi como interpretar a formação da consciência histórica no que diz respeito à relação que jovens e crianças estabelecem com o conhecimento, em diversos contextos, inclusive no âmbito da educação formal, concordando com o historiador Estevão Martins que,

No processo de constituição dessa consciência, os processos educacionais (formais como informais) são decisivos. A memória recolhida e aprendida é assim objeto de crítica. Trata-se de uma crítica igualmente reflexiva, que se poderia chamar também de metarreflexiva. Por que metarreflexiva? Porque nesse processo educacional, em primeira linha, o agente é confrontado com a experiência direta da vida prática no tempo, que se pode denominar experiência imediata individual. Esse indivíduo se defronta também, entretanto, com o estoque acumulado de reflexões sistematizadas, organizadas em conceitos de segunda ordem, de natureza imediata, obtidos pelo aprendizado, pelo contato, pela convivência, pela tradição. Ao lidar com esses conceitos, o indivíduo reflete em um metanível, já que pode contrastar as tradições refletidas que encontra com a experiência imediata e com os conceitos que elabora, mediatamente, sobre as mesmas vivências de tempo histórico objeto dos conceitos propostos, ensinados, veiculados, mediados por terceiros. Esses terceiros podem ser tanto os demais indivíduos com que se convive de modo espontâneo, quanto os que atuam nos processos educacionais formais do ensino de História, por exemplo, em meio escolar. (MARTINS, 2017, p. 212).

Para quem lida com a aprendizagem histórica na educação formal, as observações de Martins chamaram atenção para vários elementos envolvidos na relação ensino e aprendizagem, tais como a importância de se levar em conta a memória histórica dos sujeitos, as experiências tácitas da vida prática e a tradição. Há que os levar em conta, na relação com o conhecimento sistematizado próprio do ensino formal.

Acredito também que a relação com o conhecimento pressupõe um processo de subjetivação, na qual *o actor representa-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação* (DUBET/MARTUCCELLI, 1996, p.113) e, por isso, tem como base a subjetividade de quem aprende, incluindo aí os interesses e condições de recepção, como os conflitos, preconceitos e estereótipos. Ademais, indica a possibilidade real da ação do sujeito no e para o conhecimento, bem como a sua intervenção na vida prática.

Esse referencial da experiência individual e social com o conhecimento me possibilitou um diálogo com a categoria consciência histórica como lugar e propósito

da aprendizagem, particularmente, como afirma Rösen (2012), em dois aspectos: O primeiro diz respeito à inclusão de aspectos da subjetividade de professores e alunos como processos de individualização e socialização em que a auto compreensão histórica afeta significativamente a identidade de cada um deles. O segundo, não menos importante, antevê a importância e significado do conhecimento histórico na sua vida prática.

Em diálogo com a teoria de Jörn Rösen fui compreendendo que, em relação à aprendizagem histórica, trata-se de uma experiência e processo cognitivo que exige do aluno, um debruçar sobre si mesmo, a partir de sua relação com o conhecimento histórico. E, assim, o conteúdo trabalhado em aula, que não propicie isto, não leva a uma verdadeira aprendizagem histórica. Particularmente na obra *Razão Histórica*, fui realizando apropriações da categoria consciência histórica, sugeridas pelo autor, das quais sinalizaria algumas como: é um tipo de pensamento histórico que acontece devido às carências que temos no agir e no sofrer os efeitos das ações do tempo; são situações genéricas e elementares da vida prática que a geral, mas somente quando dizem respeito às experiências e interpretações do tempo; são fenômenos do pensamento histórico comuns ao pensamento científico ou não, de qualquer pessoa; sempre geram resultados cognitivos; são processos fundamentais e característicos do pensamento histórico.

Convivo com uma indagação que se formou no momento destas leituras. Afinal, o que é e o que significa pensar historicamente? Quais seriam as operações mentais do pensamento histórico que caracterizaria uma aprendizagem histórica?

O contato sistemático com a produção teórica de autores do Reino Unido foi importante para elucidar aspectos relacionados com a abordagem do conceito de pensamento histórico. A participação nas Jornadas Internacionais em Educação Histórica, fundadas pela pesquisadora portuguesa Isabel Barca, foi um contraponto importante para o diálogo com a teoria de Jörn Rösen, mediada pelas questões apontadas nas pesquisas realizadas na Inglaterra e em Portugal, principalmente. As "Actas" que foram publicadas com trabalhos apresentados nas várias Jornadas, constituem um acervo de consulta necessária para entender, não somente a construção da teoria da aprendizagem a partir da influência inglesa e portuguesa, mas também como autores, como Peter Lee, foram dialogando com a teoria da consciência Histórica de Jörn Rösen e descortinando elementos que me permitiram ampliar as reflexões sobre pensamento histórico e consciência histórica. Um dos aportes que

influenciou a constituição dessas reflexões foi definição de Peter Lee sobre os elementos que interferem na compreensão histórica dos alunos

Existem conceitos substantivos, como agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, em Inglaterra começamos a ter em conta outro tipo de conceitos também, os "conceitos de segunda ordem". É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. (LEE, 2001, p.15).

Em 2005, Lee, no artigo – Putting Principles into Practice: Understanding History - publicado no âmbito do apresenta com mais profundidade os conceitos substantivos e de segunda ordem. Ademais, apresenta e examina alguns conceitos de segunda ordem, como tempo, mudança, empatia, causalidade, evidência e narrativas. (LEE, 2005, p.31-77).

Ademais da problemática relativa à consciência histórica e pensamento histórico, Lee trazia um outro complicador que, em meu entendimento, significava ter o pensamento histórico dois componentes importantes a serem trabalhados nos processos de aprendizagem: os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem.

Somente alguns anos mais tarde é que pude relacionar a apreciação de Peter Lee com a reflexão de Jörn Rüsen acerca dos conceitos históricos, presente na edição brasileira do segundo volume de sua trilogia - Reconstituição do Passado. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica, que foi publicado em português, em 2007. Ao conceituar conceitos históricos como "recursos linguísticos das sentenças históricas" e assim podem ser considerados pois "exprimem, explícita ou implicitamente, a qualidade temporal de estados de coisas do passado humano, qualidade que esses estados possuem numa determinada relação de sentido e significado com o presente e o futuro" (RÜSEN, 2007b, p.92), o autor indica uma qualidade essencial para que os conceitos sejam históricos. Assim, não lidaríamos com "conceitos-gênero", como "camponês", "trabalho", mas "camponês no sistema de servidão da Idade Média, "trabalho nas sociedades modernas". Aos conceitos de segunda ordem, designados por Peter Lee, graças à teorização ruseniana podemos incluir as "categorias históricas", como continuidade, progresso, desenvolvimento, revolução, evolução, época, "que designam contextos temporais gerais de estados de coisas, com base nos quais estes aparecem como históricos. Não se referem diretamente a nenhum estado de coisas, mas estabelecem a qualidade histórica da

mudança temporal dos estados de coisas". (RÜSEN, 2007b, p.92-93), bem como os "nomes próprios", por exemplo, Napoleão III, Partido Progressista, que "Designam estados de coisas do passado em sua ocorrência singular; referem-se a eles diretamente, sem precisar sua relevância histórica própria no contexto do processo temporal em que ocorreram". (RÜSEN, 2007b, p.93).

Em 2006, juntamente com o grupo do LAPEDUH, organizamos, em Curitiba, a VI Jornadas Internacionais em Educação Histórica, quando também organizamos um dossiê da Educar em Revista, no qual foi publicada uma tradução do texto do historiador inglês Peter Lee - Em direção a um conceito de literacia histórica<sup>47</sup>. O autor dialoga com a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen para abordar a constituição do pensamento histórico, a partir da construção do conceito de literacia histórica,

a consideração de Jörn Rüsen sobre a consciência histórica sugere alguns princípios para construir um conceito de literacia história. Uma primeira exigência é que os alunos entendam algo do que seja história, como um "compromisso de indagação", com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: "passado", "acontecimento", "situação", "evento", "causa", "mudança" e assim por diante. Isso sugere que os alunos devem entender, por exemplo: - como o conhecimento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência; - que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais e que a explicação de ações requer a reconstrução das crenças do agente sobre a situação, valores e intenções relevantes; - que as considerações históricas não são cópias do passado, mas todavia podem ser avaliadas como respostas para questões em termos (ao menos) do âmbito do documento que elas explicam, seus poderes explicativos e sua congruência com outros conhecimentos. (LEE, 2006, P.136).

Tenho que destacar o fato de que Peter Lee também dialoga com outros filósofos da História, como Ankersmit (1998), Oakshott (1983), Colingwood (1993,1999), Dray (1995) e Lorenz (1994, 1998).

A problemática do pensamento histórico foi sendo elucidada com as contribuições de Peter Lee e a continuidade da leitura da teoria de Jörn Rüsen que anunciavam a importância da aprendizagem de um substrato conceitual, formado por conceitos substantivos históricos, nomes próprios, conceitos de segunda ordem e

---

<sup>47</sup> EDUCAR EM REVISTA. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: Editora da UFPR, número especial, 2006, pp.131-150.

categorias históricas. Permanecia, ainda, a questão da relação entre pensamento histórico e consciência histórica.

Nesse terreno, Rüsen (2012) estabelece contrapontos com autores alemães como Karl-Ernst Jeismann, que definiu as operações do pensamento histórico como a análise, a avaliação e o julgamento, que ganhariam estatuto histórico ao se relacionarem com o assunto história. Também a proposta de Rolf Schörcken é problematizada pelo autor, quando esse último afirma que o entendimento dos alunos sobre a história mundial pode ser passado, não só por meio de conteúdos, mas a partir de uma tomada de consciência estruturada de pensamento e processos que estão atrás dos conteúdos e, ao permanecem ocultos no sujeito que aprende, seriam determinados por comportamentos relacionados à produção de identidades, lealdades e simpatias. No entender de Rüsen (2012), tanto as orientações de Jeismann quanto as de Schörcken, podem ser relevantes como operações da consciência histórica, quando aparecerem como fatores do processo de formação de sentido da narrativa histórica.

No entanto, mais do que isso, para esse autor, a aprendizagem deve ser baseada em formas de pensamento histórico elaboradas pelo sujeito que aprende, e é com essas formas de pensamento, organicamente ligados ao ato de narrar, que o ensino de História precisa se relacionar. Segundo os pressupostos rüsenianos, a aprendizagem histórica ocorre quando o sujeito desenvolve, por meio da narrativa histórica, um sentido para a experiência histórica, de tal forma que ele possa se orientar a sua existência em relação a si mesmo e aos outros, no fluxo do tempo. Nesse sentido, a perspectiva da aprendizagem somente pode se orientar na direção de que o sujeito é construtor do seu conhecimento. É aqui que um diálogo com a psicologia construtivista faz sentido e pertinência como embasamento de uma teoria do ensino e aprendizagem da História, particularmente para estabelecer parâmetros entre a especificidade da História e a prática da aprendizagem histórica, no que se refere aos processos de interação entre quem ensina e quem aprende, bem como entre os próprios aprendizes.

Não se trata, segundo Rüsen (2012), apenas de "implementação", "aplicação" ou "mediação" dos conteúdos sob a tutela dos objetivos ou competências de aprendizagem, mas do fato de que o próprio ensino e a História encontram seu sentido na vida prática humana e o conhecimento histórico e seus processos de aprendizagem passam a ter uma utilidade vital. Isso porque, a aprendizagem histórica

deve levar a um sentido de compromisso histórico, onde se percebe que, na função de orientação, o que está em jogo na identidade própria do aluno, é a interação com os outros. Assim, para Rüsen (2012), aprender história significa aprender a narrá-la, de tal forma que, nela e com ela, podemos encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostaríamos de ser ou de poder ser e 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 dos alunos terem recebido diferentes interpretações da experiência histórica, de modo que eles obtêm sua autonomia por meio de um ato de escolha.

A necessidade de a aprendizagem histórica ser baseada em múltiplas perspectivas e narrativas é um pressuposto para a teoria de aprendizagem ruseniana e esse é um dos princípios que devem conduzir o processo de ensino e aprendizagem na organização das aulas de história. Desse ponto de vista, o autor não aceita que a história seja “contada pelos outros” (o professor) e as competências narrativas dos alunos sejam consideradas como objetivos pedagógicos antecipados e tomadas como estratégias de adaptação funcional dos conteúdos. Para ele, a auto-atividade do aluno é fundamental para que ele opere sua identidade de uma forma discursiva argumentativa, necessária à orientação temporal. Entendi que o princípio metodológico da multiperspectividade nas aulas de história deve ser reconhecido como essencial e significa que as experiências históricas precisam ser de tal forma apresentadas, que causem uma identificação com o envolvimento dos alunos, a partir da divergência entre os diferentes pontos de vista. Segundo Rüsen (2012) na prática do ensino de história, a subjetividade do aluno deixa, na transformação da experiência que lhe diz respeito (e isso também quer dizer: objetivo), duas maneiras de aparecer: (a) a primeira é indireta, por meio de uma identificação com aqueles que foram sujeitos pelo desenvolvimento temático histórico; (b) a outra, diretamente, por meio da reflexão dos próprios pontos de vista, na reconstrução do desenvolvimento histórico. Assim, 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 sua perspectiva da interpretação histórica.

À medida em que fui me familiarizando com a teoria da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen, particularmente após a tradução para o português de sua obra

Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas <sup>48</sup> fui compreendendo a consciência histórica como um processo mental, como um conjunto de operações da consciência (emocional, cognitivo e pragmático), que difere de outros conjuntos conceitualmente claros e que, em sua especificidade, podem ser explicitados. Esse processo mental explicita-se, essencialmente, por meio da “narrativa histórica”, que sintetiza as três dimensões do tempo na representação de um sentido global. “Continuidade” ou “decorrer do tempo” é a definição categórica desta determinação contínua fundamental, que combina o processo de formação histórica de significado da experiência temporal das três dimensões para a unidade de um sentido consistente de coerência, na comunicação social e auto compreensão humana, sendo importante forma de socialização e individualização. Assim, a consciência histórica pode ser utilizada para a formação da identidade histórica, pois, com ela, os sujeitos (individuais e coletivos) podem exceder os limites de seu tempo de vida, ao mesmo tempo colocá-los na mudança do tempo a que eles estão submetidos, e com isso, simultaneamente, ganhar uma subjetividade permanente. Nessa perspectiva, não há aprendizagem histórica se não houver uma apreensão de processos de apreensão da própria experiência, o que pressupõe uma educação calcada na experiência do tempo que ative, amplie e modifique significados acerca dessa experiência, por meio da narrativa histórica.

Ao mesmo tempo, como historiadora-professora, ia realizando um diálogo com as teorias educacionais que procuram entender o significado dos processos de escolarização, particularmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, em face do declínio da escola como instituição com a “função de”, para entendê-la como o espaço da experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento, na esteira dos estudos desenvolvidos por investigadores como Charlot( 2000), Dubet, (2006), Dubet/Martuccelli,(1998). As discussões sobre a escola como espaço de reprodução/produção do conhecimento me levaram a ampliar o conceito de “escola” para todo ambiente em que pode ocorrer a relação com o conhecimento, tendo como referência sujeitos concretos – a criança aluno; o jovem aluno, orientando a escola a subassumir, por exemplo, a existência da cultura juvenil e sua correlata condição juvenil, determinada historicamente.

---

<sup>48</sup> RÜSEN, Jörn. (com a colaboração de Ingetraud Rösen) Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W & A Editores, 2012. Tradução do alemão Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen, por Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen.

No diálogo e na interação com o grupo de historiadores-professores que passaram a formar o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-LAPEDUH, criado em 2003, o diálogo com a teoria foi sendo fertilizado e alguns pressupostos assumidos. Um primeiro pressuposto é o de que o professor (historiador) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reprodutor/transmissor, depositador de conhecimentos nos alunos, mas necessita estabelecer, em sua profissionalização, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Essa relação não implica em transformar ensino em pesquisa, mas entende que a articulação entre a forma pela qual cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade de professor é produzida historicamente. Nesse sentido, é importante superar a lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou, historicamente, aqueles professores que são autorizados a produzir conhecimento, daqueles a quem é permitida apenas a sua transmissão.

Outro pressuposto é o da necessidade de se entender a ideia de aluno como uma invenção histórica e, assim, procurar ver as crianças e jovens como construções históricas, sociais e culturais, entendendo as suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, da cidadania.

Desses pressupostos decorre a afinidade eletiva com o princípio de que a finalidade da aprendizagem histórica é a formação da consciência histórica do sujeito criança e sujeito jovem e de que esse sujeito está em relação dinâmica com a cultura histórica da sociedade em que vive. Esses pressupostos estão em relação direta com a vinculação entre aprendizagem e consciência histórica, assumindo a perspectiva de que o conceito de consciência histórica é o fundamento da ciência da História e pode ser considerado como a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução no tempo de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN,2001, p.57).

Exemplos da apreensão do princípio da consciência histórica como ponto de partida e de chegada da aprendizagem histórica, podem ser vistos nas pesquisas dos meus orientados Silva (2011) e Divardim (2012), que são indicativas de formas diferenciadas pelas quais professores de História têm em conta a aprendizagem dos seus alunos. O primeiro pesquisador analisou concepções de aprendizagem de professores de história, escolhidos aleatoriamente em diferentes escolas. Seu

trabalho levou em consideração a forma pela qual esses professores incorporavam, em suas propostas de ensino, a ideia da cultura do jovem aluno do ensino fundamental, que finalidades eles viam no ensino de história e que atividades desenvolviam para verificação da aprendizagem dos seus alunos. Além de detectar uma quase invisibilidade da cultura dos jovens na escola, Silva (2011) encontrou um distanciamento entre o conhecimento histórico significado pelos professores e as suas propostas de verificação da aprendizagem, pois essa relação se deu por concepções pedagógicas distantes da epistemologia da História, motivada, em grande parte, pelas ideias pedagógicas com as quais os professores foram “formados”.(SILVA, 2011,p.116). No entanto, apesar desse distanciamento e da quase invisibilidade da cultura do jovem na escola, ele identificou preocupações, entre os professores, de que a aprendizagem dos alunos seja significativa, conforme a fala de alguns professores entrevistados por Silva

Pensando nesta questão de pegar o dia-a-dia da vida deles, eu estava falando das Cruzadas, daí eu falei dos turcos e na mesma época aconteceram aqueles, aquela invasão dos judeus no navio lá, daí eu usei a bandeira dos turcos para dizer que o navio era turco, que tinha a bandeira pendurada, eu puxei a questão para a guerra de Israel e dos palestinos e acho que eles vendo aquilo na TV foi uma forma bacana, assim, que foi uma forma e estou dando continuidade, engatei já nos Hebreus e foi uma coisa que significou bastante para eles entenderem o conteúdo. Parece que está dando certo. (PROFESSORA MARINA, 2010. Apud SILVA, 2011, p.104)

Os conteúdos que podem ter uma relação de, agora tem uns conteúdos que, ora, fica difícil estabelecer uma relação. Quando, é sempre assim, quando eu posso partir da vida deles para o conteúdo a aula é muito fantástica, melhor. Agora, tem uns conteúdos que não têm como fazer uma relação com a vida do aluno, só que se você conseguir fazer, encantá-los com aquele conteúdos que têm relação com a vida deles, depois eles se encantam de uma maneira geral a a história que eles conseguem aprender de outros conteúdos que não têm uma relação com a vida deles. (PROFESSOR JOSÉ MARIA, 2010. Apud SILVA, 2011, p. 109)

Nas falas da professora e do professor pode ser observada a ênfase na preocupação com uma aprendizagem histórica a partir da vida prática dos alunos, o que é um dos pré-requisitos para o desenvolvimento da consciência histórica. No entanto, os processos cognitivos da aprendizagem estão centrados na relação com os conceitos substantivos ou no próprio conteúdo da História, a partir de uma visão já aprioristicamente formada pelos professores. Essa abordagem minimiza a

possibilidade dos alunos desenvolverem competências cognitivas específicas da ciência da História, tais como a construção de evidências, empatia e a narrativa histórica, construindo, assim, a orientação e o sentido para a sua vida prática.

Ao contrário de Silva, o também meu orientado Divardim (2012) selecionou um grupo de professores que já havia tido contato com a teoria da consciência histórica, para avaliar em que medida eles conseguiram incorporar os pressupostos dessa teoria, em suas concepções de aprendizagem. Analisando, nas falas dos professores, as formas pelas quais eles indicavam como avaliavam a aprendizagem de seus alunos, Divardim (2012) encontrou algumas categorias que expressavam processos cognitivos relacionados ao pensamento histórico ou à consciência histórica,

Então eu acredito mesmo que a partir de inferências de fontes, a partir de evidências. Quando o aluno tem alguma, ele esboça, mesmo que não seja em termos de uma narrativa formada, mas quando na relação com a fonte ele estabelece essa relação de evidência, e explicita essa relação por meio de uma inferência, eu acredito que ali está a Aprendizagem Histórica (PROF. JOSÉ ARNALDO, 2011. Apud DIVARDIM, 2012, p. 122)

Penso que que entender e conhecer as desigualdades que ocorreram na relação aos afro-descendentes no Brasil e ele começa a se mostrar, quando ele começa a colocar em questão a opinião que ele tinha, que era uma opinião popular que existe de que as “cotas não deveriam existir”, quando ele começa a se utilizar da história para se colocar talvez favorável às cotas. E, de modo argumentativo. Eu acho que isso é um exemplo de aprendizagem histórica. (PROF. MARCOS, 2011. Apud DIVARDIM, 2012, p.135)

Depois eu desenvolvo alguns documentos, análise de alguns documentos, leituras de textos, algumas imagens, no caso da oitava série eu trabalho filmes. E eu quero ver como vai ser esse embate na hora que eu começar a mostrar para ele outras fontes, por exemplo, a História da exclusão, do racismo, da escravidão, o que que um preconceito pode fazer em uma sociedade e eu quero ver o que, como que ele vai se relacionar com essa interpretação dele do diferente, eu quero ver como é que vai ser isso ainda. (PROF. ARMANDO, 2011. Apud DIVARDIM, 2012, p.124).

Os exemplos apreendidos a partir da investigação de Divardim (2012) são indicativos de que os professores, quando se apropriam de categorias da cognição histórica na perspectiva do desenvolvimento da consciência histórica, podem vislumbrar outras possibilidades para a aprendizagem histórica de seus alunos, tais como a transformação da fonte (documento histórico) em evidência a partir do trabalho com o desenvolvimento de inferências por parte dos alunos, a relação entre o presente

dos alunos e o seu passado (aqui indicada quando o aluno coloca em questão a sua própria opinião, após a aquisição de uma certa racionalidade histórica e a preocupação mostrada pelo professor, com a construção do “modo argumentativo”, dos alunos).

A partir dessas considerações considero válido concluir que existe a possibilidade da aprendizagem da História ser considerada pelos próprios professores, não mais como a aquisição de fatos ou conteúdos que mostrem os acontecimentos da humanidade através dos séculos. Ao contrário, começa a valer o pressuposto fundamental de que a História como ciência é uma modalidade específica de se elaborar cognitivamente o conhecimento que, segundo Rüsen, emerge da carência de todos os homens, *que agem e sofrem as consequências das ações dos outros, de orientar-se em meio às mudanças que experimentam em seu mundo e em si mesmos* (Rüsen, 2001: 12). Nesse sentido, uma das principais consequências em se assumir a consciência histórica como referência para o ensino e aprendizagem da história, é a narrativa como expressão concreta desse processo e exige a aquisição incondicional da competência narrativa por parte de alunos e professores, na perspectiva da multiperspectividade e pluralidade. E esse processo envolve o desenvolvimento de competências cognitivas históricas, como a identificação e o trabalho com as fontes e, a partir delas, a construção de explicações históricas argumentadas e sua expressão por meio de narrativas, sejam elas “breves” ou não. (RÜSEN, 2001).

Por outro lado, seções as “carências” de orientação na vida presente que colocam os aprendizes em relação ao passado e ao futuro, isso indica que os professores são capazes de identificar, contextualmente, determinadas necessidades de si próprios e de seus alunos e, portanto, são capazes de construir sentidos de orientação a partir das relações que se estabelecem com o passado, tendo como referência o seu presente. Segundo Oakeshott (2003), a vinculação do passado com o presente deve ser feita a partir da distinção entre o que se convencionou chamar “passado prático” e “passado histórico”, porque a nossa existência cotidiana comporta referências a múltiplos passados. O passado prático inclui, entre outros, o passado encapsulado (somatória das experiências dos indivíduos que independe da rememoração), o passado lembrado (da memória) e o passado consultado (da psicanálise). Existem também os vestígios materiais ou evidências do passado que estão em museus, arquivos, que podem ser denominados de passado registrado, do

qual o historiador se vale, por meio do que Marc Bloch chamou de leitura tortuosa, para construir as intrigas da história, e, portanto, o passado interpelado, o passado histórico. É importante frisar que, ambos, passado prático e passado histórico têm em comum o fato de começarem no presente.

Concordo com Peter Lee quando afirma que não se pode escapar do passado (LEE, 2010, p.34) e a centralidade da aprendizagem histórica na formação da consciência histórica baseia-se no entendimento de que se deve propiciar e obter condições para que se possa fazer escolhas intencionais a respeito do passado. Por isso, considero importante a questão de que é necessário saber que passado se quer, que usos a história tem para a vida prática e de que maneira a História pode ser aprendida. Essa questão pode ser observada na fala de um dos professores investigados por Divardim (2012), quando eles afirmam que o aluno começa a se mostrar quando ele começa a colocar em questão a opinião que ele tinha acerca de temáticas que envolvem a necessidade dos jovens alunos na sua vida prática, em torno de temáticas de relevância para a sociedade brasileira contemporânea, como problemáticas relacionadas à escravidão, racismo e presença dos afro-descendentes em nossa história. Essas temáticas e as novas possibilidades de tratá-las na didática da história, fertilizada pela teoria da consciência histórica, abrem novas maneiras de superar formas canônicas do ensino e aprendizagem da história.

### 3.3 A NARRATIVA COMO FORMA E FUNÇÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Acredito que uma das razões da minha escolha, mas também desistência da profissão de jornalista é que gosto de contar histórias do meu país e do mundo. E, era muito difícil contar a história do presente, quando se convivia com a censura de forma direta e constante, no período da ditadura militar. Optei, então, pela possibilidade de contar histórias do passado. E, a formação em História, com a consequente dedicação ao magistério, foi uma das condições ideais para isto. Em minhas aulas para adolescentes do ensino fundamental, muitas vezes contava, de maneira enfática, a história que aprendia das leituras de Capistrano de Abreu, Varnhagen, Michelet, entre outros. Longe de mim, nesta época, articular o narrar com um pressuposto da natureza da ciência da História, era uma forma de manter o interesse dos alunos. Na década de 1990, já como professora universitária e aluna do doutorado em História,

acompanhei o debate sobre esta questão. Mas, foi somente em contato com a obra de Jörn Rüsen, que houve a relação com a aprendizagem histórica.

A adesão ao pressuposto da consciência histórica como ponto de partida e de chegada da aprendizagem histórica, foi fundamental a contribuição desse autor para o entendimento da importância da narrativa na sua formação, porque tomar *consciência histórica* como uma forma de consciência humana que está relacionada com a vida humana prática significa assumir que um dos elementos dessa consciência é o tempo, pois o homem – ao estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo – precisa assenhorear-se do tempo para que possa realizar as intenções do seu agir. Ademais, como o resultado da consciência histórica pode ser descrito como uma operação unitária da consciência e como um processo coerente de pensamento, a síntese se realiza nos atos da fala, por meio da narrativa histórica. Mas, como realizar a interação com os conhecimentos prévios ou tácitos dos alunos? Isto seria possível?

O fato da narrativa ser constitutiva da consciência histórica permite ao professor recorrer às lembranças como um dos elementos para interpretar as experiências do tempo, isto porque, como afirma Rüsen, "o passado seria como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido. (RÜSEN, 2001: 63)

Mas não é somente pela lembrança que se recupera o passado. Seja qual for o modo em que a *consciência histórica* penetra no passado, como no itinerário dos arquivos da memória, o impulso para esse retorno é sempre dado pelas experiências do tempo presente. Ou seja, a consciência histórica é o local em que o passado é levado a falar e este só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo. Trata-se de uma lembrança interpretativa que faz presente o passado, no aqui e agora, pois "a narrativa histórica torna presente o passado, de forma que o presente aparece como uma continuação no futuro" (RÜSEN, 2001, p. 64). Trata-se também da "representação de continuidade" como uma das operações intelectuais da narrativa, elemento unificador no processo da relação presente, passado e futuro, que nos possibilita construir a resistência contra a perda de nós mesmos, pela auto-afirmação e constituição da identidade, "mediante a narrativa

histórica são formuladas representações de continuidade da evolução temporal dos homens e seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana. (RÜSEN, 2001: 67).

Ao dar centralidade à narratividade histórica como referência para o ensino e aprendizagem da História, Jörn Rüsen indica duas problemáticas a serem confrontadas. A primeira, diz respeito ao domínio da narrativa pelos professores em aulas de história e as tentativas de substituí-la por outras formas de comunicação. A segunda, é a própria teoria da narratividade da história que fundamenta a relação de dependência entre o ensino de história e a ciência da história.

Face ao quadro teórico proposto por Jörn Rüsen acerca da relevância da narrativa na e para a consciência histórica, interrogava-me acerca de sua praticidade no processo da aprendizagem escolar. Uma incursão nas reflexões de Chris Husbands (2003) acerca da narrativa escolar "amaciou o terreno", pois, diferentemente dos historiadores, para Husbands, a aprendizagem histórica na escola não tem como finalidade "gerar novos conhecimentos" por meio do desenvolvimento das noções de evidência e de narrativas históricas. A principal finalidade é gerar novas compreensões históricas e umas das formas como os alunos e professores conferem significado ao passado é a de pensar acerca da construção de narrativas ou versões deste passado.

Como relatei no capítulo segundo, o que Husbands descreve sobre experiências norte-americanas, também identifiquei em aulas por mim observadas. Em sua maioria, o emprego da narrativa em aula e a relação que o aluno estabelece com ela têm sido constantemente associados ao um didatismo ativo do professor e à uma passividade do aluno. Há uma forte presença de sobre - simplificações que constantemente professores esboçam acerca dos personagens e contextos históricos, caricaturando-os ou apresentando-os como arquétipos do bem e do mal, e nestas reduções dificultam aos alunos, nas relações que estabelecem com as narrativas já produzidas, incluso a do professor, ou na construção de narrativas, utilizá-las como argumentos e meios para alcançar um fim, ou seja, a construção da compreensão histórica. A narrativa, portanto, não é um fim por si só, mas a sua finalidade é contribuir para gerar compreensão sobre o passado, ativando o pensamento de quem aprende. Desta forma, ela precisa ser explorada em aulas de História, pois narrar significa contar e recontar histórias, "Isto significa contar histórias,

mas também pedir aos alunos que as recontem: submetê-las a um exame crítico, criando um sentido ao que chamei de verossimilhança e à sua lógica. Envolve uma dúvida construtivamente céptica sobre a natureza das histórias que contamos. Significa relacionar histórias com os princípios organizativos – as ideias de causa, continuidade, mudança – do discurso histórico complexo”. (HUSBAND, 2003: 39).

Se atentarmos para o processo de construção do “código disciplinar da História”(FERNANDEZ CUESTA, 1998) no Brasil, essas problemáticas apresentam vários aspectos a serem analisados com mais profundidade e não é o caso desse trabalho, tais como a presença da narrativa histórica à moda do século XIX em manuais e sua repercussão no ensino mnemônico; a influência do ensino tecnicista e seu correlato na chamada aprendizagem de marcar “X” em questões de múltipla escolha. Ao me debruçar sobre a problemática da narrativa histórica na escola, acompanhei as investigações da minha orientada Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd. Em sua dissertação de mestrado<sup>49</sup> analisa a presença de um tipo de narrativa sobre a história do Paraná, presente em diretrizes curriculares e manuais didáticos adotados nas escolas do município de Curitiba, o que, em sua opinião, configurou um código disciplinar específico da história do Paraná. A presença de determinada estrutura narrativa de cunho eurocêntrico, nos currículos e manuais didáticos que circulam em escolas brasileiras, tem sido objeto de críticas pelos estudiosos do ensino de História, e há várias tentativas de promover mudanças neste sentido. No entanto, posso afirmar que resquícios desse “código disciplinar” permanecem na prática de professores. Dando continuidade às investigações realizadas em sua dissertação, Gevaerd, em sua tese de doutorado<sup>50</sup>, mostrou evidências da permanência nas práticas dos professores como indicado na pesquisa realizada por Gevaerd (2009). A partir de observação de aulas de professores, essa pesquisadora concluiu que,

A ênfase das aulas foi para uma metodologia em que predominou uma aprendizagem na perspectiva da memorização, e isto dificultou que a professora centrasse a aprendizagem na leitura e escrita de narrativas históricas pelos alunos. As poucas narrativas elaboradas por estes não

---

<sup>49</sup> GEVAERD, Rosi Terezinha. História do Paraná: a construção do código disciplinar e a formação de uma identidade paranaense. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 29 ago. 2003.

<sup>50</sup> GEVAERD, Rosi Terezinha. A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender a História: o caso da História do Paraná. Tese de doutorado. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação - Universidade Federal do Paraná, 2009.

revelam a ideia da multiperspectividade da história. Ademais, como a professora não partiu das ideias prévias dos alunos para realizar sua intervenção pedagógica, de modo geral as narrativas produzidas pelos alunos seguiram a lógica dos manuais didáticos, predominando narrativas fragmentadas [...] Esse jeito de os alunos produzirem suas narrativas indica duas questões fundamentais. Primeiramente que, do ponto de vista didático, a aula precisa ser modificada, pois é preciso trazer as ideias prévias dos alunos como elementos constitutivos da aprendizagem e da metodologia de ensino da História [...] A segunda questão é a necessidade da incorporação, por parte dos professores, da ideia da narrativa histórica como uma maneira de aprender e ensinar a história [...]. (GEVAERD, 2009, p.290-291).

Face às permanências e dificuldades da incorporação da ideia da narrativa histórica como uma maneira de aprender História, reporto-me às respostas que JörnRüsen propõe, ao responder à questão: o que significa pensar de modo histórico? Como pano de fundo, destaca a o fato de que "La narratividad aparece como argumento si se hace referencia a las competencias relativas del aprendizaje histórico y se quiere describirlas y explicarlas en su especificidad; debido a que el aprendizaje histórico organizado se considera una necesidad social indispensable y tienen que producirse las competencias correspondientes en relación estrecha con la historia como disciplina especializada" (RÜSEN, 2014, P.140). Gostaria de destacar a questão da aprendizagem histórica como necessidade social e as relações entre as competências relacionadas com a disciplina especializada, problemática que põe em relevo a especificidade da racionalidade histórica, as bases do conhecimento e do pensamento histórico e a especificidade do trabalho científico prático.

Um dos princípios da racionalidade sugerida por Rüsen, que precisa ser destacado, é entender a narração como uma operação mental de formação de sentido sobre a experiência do tempo, e narrativa histórica quiere decir que en relación con la experiencia, se interpreta el pasado por medio de la simbolización específica de una "historia", y que esta interpretación adquiere una función orientadora en la cultura del presente. (RÜSEN, 2014, p.147).

Como professora da disciplina Metodologia do Ensino de História, o diálogo com a teoria foi abrindo novas perspectivas para meu trabalho. Entre as bases do conhecimento e do pensamento histórico indicativas da renovação metodológica da aprendizagem histórica, esta a necessidade de a aprendizagem histórica ser baseada em múltiplas perspectivas e narrativas (Rusen, 2012), elementos que devem conduzir o processo de ensino e aprendizagem na organização das aulas de história.

Tenho convicção de que o professor de História tem a responsabilidade de levar seu aluno à posse do conhecimento científico, mas isto não significa a história seja contada somente pelo professor e as competências da aprendizagem sejam definidas a priori, como metas ou objetivos a serem atingidos e/ou tomados como estratégias de adaptação funcional dos conteúdos.

Concordo com Rüsen (2010; 2012), para quem contar histórias é uma conquista cultural vital que mostra a potencialidade do domínio da humanidade sobre o tempo passado, presente e futuro, bem como sua importância na intencionalidade da organização da vida prática. Isso significa, como afirma o autor, a criação de significados e experiências temporais que definem o homem como espécie. Esses princípios levam à especificidade da narrativa histórica e da história como um conteúdo específico do pensamento, que é formado, segundo Rüsen, pelas três qualidades simbólicas da experiência temporal: a memória, a continuidade e a intencionalidade. Assim, esse autor compreende que a aprendizagem histórica precisa reconhecer a consciência histórica como um processo, além de vê-la no seu próprio conteúdo. Reconhecer a consciência histórica como um processo e a aprendizagem como narrativa, na esteira do pensamento ruseniano, pressupõe admitir a importância de se fundamentar a aprendizagem na vida prática e nas atividades cognitivas do sujeito que aprende e com as quais todo o ensino da história deve se relacionar. Como indicam as considerações abstraídas da investigação de Gevaerd (2009), o ensino de história está mais centrado numa aprendizagem da recepção de conteúdos previamente selecionados, por parte dos professores e não tem incorporado a tematização da experiência do sujeito que aprende, bem como no desenvolvimento de operações mentais próprias do pensamento histórico. Em minha conclusão, o desempenho cognitivo ou pensamento histórico, se dá no âmbito da consciência histórica.

#### 3.4 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA COMO APREENSÃO DA MUDANÇA TEMPORAL

Durante uma grande parte da minha atividade como professora dediquei-me a entender o significado da temporalidade na aprendizagem histórica, sempre articulada a questões relacionadas com a formação das noções de tempo e organização do

tempo no pensamento dos alunos. Crivada pelas referências da psicologia genética de Jean Piaget.

As perspectivas da psicologia influenciaram fortemente a abordagem da relação entre aprendizagem e temporalidade, permeando orientações de propostas curriculares e manuais didáticos, particularmente nas décadas de setenta e oitenta<sup>51</sup>. Gostaria de me referir a uma experiência que desenvolvi na Escola Anjo da Guarda, uma escola privada, em Curitiba, onde fui professora e coordenadora da área de história, entre 1981 e 1986, parcialmente publicada no artigo - Fundamentos para o ensino da História e da Geografia no primeiro grau, em 1984<sup>52</sup>. O artigo refere-se à experiência da opção pela separação da História e Geografia, tida como inovadora, na época em que, oficialmente, prevalecia o currículo de Estudos Sociais. e estabelecia a organização do currículo a partir das categorias de tempo, espaço e relações sociais. Referindo-se à categoria tempo, afirmava,

a categoria tempo é desenvolvida de modo a levar o educando a perceber e vivenciar as várias maneiras de conceber o tempo. Além de percebido em suas três dimensões: passado, presente e futuro, a categoria tempo passa a ser construída como algo infinito e concretizado a partir de mudanças observáveis e que possibilitem ao educando uma compreensão da realidade: a nível descritivo: pois se considera que a iniciação ao método histórico não pode prescindir da formação de um pensamento cronológico. Além de levar o educando a descobrir o passado e interrogá-lo, é também importante que lhe dê condições para estruturar o passado. A nível analítico: de forma que permita ao educando a explicação e a reflexão sobre a dinâmica do tempo, fazendo com que ele possa descobrir progressivamente o passado em sua profundidade, interrogando o passado e o compreendendo em suas interrelações com o presente. Operacionalmente, o que se busca através da utilização da categoria tempo é que o educando o perceba em sua: duração física: o tempo cronológico, a existência e a regularidade dos fenômenos naturais; duração relacionada com as relações sociais: os usos e costumes, técnicas, ideias, instituições, desdobrando-se em dois subtópicos: a) tempo histórico: ordenação temporal, antes, depois, entre, durante, permanências históricas; b) mudança social: o que existe, por que é assim; por que não é, para que, processo histórico e possibilidade de mudança. O trabalho com a categoria tempo desenvolve, ainda, a percepção da simultaneidade histórica, tanto no que se refere ao tempo da duração física, quanto ao tempo das relações sociais. (SCHMIDT/FILIZOLA, 1984, p.289).

<sup>51</sup> Um texto clássico que se tornou referência para o ensino de história na década de 1980 foi ZAMBONI, Ernesta. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. Cadernos Cedes (10). 63-71, 1984.

<sup>52</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora M.S./ FILIZOLA, Roberto. Fundamentos para o ensino de história e geografia no primeiro grau. In: Revista História: Questões & Debates. Curitiba: Associação Paranaense de História - APAH, pp.287-293, dez.1984.

À preocupação com a aprendizagem das "noções de tempo", de forte matiz psicológico, uma proposta de articulação com a categoria "relações sociais", pinçada da teoria marxista da História, que indicava a opção pela relação entre tempo e mudança. A partir do final da década de oitenta, outras problemáticas passaram a fazer parte das preocupações. Refiro-me ao texto também clássico, de Elza Nadai e Circe Bittencourt, ambas professoras de ensino de História na USP, em que reportam a complexidade da questão e descrevem uma pesquisa que realizaram com alunos da 5a. série do 1o. grau (hoje seria 5o.ano do ensino fundamental). Entre outras questões, as autoras ressaltavam a importância de se discutir a questão no âmbito do sentido político e social da disciplina história e identificavam que,

Quando o professor informa a respeito do domínio que seus alunos têm sobre a noção de tempo, refere-se fundamentalmente à aprendizagem relativa à cronologia. As noções de ano, década século e milênio do calendário cristão, ou seja, a contagem do tempo de maneira uniforme, regular e sucessiva é, em geral, referenciada como sendo a noção de tempo histórico. Há ainda entre os professores, a preocupação quanto à periodização, a relação presente-passado[...]. (NADAI/BITTENCOURT, 1988, p.75).

O momento era de crítica à restrição do trabalho com a temporalidade cronológica e incorporação da relação entre temporalidade e cultura - "Resulta que esta informação (tempo cronológico) deve ser acrescida de sua relatividade histórica, distinguindo que o tempo cronológico, a contagem do tempo, é um acontecimento histórico, ou seja, é fruto de uma determinada cultura" (NADAI/BITTENCOURT, 1988, p.86).

Estávamos vivendo um boom dos debates acerca da renovação historiográfica, a difusão, no Brasil, da produção da "Nova História" francesa e o início da publicação de obras da Nova Esquerda Inglesa. Ademais, a tradução para o português do livro de Jean Chesneaux - Devemos fazer tábula rasa do passado (1995) colabora para o questionamento acerca do quadripartismo histórico, de cunho eurocêntrico, que predominava (e ainda predomina) nas propostas curriculares e manuais didáticos. Cito, como exemplo, um resultado da investigação de minha orientada Leslie Luiza Pereira Gusmão, apresentadas em sua dissertação de mestrado sobre a concepção de tempo presente nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), 1999. Segundo a pesquisadora, na proposta curricular reitera-se, constantemente, a opção do tempo braudeliano da curta, média e longa duração - " Enfatiza-se o tempo como construção humana e o tempo histórico como construção cultural dos povos em

diferentes épocas e espaços. A expressão "consciência do passado" é mencionada com base na teoria de Eric Hobsbawn e associada à duração e sucessão dos eventos". (GUSMÃO, 2014, p.99). O ensino de História, afetado pelos debates, nos trazia insegurança e a busca de novos caminhos desaguou na adesão à teoria da aprendizagem situada na própria história.

O paradigma da aprendizagem histórica situada na teoria da consciência histórica sugerido por Jörn Rüsen, ofereceu a possibilidade de pensar a temporalidade e sua relação com a aprendizagem e o ensino, de outra maneira, porque não propõe o desenvolvimento das noções de tempo, mas indica o significado de orientação temporal e sua relação com a compreensão da mudança histórica. Ademais, indica que a compreensão necessita ser construída, tendo como referência a inserção dos alunos no presente e a partir de indagações históricas que possibilitem a significação desse mesmo presente, por meio do passado. Essa compreensão pressupõe, ainda, que o sujeito aprenda a estruturar a ideia de tempo cognitivamente, não somente do ponto de vista individual, mas, principalmente, relacionada à ideia de humanidade, pois "história é temporalizar a humanidade". (RÜSEN, 2016, p.39).

Concluí que o preceito de orientação temporal, segundo Rüsen, está intimamente articulado à atribuição de sentido. Assim, a aprendizagem histórica só ocorre quando conseguimos processar a experiência da mudança temporal do mundo humano, produzindo o sentido histórico. Para que aconteça a aprendizagem histórica da produção de sentido histórico, a partir do processamento da experiência temporal, passei a defender os desafios que deveriam ser assumidos, porque o processo de passar por essa experiência inclui as dimensões da interpretação, ou seja, o que se aprende tem que fazer um sentido para o aprendiz; - a orientação propriamente dita, isto é, o processo da mudança temporal precisa ser articulado "ao meu tempo, ao tempo do outro e ao tempo do outro que me inclui. Nesse caso, a questão principal seria – "como eu me coloco nesta situação de mudança temporal?" (RÜSEN, 2016:19). Outra dimensão é a da Motivação, em que o sujeito aprendiz necessita aprender a situar e inseridos seus objetivos de vida, tanto individuais, como coletivos, no fluxo do tempo.

As forças motrizes desses desafios indicam questões fundamentais para subsidiar os objetivos da aprendizagem histórica, tais como: o desafio da experiência histórica – o que eu percebi?; o desafio de compreender o passado alheio – o que isso significa?; o desafio da orientação da dimensão temporal de sua própria vida – onde

é o meu lugar no tempo? e o desafio de escolher as próprias motivações – o que eu posso fazer no futuro? Entre os resultados da aprendizagem pautada nesses pressupostos estariam a expansão quantitativa e qualitativa da capacidade de interpretar uma experiência histórica vivida, o aumento da competência de usar a experiência histórica vivida (conhecimento histórico) para temporalizar o seu próprio mundo e sua identidade, de conformar as aspirações individuais a partir de uma ideia empiricamente plausível de mudança temporal do curso da humanidade no tempo e de motivar os outros a realizarem suas próprias experiências de acordo com a ideia do lugar de cada um e do seu lugar no processo de mudança no tempo. (RÜSEN, 2012).

As referências a essas dimensões, bem como a seus desafios que se me apresentaram, sugeriam a importância que deveria atribuir à ação histórica como uma dimensão fundamental da aprendizagem histórica e, portanto, para a consciência histórica. Nesse sentido, não poderia enfrentar as questões propostas, a não ser remetendo ao diálogo realizado com as reflexões de Peter Seixas (2012) (colocar em nota que ele dialoga de perto com o conceito de consciência histórica de Rusen e que é ele) acerca da “ação histórica” como um importante conceito de segunda ordem. Como já afirmei, esses conceitos, entre os quais se incluem os de empatia, explicação histórica, evidência, podem ser considerados como as estratégias do pensamento histórico e não existem independentemente dos “conceitos substantivos”, que são aqueles considerados a substância ou o conteúdo da história, tais como revolução industrial e renascimento (LEE, 2005).

Para Seixas (2012) o conceito de ação requer o uso da memória ou da consciência temporal, pois

Um agente toma atitudes, baseado em intenções, que são formadas pela memória de experiências passadas, ou da compreensão do passado. Ao mesmo tempo, a compreensão do passado é de pouco uso prático no presente para alguém que não se entende como um agente ativo. O problema central da ação, como isto aparece para as pessoas, é o grau com que elas são capazes de alcançar o que se propuseram. Teóricos sociais estabeleceram uma dicotomia entre ação e estrutura. Isto é útil já que alargamos a extensão das decisões individuais e ações de ontem ou do dia anterior, para formações sociais amplas em épocas históricas (SEIXAS, 2012, p.4)

Ao tempo em que coloca essas ponderações, Seixas (2012) propõe duas ordens de reflexões. A primeira delas refere-se à problemática da autonomia relativa

da ação humana, imersa nas relações com as estruturas e nas limitações sociais, que leva, segundo o autor, às questões como “Quanta autonomia nós temos? Quanto de nossas vidas é coagido pelas condições nas quais nós nascemos?” Nesse sentido, afirma

Nós somos participantes ativos na criação e destruição dos mundos nos quais nós vivemos e este é uma componente chave da nossa ação coletiva. Estrutura e ação são, conseqüentemente, dois lados da mesma moeda. O exercício constante desta ação, entretanto, depende da nossa compreensão do passado não somente como memória pessoal, mas como história, e da relação com as estruturas sociais mais amplas cuja gênese e mudanças se encontram além das nossas vidas como indivíduos (SEIXAS,2012: 6).

Na segunda reflexão, o autor debruça-se sobre a produção historiográfica, no sentido de colher subsídios para analisar a perspectiva em que determinados historiadores tomaram a problemática da “ação histórica”. Assim, ele aponta a posição de Thomas Carlyle sobre a ação histórica na variante dos “Grandes Homens”; de Charles Taylor, a quem chama de “um filósofo da história ação”, afirmando que “saltando de Carlyle a Taylor, nós mudamos de “Grandes Homens” como a área de interesse humano, para a busca moderna por significado no que Taylor chama de “vida comum” (SEIXAS, 2012:7). Na mesma direção, Seixas aponta o movimento que ocorreu na Inglaterra e que levou à uma democratização da ação histórica, envolvendo historiadores como Edward Thompson e Eugene Genovese, cujo projeto era “trazer povos historicamente marginalizados para a disciplina, não simplesmente como agentes passivos, mas como participantes ativos” (SEIXAS, 2012:9).

As considerações teóricas apontadas levam à proposição de que existe uma importante relação entre a compreensão da mudança e da ação histórica como conceitos de segunda ordem, fundamentais para a aprendizagem histórica, no âmbito da teoria da formação da consciência histórica. O diálogo entre Seixas e Rüsen me trouxe questionamentos, motivando a realização de uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo instrumento de investigação pudesse fornecer pistas para se entender de que maneira jovens alunos escolarizados apresentavam, indícios da relação entre esses dois conceitos: mudança e ação, aplicados à história do Brasil e do Mundo. (dizer onde foi publicada esta pesquisa). Apreendi também algumas relações entre aprendizagem e a construção de narrativas pelos alunos.

Alguns marcos, marcadores e sentidos conferidos à mudança, serviram para verificar como os jovens entendem e a quem atribuem a ação histórica. Utilizados para

a análise das narrativas, contribuíram para se verificar se o ensino de História vem conseguindo responder aos desafios da aprendizagem histórica propostos por Jörn Rüsen (2013) e Seixas (2012), quais sejam: O desafio da experiência histórica – o que eu percebi?; O desafio de compreender o passado alheio – o que isso significa?; O desafio da orientação da dimensão temporal de sua própria vida – onde é o meu lugar no tempo? E, finalmente, o desafio de escolher suas próprias motivações para a ação – o que eu posso fazer no presente e no futuro, no que diz respeito à minha própria vida e à do outro? como apontam alguns resultados da pesquisa.

QUADRO 1 – Marcos históricos utilizados para indicar as relações entre a ação histórica e as mudanças históricas no Brasil.

Mudanças atribuídas às ações de personagens individuais	110
Mudanças provocadas por fatores históricos	52
TOTAL	162

Fonte: a autora (data?)

QUADRO 2 – Marcos históricos utilizados para indicar as relações entre a ação histórica e as mudanças na história do mundo

Mudanças atribuídas às ações de personagens individuais	00
Mudanças provocadas por fatores históricos	162
TOTAL	162

QUADRO 3 – Marcadores utilizados para indicar relações entre a ação histórica e as mudanças na história do Brasil

1. Ações de presidentes de ditadores (Governos de Getúlio Vargas e a Ditadura Vargas (1937-1945); governo Juscelino Kubitschek e a construção de Brasília; Eleição do presidente Lula; eleição da primeira mulher presidente (Dilma).

2. Inovações tecnológicas
3. Ditadura militar (1964-1984)
4. Democratização após a Ditadura Militar
5. Futebol
6. Violência

QUADRO 4 – Marcadores utilizados para indicar relações entre ação histórica e mudanças na história mundial

1. Guerras (1ª. Guerra, 2ª. Guerra, Guerra Fria, Guerras contemporâneas)
2. Regimes totalitários
3. Revolução Russa
4. Inovações tecnológicas (computadores, homem na lua)
5. Crises econômicas (crise de 1929, crise na Europa)
6. Terrorismo
7. Copa do mundo

Reportando aos desafios sugeridos por Jörn Rüsen e Peter Seixas, com relação aos sentidos atribuídos às mudanças e às ações, alguns jovens anunciaram seus posicionamentos em relação às mudanças históricas e seus significados para o presente: - o que eu percebi? Qual meu lugar no tempo? Onde é o meu lugar no tempo?

Com relação à história do Brasil:

*Da Ditadura até hoje muitas mudanças têm acontecido. Está muito melhor do que antes porque antigamente não podíamos votar no próprio governador (Menina, 14 anos).*

*O Brasil tem muitas pessoas apaixonadas pelo futebol, por isso é muitas vezes chamado de país do futebol. Nem todos no Brasil são ricos, às vezes eu acho que no Brasil existem muito mais pessoas pobres do que pessoas ricas, mas mesmo assim não deixamos de ser uma nação feliz. Também no Brasil existem muitos belos lugares, paisagens, é um país muito bonito, mas também, como todos os outros países, o Brasil tem o seu lado ruim e esse é a marginalidade.*

*Em muitos lugares o Brasil é um país perigoso, pois existem muitos marginais. Pode-se dizer que o Brasil é o país de todas as raças (Menino, 14 anos).*

*Pelo que eu sei o Brasil se desenvolveu muito, passamos por muitas dificuldades como saneamento básico ou quando o carro passava na rua e enchia a casa de poeira, perdemos grandes pessoas como Chico Xavier e pela primeira vez eu vi uma mulher na presidência do Brasil (Menino, 14 anos).*

Com relação à história mundial:

*Guerra, violência, muito terrorismo, muitos marginais pelo mundo todo. Por causa disso tudo, até hoje existem países muito pobres, um exemplo é a Somália, um país que não tem o seu futuro garantido. Se você parar para ver o porquê disso (um país pobre que não tem o seu futuro bem garantido), pois existem pessoas doentes e que muitas vezes chegam a morrer de fome.*

No entanto, seja em relação à história do Brasil ou do mundo o desafio de escolher suas próprias motivações – o que eu posso fazer no presente e no futuro? – é quase inexistente nas narrativas dos jovens alunos, a não ser em algumas frases relacionadas à história mundial:

*O mundo teve altos e baixos e sempre oscilará nisso, afinal de contas, a Terra gira (menino, 14 anos)*

*Minha história do mundo é que tivemos muitas guerras, muitos países se desenvolveram, teve também o atentado de 11 de setembro e um dos maiores terroristas do mundo foi morto. Mas, tirando tudo isso, até que nós seres humanos ainda não destruimos a terra. AINDA!!! (menino, 14 anos).*

A guisa de exemplo, os indicativos inferidos sugerem algumas questões a serem levadas em consideração. De um lado é importante ressaltar o significado dos conteúdos ou conceitos substantivos da História e sua relação com os processos cognitivos na formação da consciência histórica dos jovens alunos. A predominância de determinados “cânones” como marcos e marcadores temporais das ações históricas e suas relações com as mudanças históricas, seja em relação à história do país ou da história mundial, sugere a ausência e/ou exclusão de conteúdos que possam expandir, quantitativa e qualitativamente as experiências dos jovens alunos

em relação à orientação no fluxo do tempo, por exemplo, a ausência de experiências da história das pessoas comuns e da própria história dos jovens, dificultando uma aprendizagem histórica significativa. Isso é problemático quando se toma a formação da consciência histórica como uma referência para a aprendizagem histórica, pois

A necessidade de entender a possibilidade e limites da ação é o que traz a ação histórica para a província da consciência histórica. Consciência histórica pode até mesmo ser redefinida como a compreensão que coisas mudam ao longo do tempo em modos fundamentais – que mundos são feitos e desfeitos -, que pessoas comuns desempenham um papel na mudança histórica e que orientar a si mesmo em relação à mudança histórica é uma tarefa central para todas as pessoas (SEIXAS, 2012, 14).

De outro lado, apesar de evidenciarem marcadores relacionados a guerras, conflitos, ditaduras, terrorismo, como impulsionadores de mudanças, numa clara demonstração de que entendem que a História “não é cor de rosa”, causa preocupação o fato de que essa percepção, entre os jovens pesquisados, não vem acompanhada de posicionamentos ou argumentos de que esses marcadores estejam articulados a processos de desumanização da própria humanidade e não evidenciam o envolvimento desses jovens na história do país e do mundo. Como enfatizou Jörn Rüsen em várias conversas não registradas, a palavra chave é "envolvimento" e a relação com a vida prática.

### 3.5 A APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO COM A VIDA PRÁTICA

No desenrolar da minha trajetória como professora de História, estive atenta à importância de sempre relacionar o conhecimento histórico com a realidade dos alunos, como apontei no texto publicado em 1998<sup>53</sup>, pressuposto que vem acompanhando os debates acerca do ensino de História, face à necessidade de fazer com que as crianças e jovens se interessem pelo conhecimento histórico, de forma mais dinâmica e significativa. Seja entendida como vida cotidiana, meio em que vive, realidade social ou cultura de referência, os manuais didáticos, a prática dos

---

<sup>53</sup> Trata-se do texto - A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In. BITTENCOURT, Circe, op.cit, 1998.

professores e as propostas curriculares vem tentando encontrar caminhos para a realização deste princípio, o que não o torna menos difícil de ser realizado.

Encarado não apenas como um princípio metodológico, tomei a problemática da relação com a vida prática como uma questão cuja pertinência deveria ser aclarada teoricamente e na prática do professor de História. Este desafio foi assumido pelo meu orientado Thiago Augusto Divardim de Oliveira, em sua tese de doutorado e após várias conversas com o próprio Jörn Rüsen. Digo "conversas" porque, em 2012 e, em uma de suas estadas na Universidade Federal do Paraná, saboreando um café e conversando com um grupo de jovens estudantes na confeitaria Requite, em Curitiba, houve interpelações, por parte dos pesquisadores do grupo do LAPEDUH, acerca do significado do conceito de "vida prática", por ele utilizado em sua matriz da ciência da História e fomos surpreendidos com sua aquiescência em relação à similitude com o conceito de "práxis". A assertiva foi reiterada a Oliveira e assim registrada: "afirmação realizada pelo próprio autor em uma web conferência realizada no dia 29 de maio de 2014. Mediado pelo professor Estevão Chaves de Rezende Martins perguntei se havia alguma distinção dos conceitos (práxis/vida prática) em sua obra e Rüsen categoricamente afirmou que não há distinção." (OLIVEIRA, 2017, p.31).

Não se trata, aqui, de revisitar teoricamente a categoria "práxis", velha conhecida da minha época de mestranda em educação quando, estimulada pela minha orientadora Acácia Kuenzer, debrucei-me sobre o texto de Karl Marx, "Ideologia Alemã", os dois volumes, ainda em tradução portuguesa, hoje substituída pela respectiva tradução em português do Brasil. As obras de Adolfo Sánchez Vazques - Filosofia da práxis (1967) e Karel Kosik - Dialética do concreto (1976), completavam o quadro teórico em que a teoria da práxis me foi apresentada. Provavelmente veio daí minha adesão ao conceito de vida prática de Jörn Rüsen e uma certa implicância com alguns usos na área do ensino de História.

A guisa de exemplo, cito uma análise realizada dos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Médio,<sup>54</sup> em que um dos focos principais era tomar o contexto ou a contextualização como fundamento do processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>54</sup> Ver SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências: considerações sobre o ensino de História para jovens brasileiros. In. Revista Diálogos. Maringá: Programa de Pós-Graduação em História, v.19, n.1, pp.87-116, 2015.

Para entender os significados atribuídos pelo documento fiz análise da Resolução 03/1998, do Conselho Nacional de Educação, que havia fundamentado as diretrizes curriculares para o ensino médio, inclusive as de História. Entre outras questões, esse documento, de autoria da conselheira Guiomar Namó de Mello, propunha a contextualização como princípio pedagógico que define a maneira de organização e tratamento dos conteúdos curriculares

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo de ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizam o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto de conhecimento uma relação de reciprocidade [...] Na verdade, a contextualização pode ser entendida como um tipo particular de interdisciplinaridade na medida em que aponta para o tratamento de certos conteúdos disciplinares como contexto de outros. (BRASIL, CNE/CEB, 1998, p.37)

A adoção desse princípio, segundo a própria relatora (MELLO, 1998) deve-se à inadequação histórica dos programas e manuais didáticos do Ensino Médio à realidade dos jovens, às suas experiências cotidianas – O contexto que é mais próximo do aluno e mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem é o da vida pessoal, cotidiano e convivência (BRASIL, CNE/CEB, 1998:40). Intrigada com o significado indicado, apoiei-me em Kuenzer (2000)<sup>55</sup> que, opondo-se à ideia de contextualização sugerida no documento, aponta algumas considerações. Em primeiro lugar, segundo essa autora

o cotidiano não se explica em si, mas através da história que é feita por homens e mulheres reais, que estabelecem relações entre si e com o mundo através do trabalho em sua dimensão de práxis humana; relações que são de exploração ou de solidariedade, de submissão ou de dominação, em face da diferente distribuição dos meios responsáveis pela produção da riqueza e, em consequência, do conhecimento.(KUENZER, 2000,p.74).

Assim, continua Kuenzer, torna-se necessário precisar de que cotidiano se fala, bem como do significado que terá, em função dos lugares sociais contraditórios ocupados pelos diferentes sujeitos.

---

<sup>55</sup> Gostaria de registrar, aqui, a alegria de ter participado do projeto - Ensino Médio. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho - coordenado pela pesquisadora Acácia Kuenzer, com o apoio do governo de Mato Grosso, na gestão do governador Dante de Oliveira, do qual resultou a obra homônima. Ver: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História. In. KUENZER, Acácia. Ensino Médio. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000, p.203-230.

Em segundo lugar, para Kuenzer

Da mesma forma, nem tudo o que precisa ser aprendido pode ser contextualizado, em face do caráter histórico da produção científica. Se tomarmos esse conceito com relação à realidade imediata ou à praticidade, essas formas de conceber a educação a reduziria a uma versão utilitarista [...] O que e como ensinar de forma contextualizada, portanto, definem-se antes pelas finalidades a atingir do que pelo imediatismo ou pelas necessidades práticas postas por um contexto supostamente neutro. Essas finalidades dizem respeito a pessoas concretas que vivem em situações reais que precisam ser compreendidas em si e em suas articulações com a totalidade da vida social. (KUENZER, 2000, p. 74-75).

O entendimento relativo ao princípio pedagógico da contextualização como a capacidade do aluno relacionar e/ou aplicar o conhecimento às situações da vida cotidiana, como este presente no documento orientador dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio, tem como fundamento, como explicitado pela relatora do documento, a concepção de “aprendizagem situada” de David Stein

O documento oficial afirma explicitamente que esse conceito se fundamenta em David Stein e sua ideia de uma aprendizagem situada (Brasil, 1999, v. 1, p. 141-142), com base na vivência de situações do dia-a-dia, segundo os interesses dos alunos, e no desenvolvimento de atividades desvinculadas da pura transmissão de conceitos. Para Stein (1998), situar uma aprendizagem significa colocar o pensamento e a ação em um lugar específico de significado, envolver os aprendizes, o ambiente e as atividades para produzir significado. Todo conhecimento é construído de forma situada, em determinado contexto, de maneira a ser transferido para situações similares. (LOPES, 2002, p.7).

Com relação a esses pressupostos, são elucidadoras as reflexões de Boron (2001) sobre o “artificial praticismo”, caracterizado pela presença de um certo entrave antiteórico do saber convencional, potencializado pelas exigências do mercado de trabalho e que premia atitudes pragmáticas e realistas, e castiga o espírito crítico e a inclinação teórica.

Ao marco teórico baseado na concepção de aprendizagem situada e no princípio da contextualização, presente na proposta para o Ensino Médio, agrega-se a orientação para o ensino baseado no desenvolvimento de competências. Essa perspectiva foi introduzida no Brasil na década de 1990, por meio da chamada “Pedagogia das Competências” e está bem explicitada nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, anunciada por meio de diferentes tipos de competências, como as competências cognitivas complexas (autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção); competências de tipo geral (capacidade de continuar aprendendo) e competências cognitivas básicas (raciocínio abstrato,

capacidade de compreensão de situações novas). Destacam-se, também, as competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, a implantação do ensino por competências, veio acompanhada da imposição da avaliação de resultados, *o que acabou por instalar uma lógica burocrática nos sistemas de ensino, voltada para tais aferições e comparações com padrões internacionais.* (ALMEIDA, 2009:88).

Um dos maiores problemas causados pela adoção da pedagogia das competências, é o fato de que o conhecimento específico deixa de ser referência para a aprendizagem e o ensino, acabando por serem valorizadas determinadas atividades destinadas a desenvolver competências estabelecidas a priori, e elas constituem modalidade de governo político das práticas de ensino, desqualificando as dimensões formativas dos saberes constituídos (ALMEIDA, 2009:97). Na mesma direção, concordo com Kuenzer (2002) que são essas dimensões formativas que constituem o centro do processo de escolarização o que a diferencia de outros espaços, como aqueles adstritos ao trabalho profissional e que respondem às demandas de determinadas práticas específicas. Foi isso que a autora constatou em sua pesquisa com trabalhadores de plataformas de petróleo. Nos resultados dessa investigação, Kuenzer apreendeu a importância que estes dão ao desenvolvimento de determinadas competências necessárias ao mundo do trabalho. No entanto, diz a autora

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias do método e de conteúdos que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos mas que com eles não se confundem, é a prática social produtiva [...] Cabe às escolas, portanto, desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido ao mundo do trabalho e das relações sociais [...] Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social [...].(KUENZER, 2002:8).

Ora, levando-se em conta as considerações de Kuenzer, pode concluir que o tripé contextualização, cotidiano e competências, parece soar estranho ao mundo da historiografia contemporânea, para o qual a natureza axiológica e formativa do

conhecimento histórico não é novidade. Tal assertiva, somada à intensidade prescritiva pressuposta nesse tripé, torna-se ainda mais preocupante quando acoplada ao princípio da interdisciplinaridade também assumida na proposta para o Ensino Médio, o que levou a História a compor, juntamente com outras disciplinas, como a Filosofia, a Geografia e a Sociologia, uma mesma e difusa área chamada Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ademais, foi sugerida a construção de projetos, por parte de cada escola, para o tratamento metodológico das diferentes disciplinas, revelando uma determinada perspectiva de interdisciplinaridade na qual os conteúdos substantivos e epistemológicos das ciências de referência se pulverizam, o que não seria nada inadequado do ponto de vista dos princípios que regem a proposta curricular em pauta, tendo em vista os princípios da contextualização e cotidiano, bem como o referencial pedagógico das competências. No entanto, tais princípios teriam pouco significado e pertinência, se a aprendizagem histórica e, portanto, o seu ensino, forem pensados no âmbito da formação da consciência histórica.

Se a aprendizagem da História for pensada como possibilidade de internalização de determinada consciência histórica pelos sujeitos, podem ser apontadas diferentes possibilidades. Pode-se falar em aprender a história no sentido de internalizar conhecimentos para manter e conservar determinadas situações ou falar na possibilidade de internalização como subjetivação, isto é, interiorização mais ação dos sujeitos, com vistas às intervenções e transformações na vida humana prática. Assim, seja em função da manutenção ou da mudança de uma determinada concepção de mundo, se coloca como fundamental a necessidade de modificar, de maneira duradoura e concreta, os modos de internalização do conhecimento, historicamente existentes, desafiando as formas atualmente dominantes de cognição, pois, a formação da consciência histórica,

não é, por conseguinte, poder dispor de saberes, mas de formas de saber, de princípios cognitivos que determinam a aplicação dos saberes aos problemas de orientação. Ela é uma questão de competência cognitiva na perspectiva temporal da vida prática, da relação de cada sujeito consigo mesmo e do contexto comunicativo com os demais. Naturalmente, essas competências dependem dos conteúdos do saber. Elas não podem estar vazias da experiência do tempo passado, elaborada e interpretada cognitivamente. (RÜSEN, 2007, p.101)

Na esteira de um diálogo que realizei com o pensamento de Jörn Rüsen e de Paulo Freire (SCHMIDT, 2011), a superação da aprendizagem histórica pautada nos princípios da contextualização e do desenvolvimento de competências pode ser pensada a partir da inserção dos sujeitos no movimento do real, quando eles têm a chance da apreensão concreta do mundo e do passado da humanidade, reconhecendo-os como algo que diz respeito a si e ao outro, não como algo abstrato, mas como um “desafio histórico, em sua relação contraditória com a desumanização que se verifica na realidade objetiva em que estamos. Isso significa que desumanização e humanização não podem ocorrer a não ser na história mesma dos homens (FREIRE, 1976:158). Para Freire, esse processo de humanização só ocorre com a emancipação que não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, mas na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação. (FREIRE, 1976, p.159). Para Rüsen, isso indica que é necessário se perceber e perceber o que significa tornar-se humano em outros tempos e lugares, pois não há sombras que não possam ser consideradas História. Mas a História não é cor de rosa, História é conflito. História é também um processo de se sobrepôr à desumanidade. (RÜSEN, 2013, p.29). Esse processo indica a necessidade de um ensino da história, em que as competências necessárias à produção do pensamento histórico sejam articuladas a um projeto de educação pensado na perspectiva da insegurança da identidade histórica, das pressões relacionadas à diversidade cultural, das críticas ao pensamento ocidental e de uma nova relação com a natureza e com o outro, pois essa relação é fundamental para a compreensão do mundo. Uma necessidade que precisa ser articulada a um sentimento de urgência de se pensar para além dos embates entre as competências e a consciência histórica, cuja atribuição de sentido seja um princípio fundamental da aprendizagem histórica.

### 3.6 RELACIONANDO PENSAMENTO HISTÓRICO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

Em 2017 o historiador canadense Peter Seixas publicou o artigo – Historical Consciousness and Historical Thinking<sup>56</sup> no qual faz uma síntese de como os dois

---

<sup>56</sup> Ver SEIXAS, Peter. Historical Consciousness and Historical Thinking. In: M.Carretero et al (eds.). New York: Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education, 2017, pp.59-72.

conceitos estão sendo apropriados, em diferentes grupos de vários países, apontando a especificidade da influência filosófica alemã no conceito de consciência histórica e da característica mais pragmática e empírica da agenda anglo-saxônica. Em nosso caso, o diálogo com as diferentes vertentes tem sido frutífero, num convívio sempre enriquecedor, perfazendo um período histórico de aproximadamente 15 anos.

No momento, a minha síntese da relação entre aprendizagem, pensamento histórico e consciência histórica é dada pela ideia de formação, isto é a formação do pensamento histórico como um processo mental e isto significa, que só podemos entender a especificidade da aprendizagem histórica se forem entendidos os respectivos processos e formas de lidar com a experiência do passado. Essa experiência remete aos acontecimentos temporais específicos do mundo humano e a teoria da História fornece três elementos substanciais para a aprendizagem histórica: a dimensão material, a dimensão formal e, principalmente, a dimensão funcional que faz com que a aprendizagem seja entendida enquanto prática cultural. Essas três dimensões convergem na consciência histórica porque é ela que reflete sobre a aprendizagem histórica – "Consciência histórica é também, por conseguinte, uma categoria básica da didática da História" como disse Jörn Rüsen. A teoria do aprendizado se estrutura quando examinamos os processos de constituição histórica de sentido e a prática do aprendizado quando se investiga as possibilidades de influenciar e/ou conduzir os processos de constituição de sentido, exigindo que todo conhecimento acerca do que seja a aprendizagem histórica demande o conhecimento do que seja história, daquilo em que consiste a especificidade do pensamento histórico e da forma científica moderna em que se expressa. No cerne da questão está a capacidade de pensar historicamente, a ser desenvolvida nos processos de educação e formação. (RÜSEN, 2015, p.249).

Assim, foi se explicitando, para mim, a teoria da aprendizagem histórica sugerida por Jörn Rüsen inclui explicitamente os processos de constituição histórica de sentido, tanto do ponto de vista teórico, como do ponto de vista da prática do ensinar, articulando-os aos elementos constitutivos da cultura histórica, uma categoria também presente nos trabalhos do autor. Para ele, uma teoria da aprendizagem histórica deve por em questão os processos mentais de constituição histórica de sentido, utilizando as abordagens e argumentos da teoria da história. Esses processos mentais são os processos cognitivos, estéticos e políticos da cultura histórica, bem como as suas dimensões morais e religiosas.

#### **4 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS**

A primeira parte do capítulo terá como foco explicitar elementos acerca do debate sobre o significado do “sentido” na História, a importância da atribuição de sentido para a aprendizagem e formação da consciência Histórica, a partir de autores como Ivan Mészáros, Estevão Chaves de Rezende Martins, Bodo von Borries e Jörn Rüsen.

A partir do referencial analisado, proponho um diálogo entre as matrizes para a didática da História dos historiadores canadenses Peter Seixas, Stephane Leves que e a de Jörn Rüsen, com o objetivo de evidenciar o lugar da “atribuição de sentidos” como princípio da didática da História, em cada uma delas.

Finalmente, a partir dos diálogos e da concepção de aprendizagem referenciada na teoria e filosofia da História, será apresentada a matriz da “Aula Histórica”, como sugestão para uma metodologia do ensino de História baseada na concepção de aprendizagem que tem como referência a teoria e a filosofia da História e a atribuição de sentidos como princípio norteador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

## REFERÊNCIAS

- ANHORN, Carmen Tereza Gabriel. **Usos e abusos do conceito de transposição didática.** Disponível em [www.ledum.ufc.br/.../didatica/3/Usos\\_Abusos\\_Conceito\\_Transposicao\\_Didatica.pdf](http://www.ledum.ufc.br/.../didatica/3/Usos_Abusos_Conceito_Transposicao_Didatica.pdf)
- Acesso em 17 de dezembro de 2018.
- BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens.** Braga: Universidade do Minho, 2000.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história. Fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.
- CADES – CAMPANHA DE APERFEIÇOAMENTO DE DOCENTES DA ESCOLA SECUNDÁRIA. – **Apostila de Didática Especial da História.** Rio de Janeiro: MEC-CADES, 1959.
- CASTRO, Amélia Americano Franco Domingues de. **Princípios do método no ensino de história.** São Paulo: USP/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Boletim 138 – Didática Geral e Especial, nº 01, 1952
- CHERVEL, André. **La culture scolaire. Une approche historique.** Paris: Belin, 1998.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique, 2000.
- DIVARDIM, Thiago Augusto de Oliveira. **A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2012.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender".** São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.
- EDWARDS, Verônica. In. ROCKWELL, Elsie (coord.). **La escuela cotidiana.** México: Fondo de cultura económica, pp.145-170, 1995.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História.** São Paulo: Papyrus, 2003.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
- GUEDES, João Alfredo Libânio. **Curso de Didática da História.** Rio de Janeiro: Pallas, 1975.(1ª. Ed. 1963).
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In. **Revista Brasileira de História da Educação.** nº 1, jan/jun 2001.
- JUNG, H./ STAEHR, G. Didáctica de la Historia y enseñanza de la Historia en la Alemania unificada. In. **Revista Consciência Social.** Madrid: Akal, n.2, 1998.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Revista Educar em Revista**. Dossiê Especial Educação Histórica. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, p.131-150.
- LEE, Peter. Literacia Histórica e História Transformativa. In: **Revista Educar em Revista**. Curitiba: Editora da UFPR, n.60, 2016, p. 23-49
- LEGARDEZ, Alain / SIMONNEAUX, Laurence. **L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives**. Paris: ESF Editeur, 2006.
- LEITE, Miriam Moreira. **O ensino da História. No primário e no ginásio**. São Paulo: Cultrix, 1969.
- LEMOS, Lucia de LUCIA DE. **Planos de aula de História**. Rio de Janeiro: Conquista, 1964.
- LIBÂNEO, J.C. A integração entre a didática e a epistemologia das disciplinas: Uma via para a renovação dos conteúdos da Didática. In: DALBEN, A. et all. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Didática e formação de professores, trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, pp.81-104, 2010.
- MARGULIS, Mario/ URRESTI, Marcelo. *La juventud es más que una palabra*. In: Margulis, M.(ed) **La juventude es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 2000
- MARTINAND, Jean-Louis. Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In: TERRISE,A.(Éd.). **Didactique des disciplines. Les références au savoir**. Bruxelles: De Boeck & Lacier, pp.17-24, 2001.
- MENDES, MURILLO. **A história no curso secundário**. São Paulo: Graphica Paulista, 1935.
- MONIOT, Henri. La question de la référence en didactique de l'histoire. In: TERRISE,A.(Éd.). **Didactique des disciplines. Les références au savoir**. Bruxelles: De Boeck & Lacier, pp.65-94, 2001.
- MONTEIRO, Ana Maria F.C. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, 2002 (Tese de doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC/RJ.
- MONTEIRO, Ana Maria. **A história ensinada: algumas configurações do saber escolar**. In: *HISTÓRIA & ENSINO*, Londrina, v. 9, p. 37-62, ou!. 2003. Disponível em: [www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12075/10607](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12075/10607)
- Acesso em: 14/01/2019.
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. v.13, nº 25/26, p-. São Paulo, set-92/ago-93.
- ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: **Revista Currículo sem Fronteiras**. v. 7, nº 2, pp.131-147, jul./dez 2007. Disponível em [www.curriculosemfronteiras.org/vol7](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7)

ROCKWELL, Elsie. **La experiência etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.** Buenos Aires: Paidós, 2011.

RÜSEN, Jörn. **História viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Editora da UnB, 2007a.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, M.A./BARCA, I./ MARTINS, E.C. (org.) **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Editora da UFPR, 2010a.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M.A./BARCA, I./ MARTINS, E.C. (org.) **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Editora da UFPR, 2010b.

RÜSEN, Jörn. **Tiempo en ruptura.** Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História. Uma teoria da história como ciência.** Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Contribuições para uma teoria da Didática da História.** Curitiba: W&A Editores, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno/ GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

SERRANO, Jonathas. **Methodologia da história na aula primária.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina a história.** São Paulo: Melhoramentos, 1935.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O uso escolar do documento histórico. In: *Caderno de História. Ensino & Metodologia nº 2. O uso escolar do documento histórico.* Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1997, pp.7-18.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, pp.54-66,1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de História. (1998-2000). In: **Revista Perspectiva.** Florianópolis, v. 20, nº Especial, p.183-208, jul./dez.2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com pedagogia: a contribuição de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. In: **Revista Brasileira de História. Produção e divulgação de saberes históricos e pedagógicos.** Nº 48, v.24,p.189-211, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Aprender a ensinar. Contribuições de manuais destinados a professores.** Curitiba: W&A Editores, 2017.

SILVA, André Luiz Batista. **Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de História.** Dissertação (Mestrado em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: PPGE/UFPR, 2011

SNYDERS, Georges. **Feliz na Universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución. Buenos Aires**: Nueva Visión, 2003.