

Ensino de História: Educação Histórica no contexto de mudanças das práticas pedagógicas (Paraná, 2008).

History Teaching: Historical Education in the context of changes in pedagogical practices (Paraná, 2008).

Sueli de Fátima Dias

Doutoranda na Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil.
Professora na Faculdade de Apucarana e na rede pública da Secretaria de Estado da Educação.
sueli.dias@bol.com.br – <https://orcid.org/0000-0001-6691-5228>

Marlene Rosa Cainelli

Professora doutora na Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil.
Investigadora do Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, da Universidade do Porto, em Portugal.
cainelli@uel.br – <https://orcid.org/0000-0002-9709-3834>

Recebido em 31 de dezembro de 2018

Aprovado em 30 de abril de 2019

Publicado em 24 de junho de 2020

RESUMO

Neste artigo partimos do contexto de discussão do ensino de História e suas relações no currículo escolar brasileiro considerando o surgimento de diferentes práticas pedagógicas. Apresentamos estudos acerca da conjuntura das mudanças de fins do século XX e incorporação de novos paradigmas ao ensino da disciplina como a Educação Histórica. Ressaltamos, conforme as Diretrizes Curriculares de História, no Estado do Paraná (DCE-SEED-PR/2008), um aporte teórico-metodológico embasado na compreensão da consciência histórica e elementos que se relacionam com a Educação Histórica, indicando à atuação pedagógica do professor a associação entre passado-presente, produção de narrativas e a aula oficina. Este artigo integra-se às investigações da tese de doutoramento em desenvolvimento na Universidade Estadual de Londrina intitulada - *Educação Histórica na formação e atuação dos professores: um campo em construção para os docentes da rede pública – SEED-PR*, ressaltando a expansão das discussões em torno da temática da Educação Histórica que, em nossas hipóteses, influencia a formação e atuação de professores de História ressignificando suas práticas.

Palavras-chave: Ensino de História; Formação de professores; Educação Histórica; Diretrizes Curriculares de História /SEED-PR.

ABSTRACT

This article starts from the context of discussion about history teaching in which arise different pedagogical practices and its relations with Brazilian school curriculum. The article exposes the introduction of History Education in the context of changes in the end of the XX century and the incorporation of new paradigms in the teaching of this school subject. It presents, according to the History Curricular Guidelines in the state of Paraná (DCE-SEED-PR/2008), a new theoretical and methodological input, grounded in the comprehension of historical consciousness and elements related to History Education, suggesting to the teacher's exercise the association between past-present, narratives production and classroom-workshop. It is integrated to the studies from the doctoral thesis developed at State University of Londrina, named *History Education in the formation and performance of teachers: a field under construction for teachers of the Appropriations as a methodology to teach History: a developing field in the pedagogical practices of teachers from the public network SEED-PR*, highlighting the expansion of this new rationality as a field of research in historical cognition, influencing the formation and performance of teachers and giving new meaning for the history teaching.

Keywords: History Teaching; Teacher training; History Education; History Curricular Guidelines/SEED-PR.

Introdução

As discussões a respeito do ensino de História, desde fins do século XX e neste início de século XXI, consolidaram a temática como objeto de pesquisa e apresentaram reorientações para práticas pedagógicas. Abordaram questões envolvendo linguagens e metodologias de ensino apontando que as reflexões, com muito ainda a se expandirem, tangenciam compreensões mais aprofundadas das teorias da História e seu espaço como ciência.

Nessa investigação, a partir da interlocução com professores da Escola Básica, no Estado do Paraná, foi se firmando a necessidade de conhecer como os professores em serviço, sujeitos dos programas e ações da formação continuada, acompanham as discussões acerca do ensino de História e que interações fazem com tais discussões.

Partimos da retomada de elementos que compõem esse movimento nas últimas três ou quatro décadas e abordamos o surgimento da Educação Histórica.

Este pode ser um instrumento de análise da aprendizagem da História em todos os âmbitos da sociedade, no entanto, propõe-se, conforme a identidade dessa investigação, contextualizá-la na aprendizagem escolar e, especificamente, na formação de professores.

São apresentados origens e fundamentos da Educação Histórica em documentos norteadores, como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do Estado do Paraná (DCE), e interações que recomendam aos professores como as relações com a consciência histórica, ações pedagógicas no trabalho com fontes e produção de narrativas.

A Educação Histórica também é apresentada como temática em expansão em centros de estudos e instituições de ensino, além das possibilidades de se inter-relacionar com pensamentos educacionais e proposta pedagógica apropriada ao processo de ensinar e aprender História.

Possibilidades para o Ensino de História

A organização da educação escolar, nesse contexto de início do século XXI, convive com inúmeros desafios de ordem conjuntural e estrutural. Alguns se relacionam com características do ensino e aprendizagem e são consolidados no processo histórico, outros surgem das novas e diferentes relações sociais do cotidiano e cultura escolar como o trato com a tecnologia, acessibilidade da informação, questões da diversidade cultural ou novas perspectivas da formação de professores, entre demais aspectos.

O ensino de História e a formação de professores para atuação na disciplina também se depara com muitos desafios que questionam relações desse estudo no currículo escolar e, nesse sentido, tornam-se importantes objetos de análise, pois, apesar de sua inerente complexidade, tudo o que se refere ao currículo “se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas.” (SACRISTÁN, 2013, p.9). Surgem indagações que acompanham o percurso do ensino e da aprendizagem, portanto, importantes para quem estuda e para quem ensina. Questionam: Por que estudar História? Qual a importância do passado e da memória? Qual a possibilidade

de um ensino de História que suplante a característica de ensino tradicional baseado na memorização e cronologia? Por que persistem narrativas de História única? Porque a persistência de ensino eurocêntrico, quadripartite e factual?

Na esteira das mudanças e relações curriculares, as DCE de História, no Estado do Paraná, publicadas em 2008, apresentam uma fundamentação a partir de novos pressupostos teóricos e metodológicos baseados na Educação Histórica e, implicitamente, apontam como desafios que sujeitos do processo ensino e aprendizagem busquem questionar-se em “o que é aprender História? Como aprender a partir dessa nova racionalidade histórica? (PARANÁ, 2008, p.57). O exercício dessa reflexão contribui com importantes atribuições de sentido para o ensino de História e o significado de seu lugar no currículo escolar. Insere-se ainda, referindo-se à nova racionalidade, no conjunto das análises e perspectivas da Educação Histórica.

Embasados no desafio de compreender as reestruturações curriculares como projeto de construção coletiva e plural, conforme apresenta Sacristán (2013), e na intenção de compreender melhor a formação dos professores de História fazendo desse um propósito de estudos, partimos de dados que integram a pesquisa de doutorado intitulada *Educação Histórica na formação e atuação dos professores: um campo em construção para os docentes da rede pública – SEED-PR*, que se desenvolve no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Londrina, demonstrando que professores em serviço acompanham as discussões de mudanças curriculares e reformulações para o sistema ensino e aprendizagem de suas áreas de referência, fundamentados em processos de formação continuada e documentos, ou instruções norteadoras de órgãos mantenedores de suas redes de trabalho.

Trata-se de uma investigação qualitativa de caráter exploratório descritivo e embasada nas concepções da teoria fundamentada (CHARMAZ, 2009). Realiza interlocução com professores da rede pública do Estado do Paraná, em atuação na Escola Básica e em diferentes fases da carreira profissional, reconhecendo diferentes processos formativos. O estudo objetiva conhecer as interações e apropriações desses professores com as discussões acerca do ensino de História. Propõe-se também a conhecer abordagens e elementos da Educação Histórica nos processos

de formação continuada de professores e em documentos da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) que orientam o trabalho docente na disciplina de História.

A pesquisa parte da hipótese que a Educação Histórica pode se consolidar como proposta metodológica a partir dos processos de formação continuada para os professores da rede pública estadual de ensino no Estado do Paraná. Considera também que professores assumem a metodologia ou elementos que a compõem, mas não a complexificam plenamente nas suas práticas. Nas concepções de Barca (2012), têm, ainda, dificuldade em demonstrar o pensamento “sofisticado” proporcionado pela amplitude da Educação Histórica. Entretanto, reconhecem elementos da Educação Histórica em suas atuações sem, contudo, categorizá-las sistematicamente, mesmo relacionando-a, também, a uma proposta para a reorganização das práticas educacionais que orientam o processo de ensinar e aprender História.

Direcionados pela indagação de como professores, em processos de formação, se apropriam da nova racionalidade dessa fundamentação teórico-metodológica da Educação Histórica e como tal proposta contribui com novas perspectivas para a aprendizagem e construção do conhecimento histórico, percebeu-se a necessidade de retomar alguns elementos do ensino de História e o movimento de discussão que vem se consolidando em torno do tema nas últimas três ou quatro décadas.

Princípios norteadores

O ensino de História está inserido no currículo escolar brasileiro desde o ano de 1837, mas foi durante o século XX que a disciplina se consolidou na grade curricular e avançou na proposta de abordar a História do Brasil como conteúdo específico. Nesse processo, houve forte influência filosófica do positivismo e direcionamento pelas concepções da Escola Metódica, especialmente representados por Leopold Von Ranke, reforçando o pragmatismo europeu e o saber enciclopédico. Elza Nadai, em clássicas considerações a respeito do ensino de História no Brasil, afirmava

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436242>

A história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas. (NADAI, 1992-1993, p. 146)

Conforme suas análises, a organização dos conteúdos pautou-se numa cronologia de eventos políticos, valorizando o encadeamento de atos e realizações, na maioria das vezes individuais, que pareciam se suceder e se encaixar, desconsiderando rupturas ou mudanças. Tais abstrações demonstram uma intenção ideológica de “realçar, mais uma vez, um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia social” (NADAI, 1992-1993, p. 151).

Em meados do século XX, a disciplina de História passou por grandes alterações na carga horária e concepção disciplinar sem, contudo, alterar os direcionamentos citados por Nadai. Foi introduzido no Brasil, primeiro em caráter experimental e depois, por deliberação da Lei nº 5.692/71, para todo o 1º Grau, os Estudos Sociais. Conforme Schmitd (2012), essa nova disciplina, baseada nas teorias educacionais norte-americanas e sob influência da psicologia cognitiva, juntava os conteúdos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia diluindo seus conteúdos específicos, além de aligeirar e generalizar a formação de seus professores. No 2º Grau, a História cedeu espaço para novas disciplinas, como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. No Ensino Superior, foram implantadas as Licenciaturas curtas em Estudos Sociais. O ensino de História, nesse período, não avançou nas discussões de suas especificidades, objetivos ou práticas pedagógicas, pois

a preocupação do ensino de estudos sociais não é refletir sobre a história construída pelos homens, mas ‘localizar e interpretar fatos’, utilizando instrumental das ciências sociais em geral e não da história especificamente (FONSECA, 2006, p.23).

A partir dos anos de 1970 e 1980, num período antidemocrático e de vigência de uma ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), na ação de organizações e movimentos populares que reivindicavam a volta da democracia, surgiram ou

reforçaram-se instituições, associações, sindicatos, entre outros, que dentre as diversas bandeiras de luta, promoviam também as discussões em torno das necessárias mudanças para a educação brasileira bem como a esperança em uma educação crítica, reflexiva e transformadora da realidade.

Pesquisadores envolvidos nesse processo, na intenção de refletir o significado da História no currículo escolar e na formação do cidadão, apoiaram-se em muitas das contribuições de novos paradigmas da historiografia como as correntes da Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa. Ainda que ressaltando suas particularidades, mas reconhecendo as possibilidades de reorganização do ensino de História a partir dessas correntes, em países como a França, Portugal, Espanha e Inglaterra, propôs-se também uma reestruturação aqui no Brasil, a partir de novas abordagens, novos problemas e novas metodologias.

Nos estudos de Abud (2005), Bittencourt (2004), Fonseca (2006, 2010), Schmitd e Cainelli (2004), Schmitd (2012), Zamboni (2005), entre outros, um dos pontos de partida foi a reivindicação do fim dos Estudos Sociais com o retorno da disciplina em licenciatura plena nas universidades, a retomada da disciplina nos currículos de 1º Grau com garantia de carga horária, a discussão em torno da formação de professores e a incorporação de novas linguagens de ensino. A reflexão e reestruturação de tais quesitos apontava para alcançar o principal objetivo que deveria ser a discussão do método de análise da História, a concepção de homem e transformação social, apoiadas na importância do conhecimento histórico na formação do sujeito.

Fonseca (2006), considera que tais mudanças tinham caráter de urgência, pois o ensino de História mantinha-se de forma diretiva e não crítica, favorecendo a assimilação e memorização, em vez da reflexão. Nas práticas pedagógicas predominavam os métodos mnemônicos, ditados e cópias, entre as demais relações da Escola Tradicional. Os manuais didáticos mantinham a concepção eurocêntrica, organizada linearmente em História antiga, medieval, moderna e contemporânea em continuidade às características do surgimento da disciplina no currículo escolar brasileiro. As inovações ficavam por conta de textos que promoviam a História Integrada, na maioria das vezes, apenas intercalando textos de História Geral com

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436242>

História do Brasil. De maneira geral, mantinha-se o estudo de atos políticos, a exaltação de personagens como modelos de civismo e nacionalidade (BITTENCOURT, 2004).

As mudanças que foram surgindo, ainda que não pretendessem se tornar modelos, foram apresentando experiências alternativas na utilização de “diferentes linguagens e recursos de ensino, tais como música, literatura, filmes, TV, história em quadrinhos e outros documentos” (FONSECA, 2006, p.86). No entanto, a maior contribuição foi que, no intuito de ressignificar o ensino de História, iniciou-se um processo que se consolidou e se estende aos dias de hoje, como nos reforçam as pesquisas na área, pois

Há cerca de quatro décadas vimos assistindo à introdução de novas concepções da história, que já alcançaram a organização de currículos e a atuação de professores e que modificam o ensino e promovem inovações teóricas e métodos renovados, substituindo as velhas práticas consagradas de ensinar história, que valorizavam sobretudo, o fato político, o herói e a data. Concepções renovadas da disciplina e conduziram em busca de novos objetos, de novos temas e sujeitos que passaram a compor os currículos escolares e mostraram caminhos trilhados pela pesquisa sobre o ensino de história, ao buscar o significado para sua existência. (ABUD, 2013, p.10)

As mudanças e propostas de reorganização do ensino de História, assim como para outras disciplinas, pautaram-se nas deliberações da nova LDB, Lei nº 9.304/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997-1998, na formulação de Diretrizes Curriculares para a formação de professores e orientações disciplinares, entretanto, para a recolocação da disciplina em seu lugar mais apropriado, ainda carecia de fundamentação de um novo paradigma, pois

os processos de aprendizado da História precisam ser pensados para além de serem considerados como processos dirigíveis e controláveis, mas, em que pese o fato de estar ainda em construção uma teoria da aprendizagem histórica referenciada em uma cognição situada na própria História, isso pode ser fecundado por concepções teóricas do aprendizado histórico que tenham como finalidade principal a formação e desenvolvimento da consciência histórica, constituindo-se, assim, a possibilidade de uma relação mais orgânica entre a cultura histórica e a cultura escolar de uma sociedade. (SCHMITD, 2012, p.88)

Diante das perspectivas configura-se a compreensão de que aprender História é, sobretudo, transformar informações em conhecimento e a finalidade do ensino da disciplina nos currículos escolares, além de oferecer referenciais para as orientações

temporais e atitudes da vida prática deve ser

levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar todas as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente (SCHMITD; URBAN, 2018, p. 14).

Pensar historicamente é um dos primeiros passos para demonstrar que sujeitos têm compreensões próprias do passado e são capazes de, a partir do aprendizado da História que construíram, promover mudanças sociais no meio em que vivem.

Educação Histórica no ensino de História

No bojo de tais mudanças, tem surgido no Brasil, a partir do ano de 2000, em interação com as reformulações para o ensino de História na Inglaterra, Alemanha e Portugal, desde fins do século XX, um novo pressuposto teórico-metodológico nominado por Educação Histórica. De acordo com Ramos (2013, p. 4), “pesquisadores deste campo, investigam como alunos e/ou professores pensam, como agem, como vivenciam seu cotidiano escolar, destacando o ensino/aprendizagem de História.” Para Schmitd e Urban (2018), é uma concepção promotora de uma revolução copernicana no ensino de História, porque inverte o processo de compreensão do ensino embasado, unicamente, nos pressupostos da pedagogia e da psicologia cognitiva, ainda que não os abandone, reforçando os referenciais da ciência e teoria da História.

Nesse contexto de expansão das ideias da Educação Histórica, vem se formando uma rede de pesquisas a partir de núcleos acadêmicos e pesquisadores organizados em laboratórios de ensino, programas de pós-graduação e projetos de formação de professores em caráter inicial ou continuado, em universidades como a Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Federal de Goiás (UFGO), entre outras que abordam o ensino de História a partir dessa nova racionalidade.

As DCE de História no Estado do Paraná, como já descrito, também sugerem a organização do trabalho pedagógico na Escola Básica a partir dessa concepção, ressaltando novas formas de sistematizar o aprendizado das ideias históricas e, conseqüentemente, sugerindo novos parâmetros para a formação de professores. Partem das considerações de Schmitd e Barca (2014, p.21), ressaltando Educação Histórica como um novo campo de pesquisa que se insere “no domínio específico da Didática da História, considerada como uma disciplina especializada, com debates teóricos e métodos de pesquisa próprios”, reconhecendo suas contribuições para fundamentar a importância do ensino de História na grade curricular das escolas paranaenses. Consideram-na um campo de conhecimento que aproxima, substancialmente, as questões do ensino e aprendizagem em História para o âmbito da produção historiográfica, destacando o saber histórico como princípio de orientação nas ações dos sujeitos e compreensão do presente relacionado ao passado e futuro. Constitui-se de especificidades nas investigações que “as incluem em uma espécie de “charneira”, com uma fundamentação científica própria, que foi sendo construída gradativa e sistematicamente (SCHMITD; URBAN, 2018, p. 11).”

A Educação Histórica iniciou-se na Inglaterra, na década de 1960, diante de uma crise de popularidade da disciplina, já considerada optativa e ameaçada de desaparecer dos currículos escolares ingleses, ganhando impulso nas diversas pesquisas de Peter Lee. Conforme destaca Silva (2012), a mais conhecida delas é tratada no Brasil como Projeto CHATA - Concepts of History and Teaching Approaches, realizada em 1996 e que investigou o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo na disciplina de História entre estudantes de 13 a 16 anos. Nesses estudos, observou-se a progressão da compreensão e capacidade de pensar historicamente, ou seja, como o conhecimento histórico é construído, além de problematizar visões estereotipadas das concepções piagetianas de “fases” do desenvolvimento cognitivo para influências do contexto histórico-cultural do sujeito.

Um dos reflexos das pesquisas na Inglaterra foram as atribuições de sentido à construção do conhecimento histórico, estabelecendo a importância e lugar da História no currículo escolar e, ainda, oferecendo aos pesquisadores e professores da área, novos parâmetros a respeito do processo de cognição histórica. Tais

contribuições auxiliam no aprofundamento e complexificação dos fundamentos e propriedades da disciplina tornando-a mais completa e significativa (SADDI, 2014, p.10).

No Brasil, os estudos relacionados à Educação Histórica desenvolvem-se incorporando conceitos da Didática da História, fundamentando-se em muitas das concepções de Jörn Rüsen. As contribuições das interpretações das obras desse autor promoveram reflexões nos fundamentos da aprendizagem histórica deslocando-as somente da psicologia da aprendizagem para um domínio específico da teoria da História (RÜSEN, 2015).

Para esse pesquisador, em conformidade com as análises de Eric Hobsbawn e Norbert Elias (SADDI, 2014, p 4), a Alemanha vivia, no contexto da segunda metade do século XX, uma crise de orientação temporal, passando então, como resposta, a questionar o historicismo e a produzir novas teorias para a História. Considerou que a Didática da História deveria ir além do estudo da técnica da didatização do conhecimento, como acontece na dicotomia de ensino (técnicas de aprendizagem) *versus* pesquisa, reconhecendo-a como subdisciplina da Ciência da História e que investiga a consciência histórica na sociedade. Rüsen destacou quatro questões fundamentais para o ensino de História, relacionando-as à aprendizagem e metodologias de ensino definindo-as como

as funções e usos da História na vida pública, o estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas e a verificação se estas têm sido atingidas, e a análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica (SCHMITD; BARCA, 2014, p.22)

A partir das contribuições de Rüsen, a Educação Histórica apresenta, como proposta de um novo referencial e aporte teórico-metodológico, o aprendizado a partir da formação da consciência histórica. Este é um termo amplo, criado em 1972 por Rolf Schörken e popularizado nos estudos da Didática da História e pelos interlocutores rusenianos. De acordo com Rüsen (2001, p.58), a consciência histórica é o modo como os seres humanos interpretam a experiência da evolução temporal de si mesmos e do mundo em que vivem. Possibilita compreender os fatos a partir dos diversos sujeitos que os vivenciam, diferenciando-se da História factual que prioriza a

ação dos heróis ou balizada pelas causas e consequências do evento histórico, sem problematizá-lo. Está sistematizada em 4 categorias – tradicional, exemplar, crítica e ontogenética, combinando 3 elementos como a experiência, interpretação e orientação. Pode ser expressada nas ações dos sujeitos demonstrando como compreendem o passado para entender e agir no presente, projetando o futuro. Dessa forma, consciência histórica tem relação direta com a práxis dos sujeitos e expectativas de transformação de seu meio, pois o “histórico como orientação temporal une o passado ao presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual (RÜSEN, 2010, p.56).

Em situações reais, a consciência histórica é um modo específico de orientação que nos ajuda a entender o passado para compreender o presente. Para melhor explicá-la, o autor se vale de uma narração de Samuel Johnson, publicada em 1775, a respeito de um tratado firmado em Highlands pelos clãs Maclonish e Maclean que, após uma disputa familiar e a troca de dois bebês, originou um pacto de gratidão estabelecendo que um Maclonish deveria sempre ser acolhido entre os Maclean. Conforme o conto, para resguardar o acordo foi gravada em pedra, na entrada do castelo, a seguinte inscrição: “Se algum homem do clã Maclonish aparecer perante este castelo, mesmo que venha à meia-noite, com a cabeça de um homem em sua mão, encontrará aqui segurança e proteção contra tudo.” (Rüsen, 2010, p.52).

Após detalhar o conto explicando os conflitos entre as famílias Rüsen conduz o leitor a pensar as atitudes dos descendentes dos Maclean a partir de um crime de um Maclonish em tempos contemporâneos. Descreve o dilema dos Maclean diante do compromisso firmado e considera quatro possíveis ações. Tais ações correspondem às perspectivas de cada categoria da consciência histórica.

De maneira genérica, exemplificando as condutas diante da compreensão dos fatos e ação dos sujeitos, a *consciência tradicional* tende à afirmação do tratado como ação, cristalizado pelo tempo. A *consciência exemplar* direciona-se para a regularidade da situação perante a moral estabelecida entre os sujeitos. A *consciência crítica* aponta para a reanálise e negação do tratado, em vista das novas formas de compreensão da realidade e, finalmente, a *consciência genética* ou *ontogenética* tende para a permanência ou mudanças a partir do processo histórico e novos

pressupostos baseados nos modelos culturais e na complexidade das relações sociais. Esta última configura-se numa síntese dialética das demais consciências e com propósito de transformação da realidade (RÜSEN, 2010).

A partir do exemplo no modelo de consciência histórica formada no caso Maclean/ Maclonish que, conforme Rüsen (2010), trata-se de uma narrativa com características gerais e demonstração da consciência na vida prática, é possível analisar compreensões da História que, por vezes, são praticadas no contexto escolar e reforçar a Educação Histórica, como pressuposto teórico-metodológico que ressignifica o ensino dessa disciplina, pois a forma de entender a História nos dá identidade e compreensão da realidade (RÜSEN, 2010, p.54). Ajuda-nos a perceber a História a partir do nexos entre o passado, presente e futuro, e não apenas nas perspectivas daquilo que já ocorreu ou da mera informação que temos dos fatos passados. De acordo com Schmitd e Urban (2018), a finalidade da aprendizagem em História é a construção de um pensamento e consciência mais complexa. Para as autoras

O objetivo é uma consciência crítico-genética, onde a relação presente e passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se prestem à uma orientação temporal para a vida presente, baseadas em alguns princípios como a liberdade, democracia e direitos humanos (SCHMITD; URBAN, 2018, p.15).

A consciência histórica, para Rüsen, é mesmo um “processo de aprendizagem” (SCHMITD; BARCA, 2014, p.23), especialmente expressada na linguagem e nas narrativas que pode ser considerada como manifestação da compreensão, com orientação para a ação prática do sujeito nos seus espaços, tempos e experiências de convivência, constituindo-se de três elementos básicos, quais sejam, forma, conteúdo e função (RÜSEN, 2010, p.59).

A narrativa histórica tem papel relevante no processo de ensino e aprendizagem, pois constitui-se como princípio organizador das ideias históricas e investigações de alunos e professores, além de demonstrar a capacidade dos jovens de se orientarem na vida, constituindo uma identidade a partir da diversidade de diferentes temporalidades e múltiplos sujeitos (PARANÁ, 2008, p. 57). Nas considerações de Isabel Barca, é de fundamental importância “porque ela, enquanto

relato estruturado (descritivo e explicativo), é a forma usual de exprimir as ideias históricas, quer por historiadores, quer pelos audiovisuais, quer pelos professores e manuais (OLIVEIRA, 2012, p.868)

Para a aproximação da Educação Histórica como prática pedagógica destaca-se a sugestão de Barca a partir de recortes temáticos, relacionando passado e presente e em proposta metodológica da aula-oficina. É no seu desenvolvimento que ocorrem as construções das narrativas e reflexões da relação do conhecimento histórico com a vida prática.

Na aula-oficina, o professor, após selecionar um recorte temático que deve representar um conceito substantivo para os estudos da História, parte dos conhecimentos tácitos dos alunos reconhecendo neles, seres com apreensão da realidade, não apenas porque têm informações a respeito de fatos ocorridos, mas porque são sujeitos que experienciam diversas relações sociais e encontram no passado significação para o presente.

Outro aspecto relevante na aula-oficina é a seleção de fontes que possam promover o diálogo entre o estudante e o fato histórico, permitindo-lhe o exercício e a compreensão de aprender a pensar historicamente e em diferentes interpretações. O uso de fontes não é novidade para as aulas de História, mas a concepção e os significados que professores e alunos lhes atribuem podem ser (SCHMITD; CAINELLI, 2004, p. 79). Sua utilização deve ser amplamente difundida, pois aproximam o estudante da produção do conhecimento histórico, partindo da concepção de Bloch (2001, p.79), ao ressaltar que “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica tudo o que toca pode e deve informar sobre ele”.

A Educação Histórica surge nos últimos 20 anos, no Brasil, como possibilidade de aprofundar as discussões do ensino de História em seu método e metodologias. Dentre suas reflexões, de acordo com Schmitd e Urban (2018), auxilia o professor a abandonar o pressuposto de que aprender História é acumular conhecimentos ou apenas dotar o aluno de informações e demonstrar bom senso em relação às questões do passado. Antes disso, fortalece a compreensão do conhecimento histórico construído por múltiplos sujeitos e diversos recortes temporais. É uma “área de investigação centrada nas questões relacionadas à cognição e metacognição

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436242>

histórica (CAINELLI; OLIVEIRA, 2011, p. 127), que, em detrimento das teorias do processo de aprendizagem, prioriza a racionalidade histórica. Parte da problematização do passado e da percepção da realidade, por meio da formação da consciência histórica. Valoriza as fontes por evidenciar os fatos e promover o diálogo entre passado e presente, consubstanciado nas narrativas e relaciona o conhecimento com a vida prática. Pode ser reconhecida como instrumento para que

professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real (SCHMITD; GARCIA, 2005, p.299).

É um campo de pesquisa ainda em construção, especialmente no Brasil, mas já conta com certa organização para realização de associações e encontros de seus pesquisadores. Nas universidades brasileiras, há diversos estudos em dissertações, teses e outras publicações que, além dos eventos do ensino de História, ocorrem também na Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Ainda no âmbito internacional, registra-se a participação de diversos pesquisadores do Brasil, Argentina, Chile, Portugal, Espanha, Alemanha, Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, entre outros países, no Historical Education International Research Group (HEINERT). A análise do desenvolvimento dessas pesquisas é considerada como

importante contribuição ao estudo da formação do pensamento histórico nos indivíduos à medida que apontam caminhos de construção de instrumentos de pesquisa e levam em consideração habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos no tocante à sua relação com a pluralidade narrativa histórica. Além disso, apresentam a proposta inovadora de utilizar princípios da racionalidade do método histórico de investigação, antes reduzida aos especialistas oriundos dos bancos acadêmicos, para a formação histórica dos alunos nos bancos escolares do ensino básico e secundário (ALVES, 2013, p.60)

Conforme destacam Schmitd e Barca (2014), os estudos que vêm sendo desenvolvidos no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) ligados à UFPR ou em demais núcleos como a UEL, UNILA, UFGO, UFMT indicam a

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436242>

utilização desse novo referencial para a compreensão das questões da escolarização na interação da História com parâmetros da Sociologia e da Antropologia, baseando-se na fundamentação da Sociologia crítica inglesa e aproximando-se das concepções de Basil Barnstein, Raymond Williams e Stuart Hall nos estudos culturais. Nas investigações, no campo das relações entre sujeito e conhecimento escolar, envolvem percepções do pensamento de Paulo Freire e na sociologia da experiência apoia-se em François Dubet e Bernard Charlot. Em seu conjunto são

Investigações que englobam temáticas com relações de gênero e ensino, questões de identidade e ensino, exclusão/inclusão e ensino, bem como a especificidade das relações dos sujeitos com o conhecimento escolar, na dimensão da cultura e da sua relação com os processos de escolarização (SCHMITD; BARCA, 2014, p.26-27).

Nos diálogos que se propõe entre Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia a respeito das questões educacionais envolvendo a construção do conhecimento, a partir da História como ciência de referência, integra análises da fundamentação filosófica no materialismo histórico dialético. Nos embasamentos do aprendizado, aproxima-se do construtivismo social, sobretudo nas contribuições da compreensão dos processos cognitivos analisados por Vygotsky e no destaque que confere à interação do sujeito com o objeto de estudos, ponderando os conteúdos como uma produção histórica das práticas sociais. Na perspectiva dessa corrente pedagógica, o conhecimento se constrói e a aprendizagem se dá por meio da composição das experiências pessoais em interação com o meio social (CARRETERO, 1997).

Nessas abordagens compreende-se a Educação Histórica como proposta epistemológica que, a partir da consciência histórica, aponta para novas perspectivas com

novas problemáticas e novas abordagens de pesquisa no que se refere, principalmente, à análise dos processos, dos produtos e da natureza do ensino e aprendizagem histórica em diferentes sujeitos, bem como os significados e sentidos dados a estes processos (SCHMITD; BARCA, 2014, p.34).

É, portanto, um referencial que se junta ao conjunto das reflexões acerca do ensino de História, reforçado no Brasil desde os fins do século XX, tornando-o um processo coletivo e de interação entre as áreas, privilegiando o potencial do

conhecimento histórico como compreensão das relações humanas, da realidade em que vivemos e das ações que orientam o presente com as perspectivas de construção do futuro.

Considerações finais

O processo de discussões a respeito do ensino de História tem avançado significativamente, fundamentando as ações de como e por que ensinar e aprender História.

Nesse contexto, especialmente a partir das duas últimas décadas, a Educação Histórica tem se apresentado como aporte teórico-metodológico, reforçando as relações do ensino com a teoria da História e sua importância como ciência. Tem sido abordada em pesquisas que investigam a cognição em História, em documentos que norteiam a prática pedagógica de professores como as DCEs de História, no Estado do Paraná e em programas de formação continuada.

Dentre as inúmeras análises podemos considerá-la uma proposta epistemológica relacionada à construção do conhecimento científico, contribuindo com reflexões da importância e funções do ensino de História e, fundamentalmente, na atribuição de sentido e orientações para a vida prática dos sujeitos.

Referências

ALVES, Ronaldo Cardoso. História e vida: o encontro epistemológico entre didática da história e educação histórica. In: **História & Ensino**. Londrina, vol. 19, nº.1, p.49-69, jan/jun. 2013.

ABUD, Katia. Combates pelo ensino de história. In: ARIAS NETO, José Miguel. (Org). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**: VI encontro nacional de pesquisadores de ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 50-55.

ABUD, Katia. Manter e renovar o ensino de história. In: SILVA, Marcos (org) **História – que ensino é esse?** Campinas: Papirus, 2013. p. 9-12.

BARCA, I. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, v. 17, n. 1, p. 2, 2012

BITTENCOURT, Circe. Maria. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436242>

CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. A relação entre o aprendizado histórico e formação histórica no processo de ensinar história para crianças. In: CAINELLI, Marlene Rosa.; SCHMITD, Maria Auxiliadora Moreira Santos. **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí, 2011.

CARRETERO, Mario. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artemed, 1997.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre (RS): Artmed; 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexos e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. A história na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936. Acesso em 15 nov. 2017.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Rev. Bras. de História**. São Paulo, vol. 13, n. 25/26, p.143-162, set.92/ago.93.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. Isabel Barca: caminhos trilhados pela Educação Histórica. **Rev. Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 865-874, jul./dez. 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. **História**. 2008. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf. Acesso em 01 dez. 2017.

RAMOS, Marcia Elisa Teté. **Educação Histórica: articulação entre investigação e ação**. In. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013. Disponível em <http://cdsa.academica.org/000-010/1110>. Acesso em 23 nov. 2017.

RÜSEN, Jorn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UNB, 2001.

RÜSEN, Jorn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (orgs) **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

RÜSEN, Jorn. **Teoria da História: Uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2015.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436242>

SACRISTÁN, José Gimeno. Introdução - A função aberta da obra e seu conteúdo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-14.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil. **Rev. Opsis**, Catalão, v. 14, n. 2, p. 133-147, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira; CAINELLI, Marlene Rosa. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **História da Educação**, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira; BARCA, Isabel. Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica – Limites e possibilidades. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira; BARCA, Isabel; URBAN; Ana Cláudia. **Passados Possíveis- A educação Histórica em Debate**. Editora Unijui, 2014, p.21 a 40.

SCHMITD. Maria Auxiliadora Moreira; GARCIA, Tania Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Caderno Cedes**. Campinas, v.25, n.67, p. 207-308, set./dez. 2005. Disponível em A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História Acesso em 24 jul. 2017.

SCHMITD. Maria Auxiliadora Moreira; URBAN, Ana Claudia. Por que Educação Histórica? In: SCHMITD. Maria Auxiliadora Moreira; URBAN, Ana Claudia. (orgs.) **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W. A. Editores, 2018. Col. Educação Histórica.

SILVA, Marcos. A história vem a público. In: SILVA, Marcos (org) **História – que ensino é esse?**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 15-30.

ZAMBONI, Ernesta. Digressões sobre a educação e o ensino de história no século XXI. **História e Ensino**: Londrina, v.11, p. 07-22, jul. 2005.

Correspondência

Sueli de Fátima Dias — Universidade Estadual de Londrina — Rodovia Celso Garcia Cid - Pr 445 Km 380, CEP 86057-970, Campus Universitário, Londrina, Paraná, Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)