



REDUH

Revista de Educação Histórica
ISSN 2316-7556

Nº 22

jan - jun de 2021

Publicação Semestral do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.
SISTEMA DE BIBLIOTECAS. BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

REVISTA de Educação Histórica - REDUH / Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR; [Editoração: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt; Coordenação editorial: Cristina Elena Taborda Ribas, Geraldo Becker, Lidiane Camila Lourençato, Thiago Augusto Divardim de Oliveira; Editoração Eletrônica: Geraldo Becker], n. 22 (Jan./Jun. - 2021). Curitiba: LAPEDUH, 2021.

Periódico eletrônico: <https://lapeduh.wordpress.com/revista/>
Semestral
ISSN: 2316-7556

1. Educação - Periódicos eletrônicos. 2. História - Estudo e ensino - Periódicos eletrônicos. I. Universidade Federal do Paraná. Laboratório de Educação Histórica. II. Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. III. Gevaerd, Rosi Terezinha Ferrarini. IV. Urban, Ana Claudia. V. Nascimento, Solange Maria do. VI. Becker, Geraldo. Lourençato, Lidiane Camila. Oliveira, Thiago Augusto Divardim de. Ribas, Cristina Elena Taborda.

CDD

20.ed. 370.7

Sirlei do Rocio Gdulla CRB-9ª/985



Reitor: Ricardo Marcelo Fonseca

Vice-Reitora: Graciela Inês Bolzón de Muniz

Setor de Educação

Diretor: Marcos Alexandre dos Santos Ferraz

Vice-Diretora: Odisséa Boaventura de Oliveira

Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – UFPR – Brasil:

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Editora: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Coeditoras: Ana Claudia Urban, Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, Solange Maria do Nascimento.

Conselho Editorial:

Adriane de Quadros Sobanski – SEED/LAPEDUH
Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira – PMC/LAPEDUH
Éder Cristiano de Souza – UNILA – PR
Estevão Chaves de Rezende Martins – UnB
Everton Carlos Crema – UNESPAR/LAPEDUH
Geyso Dongley Germinari – UNICENTRO/LAPEDUH/UFPR
Isabel Barca – Universidade do Minho (Portugal)
João Luis da Silva Bertolini – SEED/LAPEDUH
Julia Castro – Universidade do Minho (Portugal)
Katia Maria Abud – USP
Leslie Luiza Pereira Gusmão – SEED/LAPEDUH/UFPR
Lidiane Camila Lourençato – LAPEDUH
Lucas Pydd Nechi – LAPEDUH
Luciano de Azambuja – IFSC
Marcelo Fronza – UFMT
Maria Conceição Silva – UFG
Marília Gago – Universidade do Minho (Portugal)
Marlene Cainelli – UEL
Olga Magalhães – Universidade de Évora (Portugal)
Rafael Saddi – UFG
Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos – Universidade Tuiuti do Paraná
Thiago Augusto Divardim de Oliveira – IFPR/LAPEDUH
Tiago Costa Sanches – UNILA – PR

Conselho Consultivo:

Albano Gabriel Giurdanella – SEED/LAPEDUH/UFPR
André Victor Falcade Pereira – LAPEDUH/UFPR
Camila Chueire Caldas – SEED/LAPEDUH
Carla Gomes da Silva – SEED/LAPEDUH/UFPR
Cláudia Senra Caraméz – SEED/LAPEDUH/UFPR
Cláudio Aparecido de Souza – SEED/LAPEDUH/UFPR
Cristina Elena Taborda Ribas – SEED/LAPEDUH/UFPR
Dioury de Andrade Bueno – PMC/LAPEDUH/UFPR
Eli Prestes de Aguiar – SEED/LAPEDUH/UFPR
Geovane Gonçalves de Oliveira – PMI/LAPEDUH/UFPR
Geraldo Becker – LAPEDUH/UFPR
Lorena Marques Dagostin Buchtik – SEED/LAPEDUH/UFPR
Marcos da Silva de Oliveira – SEED/LAPEDUH/UFPR
Nikita Mary Sukow – LAPEDUH
Raffaella Baptista Nunes – LAPEDUH/UFPR
Sergio Antônio Scorsato – LAPEDUH/UFPR
Stephanie Jimenes Tassoulas – LAPEDUH/UFPR

EDITORA: LAPEDUH

Endereço: Campus Rebouças – UFPR. Rua Rockefeller, 57 – Anexo A do Edifício Teixeira Soares – 2º andar, sala 32. Rebouças, Curitiba - Paraná. CEP 80.060-150

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Email: inscricoeslapeduh@gmail.com

Coordenação Editorial: Cristina Elena Taborda Ribas, Geraldo Becker, Lidiane Camila Lourençato, Thiago Augusto Divardim de Oliveira

Editoração Eletrônica: Geraldo Becker

Capa: Deyvid Fernando dos Reis

Revisão dos textos: a cargo de cada autor

MISSÃO DA REVISTA

Ser uma Revista produzida por professores e destinada a professores de História. Ter como referência o diálogo respeitoso e compartilhado entre a Universidade e a Escola Básica. Colaborar na produção, distribuição e consumo do conhecimento na área da Educação Histórica, pautada na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

EDITORIAL

O Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) apresenta o 22º número da Revista de Educação Histórica (REDUH), que tem entre seus objetivos a divulgação de resultados de pesquisas acadêmicas, experiências desenvolvidas em aulas de História por professores e professoras no âmbito da Educação Histórica, bem como oportunizar espaço para as reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em História.

Nesse número, especialmente, contamos com a publicização de resultados de trabalhos desenvolvidos ao longo da “Oficina de Educação Histórica”, promovida pelo LAPEDUH, no ano de 2020, ofertada de modo on-line, tendo em vista o momento que vivenciamos de isolamento social, durante a pandemia em decorrência da Covid19. Se por um lado, o momento é de tristeza, por outro lado, por ter sido de forma remota, tivemos a participação de um número significativo de professores e professoras de História de diferentes regiões do Brasil.

Ainda nesse número contamos com a publicação de artigos que apresentam resultados de pesquisas - dissertações e teses, em andamento ou concluídas, que trazem contribuições significativas, especialmente, em torno da didática da História, ensino e aprendizagem na perspectiva da Educação Histórica.

Os artigos, em sua maioria, demonstram que professores e professoras têm sido pesquisadores de suas práticas e apontam caminhos para novas práticas no trabalho em aulas de História, bem como indicam algumas possibilidades para novas investigações no âmbito da Educação Histórica.

Que a leitura aponte caminhos!

Coletivo de Editores da REDUH

Curitiba, junho de 2021

NORMAS DE ARTIGOS PARA A REDUH

- As contribuições deverão ser apresentadas em arquivo de Word observando as seguintes características:
- Título: centralizado, maiúsculo, negrito.
- O nome do autor, a instituição de origem e e-mail para contato deverão vir abaixo do título em itálico e alinhado à direita.
- A titulação deverá ser colocada em nota de rodapé. Caso a pesquisa tenha sido elaborada com apoio financeiro de uma instituição, deverá ser mencionada em nota de rodapé.
- O Resumo deve conter de 100 a 250 palavras em português, fonte Arial 12, espaço simples. Abaixo do Resumo deverá vir até cinco palavras-chave, separadas por ponto.
- Os subtítulos em negrito, minúsculas. Antes e depois de cada subtítulo deixar uma linha em branco com espaçamento 1,5 (um vírgula cinco).
- O texto deverá ser digitado em página A4, espaçamento 1,5 (um vírgula cinco), margens superior/esquerdo de 3 (três) cm e inferior/direito de 2 (dois) cm, recuo de 1 (um) cm, letra Arial, corpo 12 (doze) e as notas de rodapé na mesma letra, em corpo 10 (dez). As notas de rodapé serão numeradas em caracteres arábicos. Os números das notas de rodapé inseridos no corpo do texto irão sempre sobrescritos em corpo 10 (dez), depois da pontuação.
- Os autores serão responsáveis pela correção do texto.
- As citações literais curtas, menos de 3 (três) linhas serão integradas no parágrafo, colocadas entre aspas. As citações de mais de três linhas serão destacadas no texto em parágrafo especial, a 4 (quatro) cm da margem esquerda, sem recuo, sem aspas e em corpo 10 (dez), com entrelinhamento simples. Antes e depois deste tipo de citação será deixada uma linha em branco com espaçamento 1,5 (um vírgula cinco).
- A indicação de fontes no corpo do texto deverá seguir o seguinte padrão: Na sentença – Autoria (data, página) – só data e página dentro do parênteses. Final da sentença – (AUTORIA, data, página) todos dentro do parênteses.
- Toda a bibliografia utilizada deverá vir com o subtítulo **Referências** no fim do texto em ordem alfabética de sobrenome, com espaçamento simples entre linhas, um espaço simples entre as referências e alinhamento à margem esquerda.
- SOBRENOME, Nome. **Título do livro em negrito**: subtítulo. Tradução. Edição. Cidade: Editora, ano.
- SOBRENOME, Nome. Título do capítulo ou parte do livro. In: **Título do livro em negrito**. Tradução. Edição. Cidade: Editora, ano, p. x-y. – SOBRENOME, Nome;
- SOBRENOME, Nome. Título do artigo. **Título do periódico em negrito**, Cidade, vol., n., p. x-y, ano.
- SOBRENOME, Nome. **Título da tese em negrito**: subtítulo. Xxx f. Dissertação ou Tese (Mestrado ou Doutorado, com indicação da área do trabalho) – vinculação acadêmica, Universidade, local, ano de apresentação ou defesa.
- Para outras produções:
- SOBRENOME, Nome. **Denominação ou título**: subtítulo. Indicações de responsabilidade. Data. Informações sobre a descrição do meio ou suporte (para suporte em mídia digital).
- Para documentos on-line ou nas duas versões, são essenciais as informações sobre o endereço eletrônico, apresentado entre sinais <>, precedido da expressão “Disponível em”, e a data de acesso ao documento, antecedida da expressão “Acesso em”.
- Ilustrações, figuras ou tabelas deverão ser enviadas em formato digital com o máximo de definição possível.
- A responsabilidade pelos direitos de reprodução de imagens (fotos, gravuras, quadros, entre outras) será dos(as) autores(as) dos artigos.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
A COMUNICAÇÃO HUMANA AO LONGO DO TEMPO: UMA PROPOSTA DE PROJETO DE DOCÊNCIA Alcinea da Silva França Fraga; Edinalva Padre Aguiar.....	13
ESCRavidÃO AFRICANA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA Antonio Robson Oliveira.....	25
OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO A MÚSICA E A MODA NO PRIMEIRO E SEGUNDO REINADO NO BRASIL Geraldo Becker; Ana Claudia Urban.....	37
AULA HISTÓRICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA Izis Pollyanna Teixeira Dias de Freitas.....	48
APRENDIZAGEM HISTÓRICA: AS PERCEPÇÕES EXPRESSAS PELOS ESTUDANTES A PARTIR DA VIVÊNCIA FÍLMICA E FONTES MULTIPERSPECTIVADAS Janete Cristiane Jarczeski.....	61
EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA Leocádio Viana Soares.....	73
DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM AMBIENTES DIGITAIS E ATIVOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO Vânia Graça; Glória Solé; Altina Ramos.....	81
RESENHA	
MARTINS, E. C. R. Teoria e Filosofia da História . Contribuições para o Ensino de História. Curitiba: W & A Editores, 2017. A TEORIA COMO ELABORAÇÃO DA REALIDADE: FUNDAMENTOS DA HISTÓRIA CIÊNCIA E A PREOCUPAÇÃO TEÓRICA COM O ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA Thiago Augusto Divardim de Oliveira.....	95

APRESENTAÇÃO

A REDUH 22 – Revista de Educação Histórica é composta por sete artigos e uma resenha. Quatro artigos são trabalhos são resultado do curso “Oficina de Educação Histórica”, promovido pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH-UFPR, em 2020, no formato *on line* em virtude das restrições impostas pela pandemia do COVID-19. Os professores do último módulo fizeram um convite para que os participantes enviassem artigos com o resultado dos projetos construídos e discutidos durante o curso. E, três artigos são de professores da Educação Básica no Brasil e em Portugal e nos apresentam suas experiências, pesquisas e reflexões sobre o ensino de História. Importante destacar que todos seguem um rigor teórico e metodológico e o trabalho constante com fontes históricas que é imprescindível nas investigações em Educação Histórica.

O primeiro artigo é *A comunicação humana ao longo do tempo: uma proposta de projeto de docência* da professora de História Alcinea da Silva França Fraga. O texto é resultado de sua participação na Oficina de Educação Histórica, oferecido pelo Laboratório de Educação Histórica/LAPEDUH em 2020. Um dos objetivos do trabalho é definir comunicação como expressão de ideias, sentimentos, comportamentos e ações humanas durante o processo de mudanças e complexização das necessidades do homem em seu constante movimento. O texto nos apresenta uma proposta de trabalho com estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma instituição de ensino do estado da Bahia. A proposta está estrutura em oito momentos nos quais são expostos os objetivos, procedimentos e expectativas; além de fontes documentais e imagéticas. A professora propõe questões cujo objetivo é instigar no estudante reflexões sobre conceitos epistemológicos, observação da temporalidade e da evidência histórica presente nas fontes.

O professor Antonio Robson de Oliveira nos apresenta o segundo artigo sob o título *Escavidão africana no Brasil e na formação da consciência histórica: uma proposta de sequência didática*. A proposta de trabalho do professor Oliveira é fruto de sua participação na Oficina de Educação Histórica, oferecida pelo Laboratório de Educação Histórica/LAPEDUH em 2020. A sequência didática elaborada tem como objetivo refletir sobre a Lei 11.645/08 com jovens estudantes do 2º ano do Ensino Médio possibilitando que cada um possa “compreender-se como sujeito histórico, ativo e capaz de avaliar as mudanças e permanências históricas” assim como

cotejar passado e presente posicionando-se na vida prática diante das desigualdades sociais, raciais e econômicas. Jörn Rüsen é o suporte teórico do campo de investigação da Educação Histórica e, nesse estudo especificamente, o professor Oliveira destaca a formação da consciência histórica. O trabalho é composto por cinco atividades, várias fontes e questionamentos aos estudantes sempre com o fito de desenvolver a consciência histórica dos jovens.

Os sentidos atribuídos por estudantes do Ensino Médio a música e a moda no Primeiro e Segundo Reinado no Brasil, pesquisa produzida pelo professor Geraldo Becker é o terceiro artigo dessa edição. O texto é o resultado do trabalho com estudantes do 2º ano do Ensino Médio, instituição de ensino rede privada situada na região Leste da capital paranaense. O professor Becker no processo de construção coletiva do planejamento do último trimestre do ano letivo de 2019 observou o interesse e, conseqüente necessidade de aprofundar discussões sobre estilos musicais e vestuário do período que compreende o Primeiro e o Segundo Reinado no Brasil. As carências dos estudantes são vistas pelo campo de investigação da Educação Histórica como condições ideais para aprofundamento de conteúdos substantivos a partir do trabalho com fontes baseados na epistemologia do ensino de História. Assim sendo, Geraldo Becker divide a discussão em dois tópicos principais. No primeiro apresenta a metodologia do trabalho; no segundo analisa, à luz de conceitos específicos da Educação Histórica, as narrativas produzidas pelos estudantes apresentando suas considerações sobre o processo.

A professora Izis Pollyana de Freitas produziu o quarto artigo sob o título *Aula Histórica: uma proposta de intervenção na perspectiva da Educação Histórica*. A motivação para a realização do trabalho surgiu como resposta à sua participação na Oficina de Educação Histórica, oferecida pelo Laboratório de Educação Histórica/LAPEDUH em 2020. A proposta de trabalho aconteceu com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Lagoa Real/BA, março de 2021. O relato de experiência fundamenta teoricamente a elaboração da proposta, bem como a metodologia de investigação. Faz análise das narrativas dos estudantes e apresenta suas reflexões sobre e a partir das fontes trabalhadas, desse modo, a professora conclui que no processo de realização da aula histórica efetivamente ocorreu aprendizagem histórica e uma forma mais complexa de consciência histórica foi acessada.

O quinto artigo é *Aprendizagem histórica: as percepções expressas pelos estudantes a partir da vivência fílmica e fontes multiperspectivadas* da professora Janete Cristiane Jarczeski. O referido artigo discute o trabalho com fontes fílmicas com quarenta e oito (48) estudantes do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Silva Gama, situada no município de Cassino/RS. O trabalho tem como objetivo refletir sobre as possibilidades de aprendizagens significativas e os desafios da prática docente. A metodologia de pesquisa está baseada nos princípios da *Grounded Theory* e as reflexões epistemológicas ligadas ao campo de investigação da Educação Histórica tendo como principais teóricos citados Jörn Rüsen (2016), Isabel Barca e Marília Gago (2001). A análise das narrativas dos estudantes conduz a categorizações a partir do processo efetivo de aprendizagem histórica. Assim sendo, as conclusões da pesquisadora apontam para a relevância da articulação das práticas educativas com as reflexões teóricas da aprendizagem e do uso de fontes históricas.

O professor Leocádio Viana Soares é o autor do sexto artigo intitulado *Educação Histórica: Considerações sobre sua prática em sala de aula*. E apresenta uma reflexão sobre o uso de fontes no processo de ensino e aprendizagem histórica, faz questionamentos sobre a postura pedagógica de professores/pesquisadores; discute teoricamente a necessidade de análise de conhecimentos prévios de estudantes e aproxima a perspectiva do campo de investigação da Educação Histórica com argumentos freirianos de uma educação emancipatória. Suas principais referências são Barca (2001), Sobanski (2010); Schmidt (2009 e 2013).

Desenvolver a consciência histórica em ambientes digitais e ativos: uma proposta didática para o 1º ciclo do ensino básico. Artigo das professoras Vânia Graça, Glória Solé e Altina Ramos tem como objetivo estudar as possibilidades da combinação de tecnologias digitais e metodologias ativas para o desenvolvimento da consciência histórica. O estudo foi realizado com estudantes portugueses do 4º do primeiro ciclo e do 6º ano. As análises e hipóteses consideradas pelas professoras têm como base teórica Moran (2015) para a discussão das competências tecnológicas, enquanto Barca (2006) e Lee (2016) foram importantes para o suporte teórico da literacia histórica. A tipologia defendida pelo pesquisador alemão Jörn Rüsen (1993) oferece o suporte teórico para a sistematização e conceituação de consciência histórica. O artigo está organizado de forma que o leitor acompanha o

passo a passo da proposta de trabalho apresentada aos estudantes bem como a categorização elaborada pelas pesquisadoras.

A obra *Teoria e Filosofia da História: Contribuições para o Ensino de História* de autoria do professor Doutor Estevão Chaves de Rezende Martins, publicada em 2017 pela W.A. Editores foi resenhada professor Doutor Thiago Divardim de Oliveira sob o título *A teoria como elaboração da realidade: fundamentos da história ciência e a preocupação teórica com o ensino e aprendizagem da História* a resenha inicia com uma breve apresentação do autor professor Estevão C. de Rezende Martins e sua trajetória acadêmica, Oliveira faz rápidos comentários sobre a apresentação da obra elaborada pela professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt. Do mesmo modo como a obra está dividida em duas partes também o texto de Oliveira assim se segmenta trazendo reflexões sobre os fundamentos da história ciência e a partir da preocupação teórica do ensino e da aprendizagem da história. Esse texto mais que uma resenha é um estudo cuidadoso da obra.

A REDUH 22 permite aos seus leitores o contato com um debate importante que valoriza o professor da Educação Básica como sujeito ativo nas pesquisas relacionadas aos encaminhamentos, procedimentos metodológicos e específicos da ciência da História.

Boa Leitura!!!

Solange Maria do Nascimento
Professora da Rede Estadual de Ensino
Pesquisadora do Laboratório de Educação Histórica
Doutora em Educação UFPR
Junho de 2021

A COMUNICAÇÃO HUMANA AO LONGO DO TEMPO: UMA PROPOSTA DE PROJETO DE DOCÊNCIA

*Alcinea da Silva França Fraga-UESB¹
alcineafranca@gmail.com*

*Edinalva Padre Aguiar-UESB²
edinalva.aguiar@uesb.edu.br*

Resumo: O presente trabalho apresenta uma proposta de atividade didática solicitada durante a realização da “Oficina de Educação Histórica”, promovida pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), no ano de 2020. Para sua consecução, elegemos como conceito substantivo (LEE, 2001) “A comunicação humana e os meios de comunicação utilizados ao longo do tempo”. A comunicação é algo inerente ao ser humano, por meio dela que ele expressa seus desejos e necessidades, facultando sua sobrevivência. Aliado a isso, muito se tem falado a respeito do avanço tecnológico, bem como seu favorecimento para ampliação e diversificação das formas e meios de comunicação entre as pessoas. Esse avanço, assim como a importância da comunicação para as relações humanas, justifica a necessidade de estudarmos tal temática e as diferentes maneiras que a humanidade vem encontrando para estabelecer a comunicação. A metodologia definida para o desenvolvimento da atividade foi a “Aula Histórica” (SCHMIDT, 2020), na qual propomos tarefas que permitam aos alunos compreenderem como a humanidade conseguiu se comunicar ao longo da história. Acreditamos que, por meio da observação e interpretação de fontes, da análise feita a partir delas, dos questionamentos propostos e da construção de narrativas, eles poderão compreender o papel da comunicação nas relações humanas e atentarem para a evolução/mudanças dos meios de comunicação como resultando de transformações sociais, culturais e econômicas mais amplas. Além da aprendizagem desses conceitos substantivos, a atividade também busca trabalhar os conceitos epistemológicos (SCHMIDT, 2019) mudanças e permanências, relação passado/presente e interpretação de fontes e evidências, objetivando o desenvolvimento das competências do pensamento histórico.

Palavras-chave: Comunicação humana. Aula histórica. Conceitos históricos. Educação Histórica.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE-UESB). Professora de História do Colégio Estadual Horácio de Matos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (CEHM/SEC-BA), Mucugê-Bahia. Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LAPEH/DH/UESB).

² Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LAPEH/DH/UESB).

Introdução

O currículo prescrito para o Ensino Médio estabelece uma sequência de conteúdos básicos para cada série que compõe esse nível de ensino. De acordo com a sequência proposta para as turmas de 1º ano, são destinados assuntos relacionados à origem da humanidade, à formação das primeiras sociedades, etc. Com base nesse currículo, atentando ao que se encontra prescrito para os alunos dessa série e pela justificativa exposta no resumo desta proposta, elegemos como tema para a proposta da aula histórica A comunicação humana ao longo do tempo.

De maneira bastante simples, podemos definir comunicação como um processo pelo qual as pessoas travam contato entre si. Esse contato visa expressar ideias, comportamentos, informações, sentimentos, fatos, etc., sendo imprescindível para se estabelecer, alguma forma de linguagem tal como: escrita, oral, gestual/corporal, imagética. À medida que as sociedades se tornavam mais complexas e interligadas se impôs a necessidade de novas formas e meios de comunicação que dessem conta de atender às mudanças contextuais.

Conforme dito anteriormente, o presente trabalho é uma proposta de projeto de docência, cuja elaboração foi solicitada durante a realização da Oficina de Educação Histórica, promovida pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), como trabalho final. A referida oficina foi oferecida remotamente entre os meses de setembro e novembro de 2020 e organizada em 4 módulos que discutiram temáticas relacionadas à Educação Histórica. Um dos elementos que deve ter o projeto de docência é investigar como os alunos articulam o conteúdo proposto com o presente e o futuro. Além disso, também foi solicitado que fosse observada a forma como relacionam esse conteúdo com outros já estudados.

Para a realização dessa tarefa propomos uma atividade baseada na aula histórica e que permita aos estudantes compreenderem a importância da comunicação para as relações humanas e como a humanidade conseguiu se comunicar e se expressar ao longo da história.

A proposta foi pensada para as turmas de 1º ano do Colégio Estadual Horácio de Matos em Mucugê-BA, do qual uma das autoras integra o corpo docente desde 2005, ministrando aulas tanto do Ensino Médio regular quanto na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como professora de História em uma cidade que se destaca pelo patrimônio histórico-cultural e que possui uma das mais antigas formas de comunicação – sítios arqueológicos pouco difundidos no meio escolar –, essa proposta didática pode permitir ainda, que os estudantes se reconheçam como parte da história e relacionem esse conhecimento com a sua vida prática.

Esta proposta de atividade pode possibilitar também que o professor seja levado a pensar a aula de História como um laboratório de pesquisa, que propicie a produção de um conhecimento histórico escolar, baseado no uso de fontes variadas. Além disso, e relacionando com outros conteúdos, a atividade também amplia as discussões a respeito da história local do patrimônio histórico-cultural, entendidos como constituintes de uma história global. Dessa forma, as aulas de História podem

desenvolver momentos prazerosos de conhecimento histórico com base na própria ciência histórica.

A atividade aqui proposta segue o roteiro disponibilizado pelos ministrantes da referida Oficina e está organizada em uma sequência baseada na matriz da “Aula Histórica”, proposta pela professora Maria Auxiliadora Schmidt (2020), a qual inicia-se com o professor investigando as carências de orientação dos alunos para seleção dos conteúdos substantivos e epistemológicos a serem abordados dentro da temática previamente escolhida e o desenvolvimento das aulas com base nessa investigação.

O roteiro para elaboração do projeto de docência prevê a organização de “[...] uma atividade para investigar como os (as) estudantes articulam o conteúdo proposto com o presente e com o futuro [e] observe de que forma eles relacionam esse conteúdo com outros conteúdos que eles já estudaram”. Sugere que o professor trabalhe com fontes e linguagens diversificadas e solicita que sejam informados os nomes dos(as) autores(as); seus respectivos currículos, apresentados de forma abreviada; a unidade escolar, município, estado, país, ano/série, idade aproximada dos alunos onde se pretende desenvolver a atividade e o conteúdo histórico/conceito substantivo a ser abordado. Além disso, solicita que os(as) proponentes expliquem “[...] de que forma a investigação das carências dos(as) estudantes pode orientar a abordagem do Conceito Substantivo que será trabalhado e quais competências do pensamento histórico serão trabalhados. Exemplo: evidência, empatia, interpretação, etc.”. Foi solicitado ainda que sejam citadas “[...] de duas a três referências historiográficas sobre o Conceito Substantivo selecionado (artigos científicos, teses ou livros)” e a seleção de duas a três fontes históricas a serem utilizadas no desenvolvimento da atividade, bem como a indicação de como os alunos “[...] podem expressar o que aprenderam usando diferentes narrativas, como História em Quadrinhos, texto, pintura, teatro, vídeo e tudo que sua criatividade permitir”.

A seguir apresentamos a proposta de projeto de docência por nós elaborada

2. Dados de identificação do projeto

2.1 Apresentação das autoras

Nomes das autoras: Alcinea da Silva França Fraga e Edinalva Padre Aguiar

Mini currículo das autoras:

Alcinea da Silva França Fraga

Mestranda em Educação. Especialista em Gestão Escolar. Especialista em Espaço, Sociedade e Meio Ambiente. Professora de História e vice-diretora do Colégio Estadual Horácio de Matos (Mucugê-BA). Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LAPEH/DH/UESB).

Edinalva Padre Aguiar

Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), atuando na área de Ensino de História: Teoria e Metodologia e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB), linha Conhecimento e Práticas Escolares. Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LAPEH/DH/UESB).

2.2 Lócus de execução do projeto

Escola: Colégio Estadual Horácio de Matos

Município, Estado, País: Mucugê, Bahia, Brasil

Ano/série em que será aplicado o projeto: 1º ano Ensino Médio

Idade aproximada dos estudantes: 15 anos

Conteúdo histórico/ Conceito Substantivo: A comunicação humana ao longo do tempo

3. Desenvolvimento do projeto

1º momento: Investigação das carências de orientação e interesse dos alunos em estudarem a temática

Objetivo: Identificar as carências de orientação e interesse dos alunos pelo estudo da temática.

Procedimento: Solicitar aos alunos que respondam as seguintes questões: O que você entende por comunicação?

1. Alguma vez você já pensou sobre a importância da comunicação para humanidade? Se já, o que pensou?
2. Será que sempre nos comunicamos da mesma forma que hoje? Justifique
3. Observe as imagens abaixo e assinale as que você acha que são meios de comunicação.

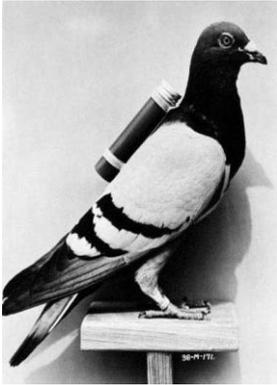


Imagem 1

Extraída de: <https://incrivelhistoria.com.br/pombo-correio-mensageiros/>



Imagem 2 - Arquivo pessoal de uma das autoras



Imagem 3

Extraída de: <http://www.origines.com.br/blog/como-pesquisar-antepassados-jornais-antigos/>

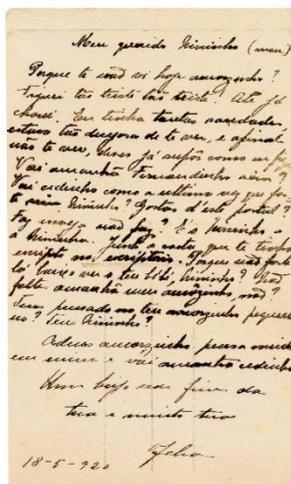


Imagem 4

Extraído de: <https://editoracapivara.com.br/cartas-de-amor-fernando-pessoa/>

2º momento: Seleção dos conceitos substantivos e epistemológicos e das fontes.

Objetivo: Selecionar os conceitos substantivos e epistemológicos a serem abordados nas aulas,³ bem como as fontes que serão utilizadas.

Procedimento: O(a) docente deverá analisar as respostas dados pelos alunos no momento anterior para identificar suas carências de orientação e interesses e, considerando-os, selecionar os conceitos substantivos e epistemológicos a serem abordados nas aulas.

3º momento: Discussão acerca da importância dos meios de comunicação

Objetivo: Levar os alunos a compreenderem a importância dos meios de comunicação para as sociedades humanas.

Procedimento: Na perspectiva da cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009), apresentar aos alunos as fontes imagéticas, pedir que as interpretem e estabelecer um diálogo acerca da importância dos meios de comunicação para as sociedades humanas. O diálogo será fomentado com base no que segue abaixo e tomando como ponto de partida as respostas dadas por eles.

Solicitar aos alunos que observem as imagens e respondam as questões propostas:



Extraído de: <https://i0.wp.com/escolasexponenciais.com.br/wp-content/uploads/2020/04/comunicacao-enfrentamento-da-pandemia.jpg?fit=800%2C533&ssl=1>

³ Por tratar-se de uma atividade que ainda não foi executada, os conceitos substantivos e epistemológicos a serem trabalhados e desenvolvidos foram selecionados por nós.



Extraído de:

https://www.roberthalf.com.br/sites/roberthalf.com.br/files/styles/full_width_content_image_1x_small_480/public/202104/Como%20a%20pandemia%20mudou%20a%20nossa%20rela%C3%A7%C3%A3o%20com%20o%20trabalho.jpeg?itok=E-XwZLIu



Extraído de: <https://medium.com/@dudamonteiro/nesse-texto-iremos-narrar-a-evolu%C3%A7%C3%A3o-da-comunica%C3%A7%C3%A3o-humana-desde-os-prim%C3%B3rdios-at%C3%A9-os-dias-atuais-91cd52510d8>



Extraído de: <https://doutormultas.com.br/sinais-transito-conhecer/>



Extraído de:

<https://www.dicionariopopular.com/significado-dos-emojis/>

- Descreva o que você vê em cada imagem.
- Coloque uma legenda para cada imagem.
- Observando todas as imagens juntas, qual título você daria a elas?
- O que mais lhe chamou atenção nas imagens? Por quê?
- Você se identifica com alguma delas? Qual? Por quê?
- Qual contexto (momento) histórico você acha que cada um dos meios de comunicação nelas retratados representa?

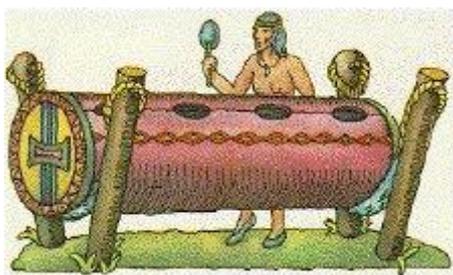
G) Como você acha que esses meios de comunicação afetam/interferem nas relações humanas?

O que se espera: Por meio da observação, análise das imagens e dos questionamentos propostos, os alunos poderão ser capazes de compreender que as comunicações são fundamentais para os diversos tipos de relações humanas: pessoais, econômicas, entre países, etc. e que elas estão sujeitas e são frutos dos contextos históricos, se diversificando e atualizando ao longo do tempo, percebendo com isso, as continuidades e rupturas do e com o passado, sendo estes conceitos epistemológicos previstos de serem desenvolvidos na atividade proposta.

4º momento: Desenvolvimento da empatia histórica

Objetivo: Fomentar nos alunos a compreensão que todas as sociedades do passado também desenvolveram formas de tecnologia e que, mesmo as que hoje parecem toscas, geralmente, serviram de base para novas criações e invenções.

Procedimento: Apresentar aos alunos as imagens abaixo e pedir que estabeleçam uma comparação entre ambas indicando seus aspectos positivos e negativos.



A transmissão codificada de mensagens utilizando tambores tem data de nascimento indeterminada [...].

Extraído de:
http://piano.dsi.uminho.pt/museuv/ac_ttochas.html



Extraído de: <https://mymob.com.br/blog/itens-para-avaliar-antes-de-comprar-um-smartphone.html>

O que se espera: Ao fim da atividade, espera-se que os alunos tenham exercitado a empatia histórica ao entenderem que os homens e mulheres do passado agiram conforme as circunstâncias, necessidade e interesses de sua época, assim como os seres do presente também estão sujeitos ao seu contexto histórico, assim, vendo as pessoas do passado não como ineptas ou incapazes ou ver o passado só pelo olhar da falta (LEE, 2003).

5º momento: Evidência histórica

Objetivo: Demonstrar aos alunos que das fontes é possível extrair evidências e assim construirmos as narrativas e explicações históricas.

Procedimento: Realizar uma aula de campo⁴ no sítio arqueológico localizado próximo à Fazenda Sol do Paraguassú onde os alunos conhecerão as pinturas rupestres e o professor orientará a análise das imagens solicitando aos alunos que descrevam o que veem, se sabem por que eles desenham nas paredes, por que faziam isso e se conseguem identificar o significado das gravuras e o que elas podem sugerir a respeito de quem eram e como viviam os primeiros habitantes da região.

O que se espera: Por meio dessa atividade espera-se que os alunos tomem conhecimento da existência de sítios arqueológicos em nossa cidade, que percebam a importância das fontes históricas para a produção do conhecimento sobre o passado. Assim trabalharemos a evidência e a interpretação como competências do pensamento histórico.

6º momento: Aprofundamento da temática

Objetivo: Aprofundar a compreensão dos alunos acerca da temática “A comunicação humana ao longo do tempo” e reforçar a importância de conhecermos a história da comunicação.

⁴ Para os locais onde não há sítios arqueológicos, podem ser visitados outros locais possíveis de trabalhar a temática como redação de jornais, estúdios de rádios, etc. Pode ser realizada também uma visita virtual, especialmente a museus que tratam da comunicação como o Museu da Imagem e do Som, por exemplo.

Procedimento: Procedendo à interpretação histórica, solicitar aos alunos que leiam os trechos selecionados dos textos indicados e, em seguida, dialogar com base nas perguntas que seguem.

Documento 1

A Comunicação

Etimologicamente, a palavra “Comunicação” tem origem no Latim “Communicatio” que significa “ação de tornar algo comum a muitos” (POYARES, 1970). A comunicação ocorre quando o emissor traduz a sua ideia para uma linguagem ou código que possa ser compreendido pelo receptor.

TEIXEIRA, Marcelo Mendonça. Da comunicação humana a comunicação em rede: uma pluralidade de convergências. **Revista Temática**. Ano VIII, n. 02 – fevereiro/2012.

Documento 2

1º) A comunicação interveio na hominização. Ou seja, no processo evolutivo no qual se transformam os organismos e os padrões dos primatas ancestrais nos organismos e padrões humanos.

2º) A comunicação também intervém na humanização, que é a criação de sociedades reguladas por normas, crenças e valores.

SERRANO, Manuel Martins. A comunicação na existência da humanidade e de suas sociedades. **Matrizes**. Ano 3 – Nº 1 ago./dez. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38238/41019.pdf>. Acesso em: 25 de jun. 2021.

- 1- Cite três instrumentos de comunicação que você mais utiliza na atualidade.
- 2- De que maneira a comunicação pode ter contribuído para o processo de humanização?
- 3- Qual a importância de conhecermos a história da comunicação humana?
- 4- Reflitam sobre a importância das novas tecnologias para a comunicação entre os povos da atualidade, considerando o que elas trazem de bom e de ruim.

O que se espera: Nesse momento o professor(a) deve ficar atento para perceber o nível de compreensão dos alunos e se os objetivos propostas para a atividade estão sendo alcançados, uma vez que eles já devem ter apreendido os conceitos substantivo e epistemológicos previstos.

7º momento: Produção de narrativas pelos alunos

Objetivo: Levar os alunos a produzirem narrativas acerca do conceito substantivo abordado.

Procedimento: Formar grupos ou trios e solicitar aos alunos que elaborem uma narrativa contando um pouco da história da comunicação. Essa narrativa deverá ser apresentada por meio de vídeos ou história em quadrinhos produzidos por eles, na qual sejam destacados os seguintes elementos:

- a) O que levou às mudanças/avanços nos meios de comunicação.
- b) Como eles interferem nas relações humanas

8º momento: Avaliação

Objetivo: Identificar se eles efetivamente aprenderam os conceitos substantivos e epistemológicos trabalhados de maneira a relacioná-los às suas vidas.

Procedimento: Nesse momento as narrativas produzidas pelos alunos serão apresentadas e discutidas. Destacamos que, apesar dessa culminância, a avaliação se fará de maneira contínua. Além disso, por meio das falas dos alunos ao longo das aulas e da produção das narrativas, será possível perceber a orientação temporal, o desenvolvimento e a apreensão dos conceitos epistemológicos trabalhados.

Considerações finais

Conforme explicitado, este projeto de docência ainda não foi executado, portanto, não apresenta resultados. No entanto, defendemos sua potencialidade para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à formação do pensamento histórico dos alunos, com destaque para a importância do uso de fontes na

educação histórica, visando o aprimoramento do pensamento histórico e uma aprendizagem que faça sentido para eles e cujo conhecimento histórico esteja ou possa ser relacionado às suas vidas.

Referências

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In: **Educar**, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006. Editora UFPR.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: UMINHO, 2001, p. 13-27.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (org.). **Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2003, p. 19-35.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Trad. Peter Horst Rautmann; Caio da Costa Pereira; Daniel Martineschen; Sibeles Paulino. W.A. Editores: Curitiba, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. BARCA, Isabel. (Org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009, p. 21-51.

SCHMIDT, Maria A. M. dos S. Jörn Rösen e sua contribuição para a didática da História. In: **Intelligere**, Revista de História Intelectual vol. 3, nº 2, DOSSIÊ: sentido e relevância da História no mundo contemporâneo out. 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Competências do pensamento histórico**. Coleção Educação Histórica, v. 2. Curitiba: W.A. Editores, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. Didática da Educação histórica: contribuições para uma metodologia de ensino. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene. (Orgs.). **Formação e aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em educação histórica e ensino de história**. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019, p. 25-45.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. “Aula histórica”: uma metodologia para a didática reconstrutivista da história. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020, p. 127-157.

ESCRavidÃO AFRICANA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Antonio Robson Oliveira – UVA⁵
antonio.oliveira20@prof.ce.gov.br

Resumo: Este artigo consiste em uma proposta de sequência didática sobre a temática da *Escravidão Africana no Brasil* a ser aplicada nas turmas finais do ensino médio, mais precisamente no 2º ano, tendo como metodologia o trabalho com fontes no formato de “aula oficina” onde o professor como pesquisador orienta o Ensino de História em sala de aula. O trabalho com fontes se mostra imprescindível, pois a partir delas os estudantes fazem uma aproximação com o cotidiano, relacionam presente e passado, constroem críticas aos documentos históricos e análises, além de possibilitar ao professor material para analisar as competências e as necessidades formativas de seus alunos. Portanto a perspectiva principal é fazer com que os alunos desenvolvam competências históricas que dialoguem diretamente com o que podemos afirmar de *consciência histórica*, uma compreensão dos fatos históricos além da simples acumulação de conhecimento, mas onde os indivíduos desenvolvam habilidades para conviver e construir uma sociedade mais humana e ética.

Palavras-Chave: Escravidão. Consciência Histórica. Educação Histórica.

Introdução

A sequência didática: *A Escravidão Africana No Brasil e a Formação da Consciência Histórica*, está voltada para a disciplina de História no Ensino Médio, mas especificamente no segundo ano desta etapa da Educação Básica, devido este tema ser contemplado no currículo escolar. Apesar de ser uma sequência didática pré-planejada, é relevante que os professores observem as necessidades formativas de seus estudantes e intervenham de acordo com suas realidades.

Nesse sentido, esta proposta é proveniente de minha participação no curso de “Oficinas de Educação Histórica” promovido pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, ofertado em 2020 de forma remota, devido à pandemia da COVID- 19. É relevante mencionar que este formato facilitou a minha participação, tendo em vista que resido no Ceará. Portanto, o produto educacional em questão é resultado das necessidades formativas levantadas em sala de aula ao longo dos meus anos de experiência e principalmente oriundos da escola onde trabalho.

⁵ Especialista em História do Brasil, Graduado em História, Professor de ensino médio da Secretária Estadual de Educação do Ceará (SEDUC), Itapipoca-CE.

Esta sequência didática não tem a pretensão de ser uma “receita” ou “fórmula mágica”, mas apresenta-se como uma contribuição relevante aos debates em torno da didática da disciplina de História, à formação do pensamento e à consciência histórica. Sempre acreditando na possibilidade da construção do conhecimento como um diálogo constante entre prática e teoria envolvendo professores e alunos, pesquisa e ensino.

Apesar de a Lei 11.645/08, Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, estar completando mais de uma década no país a implantação da mesma em sala de aula ainda passa por dificuldades. Nesse sentido, embora o tema *Escravidão Africana* seja clássico na disciplina de História do Brasil ainda necessita de uma atenção maior por parte das redes de ensino, principalmente em um cenário de luta por uma maior representatividade de grupos historicamente oprimidos, além do combate ao racismo estrutural ainda muito presente no Brasil.

Assim sendo, esta sequência didática tem como objetivo geral levar o aluno a compreender-se como um sujeito histórico, ativo e capaz de avaliar as mudanças e permanências históricas, relacionando o passado escravocrata do país com o presente, assim como influenciar na construção de uma consciência e pensamento histórico que preze pelo combate às desigualdades sociais e raciais no Brasil.

É nesse ínterim que a Educação Histórica aparece como um significativo novo campo de investigação histórica a ser utilizado em sala de aula. As ideias de Jörn Rüsen (2001) influenciaram na mudança de paradigmas para a interpretação da chamada *consciência histórica* que, segundo o mesmo, é uma nova compreensão da ciência da história moldando e conferindo identidade às práticas de ensino em sala de aula.

Nesse sentido, teoria e prática se unem a partir de uma compreensão da História enquanto ciência ligada ao dia a dia, o que vem provocando uma linha crescente de pesquisas e projetos relacionados a essa temática, unindo universidades e professores da rede de Educação Básica. Rüsen com as suas contribuições à Teoria da História e a Didática da História influencia para dar novas perspectivas ao Ensino da História (BARRON e CERRI, 2012).

Para além da simples acumulação de informações sobre fatos históricos, a Educação Histórica nos propõe ir além, mirarmos na construção de uma educação que se relaciona diretamente à formação de uma consciência baseada nos princípios da liberdade, democracia e nos direitos humanos. Dessa forma a

Educação Histórica se configura como um “Novo Humanismo”, segundo as perspectivas de Rüsen (SCHMIDT, 2017).

Como bem salienta Isabela Barca (2001), nessa nova área de investigação do Ensino de História há uma preocupação maior com a chamada “Didática Histórica”, o estudo sobre como aprendemos a história e de que forma a utilizamos para o desenvolvimento da formação da consciência e do pensamento histórico. A autora inclusive destaca as metodologias de investigação histórica como, a chamada “Aula Oficina”, onde se propõe que os alunos tenham contato com fontes históricas e os professores possam fazer a análise do material produzido pelos estudantes (BARCA, 2004).

Portanto, este artigo apresenta uma proposta de sequência didática utilizando a metodologia da “aula oficina” para o estudo do conteúdo temático de Escravidão Africana no Brasil. Esse conceito substantivo foi escolhido por ser um tema relevante à discussão em torno da cidadania e dos direitos humanos no Brasil, e também por ser possível analisar as discussões dos estudantes quanto à formação da consciência e do pensamento histórico. Adiante consta a apresentação da sequência didática e seu detalhamento.

Desenvolvimento

Nesta seção será explicada a sequência didática assim como a sua metodologia de realização que dialogam diretamente com o formato de “aula oficina”, quanto a isso Isabel Barca nos apresenta que:

O pressuposto de um ensino da História orientado para o desenvolvimento – específicas e transversais – encontra-se explicitado nas actuais propostas curriculares para o ensino básico e secundário. De acordo com os debates actuais (...) ser competente em história passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (BARCA, 2001, p. 134).

Compreende-se dessa forma que a aula oficina é uma metodologia que busca o desenvolvimento de certas competências educacionais nos estudantes que sejam condizentes com o currículo escolar, competências essas que podem ser variadas,

mas que são imprescindíveis para a formação da consciência e do pensamento histórico como a interpretação, empatia e criticidade.

Dessa maneira, esta sequência didática foi estruturada para a disciplina de História do 2º ano do Ensino Médio, pois em geral na grade curricular Brasil Colônia e Império são abordados no citado ano, com seis aulas de duração aproximadamente e o conteúdo tratado será sobre a Escravidão Africana no Brasil. A abordagem consiste na utilização de fontes históricas e que podem ser utilizadas em sala de aula pelo professor a fim de investigar as suas necessidades formativas, assim como promover junto aos alunos discussões relevantes a respeito do conceito substantivo: *Escravidão Africana no Brasil*. Permitindo que os alunos articulem o conteúdo proposto com seu passado e presente, além de relacioná-lo com outros saberes já consolidados.

Atividade 1: Análise e Reflexão sobre um anúncio relacionado a fuga de escravos

Como atividade introdutória propõem-se a apresentação de um anúncio (Fonte 1) sobre escravos fugitivos, extraído do Jornal “O Cearense” de 1874, que pode ser projetada com o auxílio de data show (se houver na escola, caso não haja, a imagem pode ser impressa) para uma melhor visualização dos alunos. O anúncio narra a fuga de dois escravizados da região da vila Imperatriz (atual Itapipoca-CE), os descrevendo fisicamente, suas roupas e apontando as possíveis pessoas que poderiam receber uma recompensa, se ajudasse a capturá-los.

Essa atividade tem como pressuposto fazer com que os alunos possam se familiarizar com o cotidiano dos escravizados inclusive com estratégias de resistência ao regime escravocrata que iam desde rebeliões, fugas e até mesmo outras mais complexas como a formação de compadrio como aponta Kátia Mattoso (2016) em sua obra *Ser Escravo no Brasil*.

Os senhores [de escravos] aparentemente mantinham em suas mãos as regras do jogo nessa sociedade brasileira, cuja economia girava em torno do escravismo. No entanto, o escravo podia aceitar ou recusar essas regras, mesmo sendo muito difícil recusá-las, pois isso significava a fuga ou a morte, mas havia formas de aceitá-las, modelando-as de alguma forma (MATTOSO, 2016, p. 148).

Fonte 1:

Escravo fugido
 Fugirão da caza do abaixo assignado ás 9 horas da noite do dia 7 do corrente seus escravos : **Rufino** de 25 annos de idade; **caboclo amulatado, cabellos corridos**, estatura regular, grosso e reforçado, olhos e sobrancelhas regulares e tem a cara cheia de panos ou sardas e sem barba, conta ter deixado um filho na Uruburetama; foi do Sr. **Francisco de Souza Ferreira da Imperatriz** : **Thomaz**, de 20 annos de idade, pardo, cabellos e olhos pretos, nariz grosso, boca e altura regular, cheio do corpo, e não tem barba; foi do Sr. **José Joaquim Rodrigues** tambem da Imperatriz.
 Ambos forão vendidos n'esta cidade pelo Sr. capitão **Francisco Manoel Alves**.
 Levarão camizas e cerolas brancas e chapéos de palha.
 Quem os pegar será bem recompensado.
 Fortaleza, 8 de Julho de 1874.
 Arcadio d'Almeida Fortuna.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=709506&Pesq=%22escravo%20fugido%22%20%22rufino%22%20%22imperatriz%22&pagfis=10519>. Acesso em: 15/11/2019.

Após a leitura e análise deste anúncio o docente pode instigar os alunos inicialmente a comentar sobre algumas questões como, por exemplo: *Quem são os personagens citados? Como esses escravos são descritos? Mesmo com a abolição da escravatura no Brasil ocorrida no dia 13 de maio de 1888 é possível encontrarmos vestígios da escravidão atualmente? De que forma?*

A partir dessa atividade introdutória é esperado que os alunos possam perceber uma proximidade do tema com o seu cotidiano e claro, enxergar continuidades e mudanças ao apresentar a fonte histórica. Outro ponto relevante é perceber as limitações dos alunos com relação ao tema proposto e as competências necessárias à construção do pensamento histórico. Dessa forma, a primeira competência do pensamento crítico a ser desenvolvida pelo aluno é a **Interpretação Histórica**.

Atividade 2: Documentário Ecos da Escravidão: Caminhos da Reportagem

Em continuação, ainda buscando estimular a *Interpretação Histórica* nos alunos se sugere que o professor faça a exibição do seguinte documentário - *Ecos da*

Escavidão: Caminhos da Reportagem, produzido em 2015 (Fonte 2). (O link deste documentário encontra-se nas referências). Por ter uma narrativa fluída espera-se que os alunos possam perceber as transformações ocorridas com a população escravizada africana ao longo dos séculos, desde o período de exploração do trabalho escravo até as políticas de reparação histórica. Como aponta Robert W. Slenes há vários aspectos que são por vezes invisibilizados ao se trabalhar com a temática da escravidão no Brasil em sua obra *Na Senzala, uma Flor*.

De fato, hoje a crítica à historiografia clássica sobre a família cativa no Brasil pode avançar muito além de um questionamento de fontes e modelos e uma ponderação de estratégias intelectuais. Nos últimos 20 anos um número cada vez maior de estudos [...] tem contestado diretamente a antiga visão da vida sexual e familiar do escravo como pouco mais do que uma *desordem* cultural (SLENES, 2011, p. 52-53).

Logo, o docente precisará de notebook, data show e caixa de som apresentar em sala de aula. Se não for possível o uso desses recursos pode ser solicitado aos alunos que assistam o documentário em casa e registrem o que acharam mais interessante. Apontam-se também algumas possibilidades de perguntas que podem ser dirigidas aos discentes, são elas:

- 1) *Qual a principal temática do documentário?*
- 2) *Quais os principais locais citados?*
- 3) *Qual o período retratado?*
- 4) *Quais as principais funções executadas pelos escravos citados no documentário?*
- 5) *Quem são as pessoas entrevistadas?*
- 6) *É possível ver contradições ou incoerências nas entrevistas das pessoas? Justifique.*
- 7) *Quais as principais formas de resistência escrava citadas?*
- 8) *Quais os documentos ou vestígios mostrados?*
- 9) *Como a abolição da escravidão é retratada no vídeo?*
- 10) *Como as medidas afirmativas são mostradas e como elas se relacionam com a escravidão?*
- 11) *É possível ver contradições com o que você aprendeu anteriormente sobre o assunto? Justifique.*

Atividade 3: O que a legislação nos diz sobre a Instrução Primária no Brasil e as Cotas na Universidade

Dando continuidade à proposta metodológica da sequência didática a ser desenvolvida no contexto da sala de aula apresenta-se a seguir mais duas fontes, dois artigos para ser mais preciso. O primeiro é referente à Lei sobre a Instrução Primária no Rio de Janeiro de 1837 (Fonte 3) com ênfase em seu artigo 3º que diz:

São proibidos de frequentar as Escolas Públicas: 1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos. (RIO DE JANEIRO, 1837).

O professor ao apresentar esta fonte aos alunos deve fazer a contextualização do período histórico em que a escravidão era aceito como algo válido dentro da legislação, assim como a discriminação racial contra os ditos “africanos” ou população negra em geral como fica bem explícito no trecho da lei do Rio de Janeiro citada a cima.

Em seguida é apresentado outro trecho (Fonte 4) de uma Lei de 2012 que trata sobre a implantação das cotas raciais nas universidades públicas brasileiras, este um tema sensível e que divide a opinião de muitos setores da sociedade, mas que relaciona-se principalmente as chamadas *políticas de reparação histórica*. A discussão a respeito das políticas de reparação histórica como cotas raciais, reconhecimento das populações remanescentes de quilombos e a lei de ensino de cultura afro-brasileira nas escolas centra-se em problema marcante em nossa sociedade que é a desigualdade histórica entre brancos e negros, assim como o racismo estrutural que impede a equidade racial no Brasil.

Portanto a dita “lei das cotas” dialoga diretamente com uma realidade de desigualdade e que faz parte do cotidiano dos estudantes do Ensino Médio. O trecho da lei inclusive deixa clara a intenção de promover a participação de grupos historicamente discriminados (pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiências) na universidade pública brasileira mesmo que de forma mínima e a partir de cotas. Desse modo a lei estipula que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da

legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2012).

Sendo assim a apresentação e contextualização dos trechos destes artigos pode ser realizada por meio de slides ou até mesmo pela impressão se possível. Nessa atividade espera-se desenvolver nos alunos a competência da **Empatia**, ou seja, que eles se sensibilizem quanto as desigualdades raciais históricas no nosso país. Depois desse momento, dividir a turma em células (pequenos grupos) onde os alunos possam debater e levantar hipóteses para as seguintes questões:

- 1) *O contexto em que foram produzidas as leis e quais as motivações para isso?*
- 2) *É possível relacionar a 1ª lei com a 2ª lei? De qual forma? Justifique.*
- 3) *A 2ª lei é importante por ter uma narrativa voltada às transformações ocorridas com a população escrava africana ao longo dos séculos, desde o período de exploração do trabalho escravo até as políticas de reparação histórica no contexto atual. Comente.*

Após a realização da tarefa, socializar as reflexões feitas pelos grupos em sala de aula. A partir da apreciação das hipóteses e opiniões dos alunos será possível afirmar se avaliação foi bem sucedida em seu objetivo.

Atividade 4: A PEC das Domésticas - Possíveis Interpretações

O próximo exercício reflexivo e crítico a ser realizado de forma colaborativa pelos alunos tem como objetivo promover a **Criticidade Histórica**. A seguir têm-se duas imagens que serão utilizadas como fontes para a atividade. A primeira imagem (Fonte 5) é uma manchete retirada do site de notícias “Portal Geledés” sobre a chamada “PEC das Domésticas” em 2013.



Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pec-das-domesticas-e-vista-como-lei-aurea-moderna/>
Acesso em 02/12/2019.

Já a segunda é uma charge de Silvado (Fonte 6) retirada do site de notícias "Correio de Gravata" criada em 2015 também sobre a PEC das Domésticas.



Disponível em: <https://correiogravatai.com.br/amp/2015/06/noticias/regiao/170912-pec-das-domesticas-e-massacre-da-serra-eletrica-nas-charges-desta-quinta.html> Acesso em 02/12/2019.

A PEC 66/2012 ou como ficou conhecida “PEC das domésticas” trata justamente da concretização dos anseios dos defensores dos direitos trabalhistas de uma categoria que tem forte relação com o passado escravista do país que é das trabalhadoras domésticas. O trabalho doméstico percebido não como um trabalho remunerado mais com uma condição de “subempregado” ou de dependência em relação às elites sujeitou uma parcela da população principalmente feminina, negra

e pobre às péssimas condições de trabalho. Por isso, é interessante que os estudantes possam refletir sobre os discursos presentes nas fontes e que refletem as opiniões daqueles contrários e favoráveis à implantação da PEC.

Após a apresentação das fontes é interessante dividir a turma em dois grupos, cada grupo ficará responsável por pesquisar sobre uma das fontes e posteriormente socializar as análises dos grupos sobre as seguintes questões:

- 1) *As temáticas representadas nas fontes e os contextos em que foram produzidas.*
- 2) *A relevância das fontes para a temática e se elas apresentam a mesma opinião.*
- 3) *Compreendendo as polêmicas acerca da temática e levantando os prós e contras, como o grupo se posiciona sobre o assunto.*

Atividade 5: Socialização Final

Para a culminância da sequência didática é sugerida a realização de uma atividade onde os alunos irão analisar e relacionar etapas anteriores, além de produzirem material como resultado do projeto. A atividade terá como base a fonte 2, documentário “Ecos da Escravidão: Caminho para a Reportagem”, e as fontes 5 e 6, notícia e charge sobre a “PEC das domésticas”. O objetivo é que os estudantes possam fazer associações entre as fontes e usando-se como fundamentos para os questionamentos a baixo, principalmente a perceberem a como as marcas da escravidão deixaram marcas profundas na nossa sociedade. Desse modo primeiramente deve-se dividir a turma em pequenos grupos para discutirem a respeito dos seguintes questionamentos:

As chamadas “Ações Afirmativas” do documentário “Ecos da Escravidão” e a “PEC das Domésticas” tentam promover reparações sobre as violações dos direitos humanos no Brasil. Em sua opinião, essas ações conseguiram atingir este objetivo? E de que forma ainda podemos melhorar a situação dos afrodescendentes no Brasil?

Pode ser sugerido aos estudantes expressarem o que aprenderam usando diferentes narrativas, como história em quadrinhos, elaboração de textos, pinturas, teatros, produção de vídeos e tudo que a criatividade permitir.

Considerações finais

O ensino de História nas escolas de Educação Básica (fundamental e médio) vem sofrendo muitas dificuldades, assim como em outras disciplinas. Sofre com a falta de tempo adequado de planejamento dos professores, ou então com a falta de material didático adequado, dentre muitos outros desafios que não foram mencionados neste artigo.

Nesse sentido, o professor de História tem como grande desafio despertar nos alunos a percepção dos acontecimentos históricos à luz do cotidiano, inclusive tendo o auxílio da Educação Histórica. Esta aponta como caminho necessário à construção do pensamento histórico a partir da apreensão de competências capazes de construir o conhecimento da História de forma adequada.

Por isso o destaque que faço com do trabalho com fontes, pois estas têm a possibilidade de aproximar os alunos do seu dia-a-dia, assim como estimula a curiosidade acerca daquilo que está a sua volta, ultrapassando a ideia de que a História se resume a simples “acumulação de conhecimento”. Portanto trabalhar em sala de aula temas que sejam sensíveis a partir de competências como empatia, criticidade e interpretação são mais do que importantes são necessários e visam criar uma sociedade que preze pelo respeito à diferença e aos direitos humanos de todos os seus cidadãos.

Fontes e material de apoio para a sequência didática

FORTUNATO, Arcadio d’Almeida. Escravo Fugido. **O Cearense**, Fortaleza, 9 de jul. 1874. Anuncios. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709506&pesq=%22escravo%20fugido%22%20%22rufino%22%20%22imperatriz%22&pagfis=10519> Acesso em 15/11/2019.

Ecos da Escravidão: Caminhos da Reportagem, 2015. Direção: Débora Brito e Flávia Lima. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xR549adx5Go>. Acesso em 16/11/2019

RIO DE JANEIRO, **Lei sobre a Instrução Primária no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1837. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf#:~:text=Artigo%201%C2%BA%20As%20Escolas%20Publicas,tres%20seguintes%20classes%20de%20ensino%3A&text=Artigo%203%C2%BA%20S%C3%A3o%20proibidos%20de,que%20sej%C3%A3o%20livres%20ou%20libertos>. Acesso em 17/11/2019

BRASIL, Lei 12711 - **Cotas nas universidades**. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 17/11/2019

FRANCO, Simone. PEC das Domésticas é vista como 'lei áurea moderna'. **Portal Geledés**, 15 de mar. 2003. Questões de Gênero. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pec-das-domesticas-e-vista-como-lei-aurea-moderna/> Acesso em 02/12/2019.

SIVALDO. PEC das Domésticas. **Correio de Gravataí**. 3 de jun. 2015. Humor Disponível em: <https://correiogravatai.com.br/amp/2015/06/noticias/regiao/170912-pec-das-domesticas-e-massacre-da-serra-eletrica-nas-charges-desta-quinta.html> Acesso em 02/12/2019.

Referências

BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação**. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

_____. **Educação Histórica: uma nova área de investigação**. História: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. 2, 2001.

BAROM, W. C. C.; CERRI, L. F. **A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos/Organização: Lilia Moritz Schwarcz e Flávio dos Santos Gomes (Orgs.) - 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras. 2018.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Ser escravo no Brasil: séculos XVI-XIX**. Tradução de Sonia Furhmann. 1ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

SCHMIDT, Maria A. M. dos S. **Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História**. Intelligere, Revista de História Intelectual vol. 3, nº 2, DOSSIÊ: sentido e relevância da História no mundo contemporâneo out. 2017.

SLENES, Robert Wayne. **Na senzala, uma flor – esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX**. 2ª ed. corrigida. Campinas: Editora da Unicamp, 2011

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO A MÚSICA E A MODA NO PRIMEIRO E SEGUNDO REINADO NO BRASIL⁶

*Geraldo Becker - UFPR⁷
beckergeral@gmail.com*

*Ana Claudia Urban - UFPR⁸
claudiaurban@uol.com.br*

Resumo: Este artigo apresenta reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em História a partir da relação entre a práxis e a ciência da História. A pesquisa foi realizada com 39 estudantes, que cursavam a 2ª série do Ensino Médio de um colégio da região Leste da cidade de Curitiba-PR, buscou-se compreender que sentidos históricos estes apresentavam em suas narrativas sobre a música e a moda no Primeiro e Segundo Reinado no Brasil e qual a relação com a vida prática deles. Para tanto está pautada nos referenciais teóricos e metodológicos da Educação Histórica, na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen e nos princípios investigativos da pesquisa qualitativa de natureza empírica e interpretativa. O estudo foi de cunho qualitativo e a metodologia teve como referências a matriz da Didática da História de Jörn Rüsen e a proposta da Aula-Histórica de Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. A pesquisa apontou algumas considerações importantes sobre conhecimentos históricos que os estudantes possuíam e como estes motivaram a/s escolha/s da/s fonte/s históricas para a elaboração de suas narrativas.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem em História. Sentidos históricos. Educação Histórica. Consciência histórica.

Introdução

Esta pesquisa teve seu início a partir da contribuição dos estudantes que cursavam a 2ª série do Ensino Médio na elaboração do Planejamento referente aos

⁶ Trabalho desenvolvido com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Este artigo apresenta algumas reflexões que norteiam a Tese em andamento, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná com o título provisório Atribuição de sentidos à experiência humana no tempo: a práxis como fundamento do método e da metodologia da Didática da História.

⁷ Professor de História das redes estadual e privada do Estado do Paraná. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH – UFPR). Bolsista CAPES/PROEX. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2455-9469>.

⁸ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Mestrado Profissional em Ensino de História e Professora de Metodologia e Prática de Docência de História. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH – UFPR). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9957-8838>.

conteúdos do terceiro trimestre. Neste momento eles mencionaram que gostariam de estudar a moda e os estilos musicais no Primeiro e Segundo Reinado no Brasil. Neste sentido, este artigo apresenta algumas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem fundamentado na ciência da História, ou seja, numa didática que “leva em consideração a subjetividade dos alunos, os processos de recepção da história e os interesses dos alunos” tendo “como objeto principal, a consciência histórica e seu papel na vida prática humana” (RÜSEN, 2012, p. 70).

Nesta perspectiva, a questão principal está relacionada à capacidade de aprender a pensar historicamente e “isto envolve dois aspectos – vida prática e ciência – organicamente interligados” (SCHMIDT, 2017, p. 62). Ao propor um processo de ensino e aprendizagem pautado na relação entre a vida prática e a ciência da História, o ponto de partida deve ser as carências e interesses dos sujeitos – professores e estudantes – pois são eles que indicam os conceitos históricos substantivos (conteúdos da história) ou epistemológicos (relacionados aos processos cognitivos do pensamento histórico) a serem trabalhados por meio de fontes históricas, percorrendo assim, o mesmo processo que constitui a produção do conhecimento histórico (SCHMIDT, 2017, p. 63).

Partindo destes pressupostos, buscou-se por meio do referencial teórico e metodológico da Educação Histórica, da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen e dos princípios investigativos da pesquisa qualitativa de natureza empírica e interpretativa, registrar o seguinte problema de investigação: Que sentidos históricos são atribuídos por estudantes do Ensino Médio à música e a moda no Primeiro e Segundo Reinado no Brasil e qual a relação com a sua vida prática?

Aula Histórica como metodologia e a constituição de sentidos ao tempo

Pensar o processo de ensino e aprendizagem em História segundo Schmidt (2020, p. 132) é percorrer “o mesmo processo constitutivo da produção do conhecimento histórico”, ou seja, baseado na racionalidade histórica e nos processos cognitivos da epistemologia da ciência da História. Nesse sentido, “o trabalho com fontes históricas torna-se fundamental como princípio do método de ensino”.

Nesta perspectiva a aprendizagem histórica está pautada na própria ciência de referência, isto é, numa Didática da História, pois conforme Jörn Rüsen (2015, p.

248) “ela produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário à própria história, quando se necessita compreender os processo de aprendizagem e lidar com eles de modo competente”.

A partir dessa lógica Jörn Rüsen (2016, p. 25) propôs uma matriz da Didática da História cuja metódica esta alicerçada em “Interesses de aprendizagem, Perspectiva Didática (Teorias da Aprendizagem Histórica), Métodos de Pesquisa, Formas de Organizar o Ensino e a Aprendizagem, Funções da Educação Histórica e Auto Cultivação (Bildung)”.

Fundamentada na matriz da Didática da História e na matriz disciplinar da História, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2020, p. 132) desenvolve a matriz da “Aula Histórica”, nela, o cerne “é o processo de construção de sentidos, a partir do conhecimento que produz o envolvimento dos sujeitos no seu próprio autoconhecimento, no conhecimento do outro e do mundo, bem como na ação com vistas à transformar o mundo em que vivem”.

A proposta da Aula Histórica conforme Schmidt (2020) estrutura-se por meio de um processo que está sujeito determinados fatores na prática da aula de história que ocorrem de forma que um depende do outro, são eles:

- 1) Investigação das carências/interesses das crianças e jovens presentes em sua consciência histórica.
- 2) Seleção e trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem.
- 3) Exploração metodológica de fontes primárias e secundárias.
- 4) Comunicação/expressão da consciência histórica de crianças e jovens, por meio da narrativa.
- 5) Avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e jovens. (SCHMIDT, 2020, p. 133).

Pode-se perceber que na proposta da Aula Histórica o ponto de partida e de chegada é a relação entre a vida prática dos sujeitos e a ciência da história. Ao investigar as carências e interesses dos estudantes dá-se o primeiro passo no percurso metódico da ciência, conforme Schmidt (2020, p. 137) “a relação com o presente não envolve e se realiza apenas com um aspecto ou estratégia de metodologia de ensino, mas adquire um estatuto orientador da relação com o conhecimento e com a seleção de determinados conteúdos.” Para a autora, a metodologia da Aula Histórica possui como finalidade a realização do percurso da metódica da ciência da História objetivando a formação do pensamento histórico, da consciência histórica e do desenvolvimento da competência da atribuição de sentido (SCHMIDT, 2020, 133-134).

Sentido para Jörn Rüsen (2015, p. 42) “é um produto do espírito humano, mediante o qual o mundo em que o homem vive adquire um significado viabilizador da vida”. Para este autor, a constituição de sentido à experiência do tempo é uma atividade mental da consciência histórica humana na qual “as experiências do tempo são interpretadas com relação às intenções do agir e, enquanto interpretadas, inserem-se na determinação do sentido do mundo e na auto-interpretação do homem, parâmetros de sua orientação no agir e no sofrer” (RÜSEN, 2010, p. 59).

Desta forma, os processos mentais da constituição de sentidos dedicada à experiência do tempo segundo Rüsen (2015) podem ser divididas em: experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação e representadas em uma sequência temporal:

[...] a geração histórica de sentido é posta em movimento, inicialmente, pela *experiência* de uma mudança temporal. Essa mudança põe em questão o ordenamento da vida dos sujeitos humanos e carece, por conseguinte, em uma segunda etapa, de *interpretação*. Essa interpretação se insere, em uma terceira etapa, na *orientação* cultural da existência humana, em seu ordenamento. No quadro dessa orientação, a irritação, causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras, pode ser controlada. Da experiência interpretada do tempo podem surgir, no quadro mesmo da orientação, *motivações* para o agir humano. (RÜSEN, 2015, p. 43).

Pode-se perceber que a atribuição de sentido em relação à experiência ou percepção ocorre por meio da ruptura e da diferença temporal, ou seja, o processo em que uma determinada experiência histórica passa a ser percebida em um antes e um depois. Essa diferença temporal passa a motivar o pensamento histórico a pensar a relação tempo distante e tempo presente, já que não se pode experimentar diretamente um acontecimento passado, mas entender o que desse passado ainda subsiste no presente (RÜSEN, 2015, p. 44-46).

O processo de interpretar a diferença temporal ocorre a partir de sua integração a uma representação do processo temporal que determina a orientação cultural humana. O sentido está relacionado à compreensão e ao entendimento do passado, atribuindo significado histórico aos fatos, tornando evidente o que é e o que não é importante, destacando as motivações e os interesses em determinados contextos históricos. Ao interpretar a diferença temporal a experiência histórica passa a orientar a existência humana (RÜSEN, 2015, p. 46-47).

A orientação e sua relação com a práxis humana pode aprofundar o controle das elites e fortalecer o poder das tradições, ou romper este poder viabilizando

novas orientações. A orientação histórica além de orientar o homem no mundo leva-o a compreender a sua própria identidade. Ao lidar com o eu humano no campo de sua temporalidade, a orientação possibilita ao eu no “fluxo do tempo em que se encontra e com o qual tem de lidar, um ponto de referência que torna possível a vida – vida com a qual o eu tem sempre de se haver, a cada instante” (RÜSEN, 2015, p. 47-48).

As orientações culturais se expandem até a dimensão da mentalidade humana criando motivações para o agir como impulsos da vontade. O saber histórico alterado nestas dimensões assume uma funcionalidade mais prática, podendo pela emoção, pela autoafirmação coletiva ou individual praticar atos a partir de uma identidade nacional historicamente articulada ou por interpretações históricas referentes a crenças religiosas. Mas este saber pode ser utilizado também para motivar a vontade de mudar como meio de prevenção contra excessos. Importante destacar a papel das emoções na transformação do saber histórico na orientação das motivações, pois são elas que mediam o pensamento e a vontade impulsionando e direcionando o conhecimento histórico (RÜSEN, 2015, p. 49).

Portanto, sentido é a ligação interna entre as quatro operações mentais. Ele as conecta em uma unidade que possibilita ao homem interpretar e compreender a si mesmo e o mundo em que vive em sua dimensão temporal, isto quer dizer que “sentido é o critério fundamental, com o qual o homem tanto regula sua relação para consigo mesmo e para com os outros, quanto decide sobre suas intenções e sobre a intencionalidade de sua vontade” (RÜSEN, 2015, p. 42).

Narrativas a partir do trabalho com fontes históricas

Buscando entender os sentidos históricos atribuídos por 39 estudantes que cursavam a 2ª Série do Ensino Médio de um colégio da região Leste da cidade de Curitiba-PR sobre a música e a moda no Primeiro e Segundo Reinado no Brasil e qual a relação com a sua vida prática, foi desenvolvido um instrumento composto de 2 partes, a primeira apresentava fontes históricas contendo as músicas Se me Desses um Suspiro, Se Queres Saber a Causa (1824) de Joaquim Manuel, O Guarani (1870) de Antônio Carlos Gomes, Atraente (1877), Sultana (1878), Não insistas, rapariga (1887), Corta-Jaca/Gaúcho (1895) de Francisca Edwiges Neves

Gonzaga mais conhecida como Chiquinha Gonzaga e outras sobre a moda feminina e masculina no Primeiro e Segundo Reinado.

A segunda uma ficha que continha a questão: A partir das fontes históricas apresentadas, elabore uma narrativa sobre o Primeiro e Segundo Reinado no Brasil. Esta questão foi elaborada no intuito de entender os sentidos atribuídos a partir da própria vida prática dos estudantes para uma orientação atual do agir (RÜSEN, 2012, p. 96-99), ou seja, que sentidos foram despertados e como eles se identificavam a partir da/es escolha/as da/as fonte/s para elaborarem suas narrativas.

O primeiro momento da análise das fichas pautou-se na separação das fontes históricas usadas pelos estudantes para desenvolverem suas narrativas, como podemos ver na Tabela a seguir:

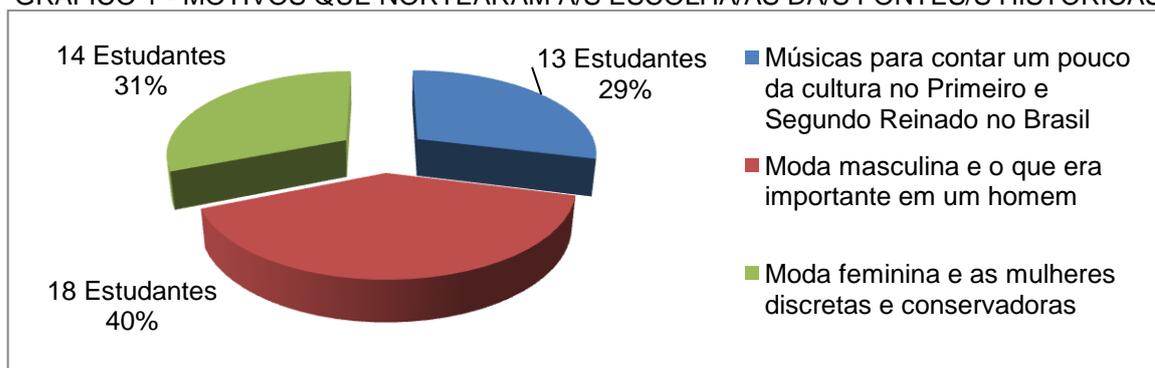
FONTES	QUANTIDADE
Músicas	13
Moda masculina	18
Moda feminina	14
TOTAL	45

FONTE: O autor (2020).

A partir da Tabela sobre as fontes históricas usadas para o desenvolvimento de narrativas pode-se perceber a diferença entre o número de estudantes que participaram da pesquisa e as fontes escolhidas por eles. Este fato ocorreu porque alguns escolheram mais de uma fonte para a elaboração de suas narrativas.

O segundo momento buscou compreender o que motivou os estudantes escolherem uma ou mais fontes históricas para a elaboração de suas narrativas. O resultado possibilitou a criação de 3 categorias principais:

GRÁFICO 1 - MOTIVOS QUE NORTEARAM A/S ESCOLHA/AS DA/S FONTES/S HISTÓRICAS



FONTE: O autor (2020)

A partir do gráfico sobre o que motivou os estudantes a escolha de uma ou mais fontes históricas para a elaboração de suas narrativas é possível perceber que das 39 narrativas analisadas, 13 estudantes escolheram as fontes musicais para contar um pouco da cultura no Primeiro e segundo Reinado no Brasil, 18 selecionaram as fontes sobre moda masculina para evidenciar o que era importante em um homem e 14 optaram pelas fontes referentes à moda feminina para destacarem a discricção e o conservadorismo feminino. A seguir são apresentadas as 3 categorias e algumas narrativas que possibilitaram reflexões em relação aos sentidos atribuídos relacionados à vida prática destes estudantes.

Músicas para contar um pouco da cultura no Primeiro e Segundo Reinado no Brasil

No 1º e no 2º Reinado as músicas populares era o Folclore brasileiro com temas dramáticos, óperas também eram grande destaque e vale lembrar das marchas de carnaval, algo que muitas vezes a gente não esperava mas que surpreende. Diferente dos estilos de músicas que estamos acostumados pelo fato de ter muitas variedades por ser mais fácil hoje em dia deixar uma musica popular. (A. E. O.).

Ao analisar esta narrativa, pode-se perceber que os motivos para a escolha das fontes estão relacionados ao entendimento no que diz respeito aos temas das músicas populares e a surpresa sobre as marchas de carnaval no Primeiro e Segundo Reinado. Desta forma, a estudante ao interpretar as fontes históricas escolhidas orienta-se em relação ao tempo passado e ao tempo presente entendendo as diferenças de estilos musicais de épocas distintas.

A cultura de antigamente é bem diferente de hoje em dia, entretanto ainda precisa ser valorizada suas vestes eram diferentes e de certa forma elegante, nem todos usavam vestidos de festas e roupas de gala (de antigamente), os homens atraentes, geralmente sobrecasaca completa e outros acessórios. Havia bailes famosos no 2º Reinado. Suas músicas, estilo clássico e digamos 'pagode' de antigamente, um dos compositores de Óperas foi Antônio Carlos Gomes, que era brasileiro, mas se destacou na Europa. Hoje em dia há vários gêneros musicais, tanto de clássico, há pop e rock e vários outros estilos. Para mim a cultura de antigamente em geral, é interessante e sempre deveria permanecer, uma parte no mundo. (M. A.).

Nesta narrativa a estudante escolhe as fontes históricas para discutir a valorização da cultura, e ao focar nas fontes musicais, ela interpreta e faz relação com a atualidade. Ao mencionar que a cultura de antigamente é diferente, interessante e que sempre deveria permanecer uma parte no mundo, ela reflete

sobre o tempo distante, entende o tempo presente e cria perspectivas para o tempo futuro.

Moda masculina e o que era importante em um homem

Amigo, vou te contar um pouco sobre a moda masculina e o que era considerado atraente em um homem no período imperial. Os jovens deveriam ter classe, bons modos, ser inteligente (logo deveriam estudar), saber outras línguas (principalmente o francês), se vestir bem. Esses fatores que despertavam o interesse das mulheres ricas que eles queriam casar. A vestimenta ideal envolvia: calças sociais, coletes, fraques, gravatas, basicamente um traje social completo. Em relação ao comportamento dos homens a maior diferença da atualidade, seria que o homem reconheça que as mulheres tem tantas responsabilidades quanto eles, e que merecem tanto respeito quanto. (M. E. M.).

Quando a estudante escreve que vai contar um pouco sobre a moda masculina e o que era atraente em um homem do período imperial, ela interpreta as fontes históricas, se orienta no tempo e a cria motivações para evidenciar questões relacionadas aos jovens do período imperial e ao reconhecimento de que as mulheres possuem tantas responsabilidades quantos eles e por isso merecem tanto respeito quanto, ou seja, questões relacionadas à sua vida prática.

Cara amiga, como sabe venho estudando sobre a moda no século XIX e decidi vir lhe contar um pouco sobre. Houve uma certa confusão com a chegada da realeza portuguesa. O que chama a atenção das mulheres nessa época era uma pessoa com inteligência e elegância, e não se importavam muito com trajes caros. Homens vestiam trajes que acompanhavam cartola e bengalas, já as mulheres vestiam vestidos vindos da Europa. Os padrões não mudaram muito nos dias de hoje, mas claro que de roupas sim, mas nós mulheres ainda procuramos homens com inteligência e elegância. (L. A. G.).

Ao escrever o que chama a atenção das mulheres nessa época era uma pessoa com inteligência e elegância, que os trajes caros não eram muito importantes e que nós mulheres ainda procuramos homens com inteligência e elegância, a estudante se identifica com o pensamento das mulheres apresentado nas fontes e faz uma relação com a sua vida prática.

Moda Feminina e as mulheres discretas e conservadoras

No segundo reinado os tecidos que chegavam no Rio de Janeiro, eram importados e vinham pelo porto, normalmente os trajes eram mais puxados para o preto e branco, diferente dos de hoje em dia que são mais coloridos e chamativos. No segundo reinado as mulheres eram mais discretas para tudo, inclusive para a moda. (R. B.).

Nesta narrativa o estudante interpreta as fontes apresentadas sobre a moda feminina e revela que o motivo de sua escolha está relacionado à diferença na discrição das roupas e das mulheres do Segundo Reinado e da atualidade.

Meu caro colega, no primeiro reinado a moda feminina era usar vestidos leves com capas ou mantilhas negras, e elas não usavam espartilhos. No Brasil não existia fábricas de têxtil, então a maioria das roupas eram feitas pelas próprias a mulheres. Nessa época as mulheres esperavam homens respeitosos, que se vestissem bem e falassem bem, já os, homens esperavam lindas damas, com longos vestidos e com uma boa comunicação. Em comparação aos tempos atuais, as preferências dos homens e das mulheres quase são as mesmas. Antigamente as mulheres preservavam seus corpos, diferente de hoje em dia que elas já gostam de mostrar seus corpos. (K. F. S.).

Na escrita desta narrativa, o estudante apresenta os motivos que o levaram a escolher as fontes históricas sobre a moda e o que se esperava e se espera de homens e mulheres, ou seja, algumas questões do passado que estão presentes na atualidade, mas que existe diferença em relação à exposição do corpo feminino. Desta forma, demonstra elementos de um pensamento conservador.

Considerações finais

Algumas considerações importantes podem ser apontadas a partir desta pesquisa. Em relação ao referencial teórico e metodológico, as contribuições foram importantes para teorizar e desenvolver a metodologia utilizada neste estudo. A investigação dos interesses e carências dos estudantes possibilitou a seleção dos conceitos substantivos e epistemológicos, assim como a seleção de fontes históricas que foram trabalhadas.

Sobre os sentidos atribuídos e a relação com a vida prática dos estudantes, pode-se perceber que a/s escolha/s da/s fonte/s histórica/s estavam vinculadas à interpretação ou percepção de experiências que geraram orientações e motivações para o desenvolvimento das narrativas.

Referências

ANIMAMUNDHY. **Não insistas rapariga – Chiquinha Gonzaga (1877)**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=w0C81AMNc8o>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CLUBE DO CHORO DE SÃO PAULO | IMS PAULISTA. **Corta-Jaca/Gaúcho – Chiquinha Gonzaga (1895)**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ilekhGiVSkU>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CUSTÓDIO, J. **Atraente – Chiquinha Gonzaga (1877)**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_6ameIYuCwY>. Acesso em: 15 jul. 2019.

GATTI, A. C. **Sultana - Chiquinha Gonzaga (Choro de antigamente) 1878**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-z2v9_P5Uql>. Acesso em: 15 jul. 2019.

HISTÓRIA HOJE.COM. **Moda e elegância nos tempos imperiais**. Disponível em: <<https://historiahoje.com/moda-e-elegancia-nos-tempos-imperiais/>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

HUBNER, F. **Música na Corte Brasileira - Volume 1 - O Vice-Reinado: Se me Desses um Suspiro (1824)**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uGP4ssMzpfI>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

HUBNER, F. **Música na Corte Brasileira - Volume 1 - O Vice-Reinado: Se Queres Saber a Causa (1824)**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uGP4ssMzpfI>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

LIMA, J. **O Guarani (Carlos Gomes) 1870**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PTomUb3r1m0>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MONTELEONE, J. **A moda, as cores e a representação feminina no Segundo Reinado (Rio de Janeiro, 1840-1889)**. 19&20, Rio de Janeiro, v. XII, n. 2, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/jm_moda.htm>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PICNIC VITORIANO. **A moda feminina no Primeiro Reinado**. Disponível em: <<http://picnicvitoriano.blogspot.com/2012/08/a-moda-feminina-no-primeiro-reinado.html>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência da história**. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução: Peter Horst, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, J. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: W. A. Editores Ltda, 2016.

SCHMIDT, M. A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História.
Intelligere, Revista de História Intelectual, São Paulo, vol. 3, n. 2, out. 2017.

Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291/136217>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SCHMIDT, M. A. M. S. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

AULA HISTÓRICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Izís Pollyanna Teixeira Dias de Freitas – SEC/BA⁹
sertaovalente@yahoo.com.br

Resumo: Esta reflexão se insere na perspectiva da Educação Histórica seu ponto de partida da investigação se deu quando constatamos as carências de orientações apresentadas pelos alunos do 8º ano do ensino fundamental em relação ao conceito substantivo *Revolução Industrial*. Propusemos, então, um Projeto de Docência, de caráter investigativo que se caracteriza como *Aula Histórica*, cuja aplicação conduz à leitura do passado de forma contextualizada permitindo a inserção do aluno na investigação e inferência de fontes, no desenvolvimento da metacognição na produção de narrativas e promovendo, assim, a aprendizagem histórica. O arcabouço teórico utilizado partiu de textos relacionados ao campo da Educação Histórica para a realização dessa intervenção pedagógica contribuindo ainda, para que o professor desenvolvesse esta pesquisa e produzisse conhecimento histórico com alunos da educação básica.

Palavras-chave: Educação Histórica. Aula Histórica. Aprendizagem histórica. Pensamento histórico. Uso de fontes.

Introdução

O presente texto não se caracteriza apenas como relato de experiência, mas, sobretudo, como a sistematização da pesquisa realizada em março de 2021. Ela surgiu a partir da carência de orientação temporal dos alunos, em refletir sobre o advento da tecnologia impulsionado pela Revolução Industrial – conceito histórico que trataremos mais adiante.

Esta investigação se deu a partir da intervenção pedagógica, dentro da perspectiva da Educação História, através de análises e inferências de diferentes documentos históricos, com alunos da educação básica, com o intuito maior de produzir, em sala de aula, conhecimento histórico através das narrativas dos alunos.

A motivação afluiu mediante a participação nas *OFICINAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA*, promovidas de forma *on-line* pelo Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica – LAPEDUH/UFPR entre os meses de setembro a dezembro de

⁹ Mestre em Educação pelo PPGED/UESB; especialista em História: Política, Cultura e Sociedade (UESB); licenciada em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); membro do Laboratório de Estudo e Pesquisa em Ensino de História (LAPEDUH/UESB); professora de História da Educação Básica do Estado da Bahia (SEC/BA). ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5475-9042>.

2020. Na ocasião, foi solicitado aos cursistas um Projeto de Docência estruturado na metodologia de criação e aplicação da Aula Histórica (SCHMIDT, 2017; 2020), contendo atividades práticas de interpretação e contextualização de diversas fontes que deveriam ser problematizadas junto aos alunos, objetivando o desenvolvimento da competência narrativa. Dessa forma, a aplicação deste Projeto de Docência – Aula Histórica – se tornou a atividade motivadora para a escrita deste texto que culmina com a discussão dos resultados alcançados em sua execução.

Aula Histórica em prática: a aplicação do projeto de docência

Nesta investigação, que, do ponto de vista da concepção de pesquisa, se insere no campo da Educação Histórica, adotamos a metodologia qualitativa, por entender que essa abordagem nos dá maior subsídio para as análises das pesquisas educacionais, e, neste caso em especial, com a análise de narrativas, porque estas requerem um enquadramento teórico ancorado na epistemologia da História. Julgamos, então, que, por meio da abordagem qualitativa, podemos melhor interpretar os “sentidos por eles atribuídos às dimensões temporais, tratando-se de ler, de forma clara, bem como inferir sobre aquilo que estavam nelas subsumido” (FREITAS; AGUIAR, 2021, p. 8).

Fizemos a opção de utilizar a organização e sequência de aplicação própria da Aula Histórica como intervenção pedagógica na coleta de protonarrativas (ideias prévias) e narrativas de metacognição no desenvolvimento da aprendizagem histórica. A fim de proceder com a categorização das ideias históricas dos alunos, seguimos a organização elencada por Schmidt e Cainelli (2009, p. 68), sendo: 1) *compreensão fragmentada do passado*; 2) *compreensão restrita do passado*; 3) *compreensão global do passado*.

Como toda pesquisa, fez-se necessário, ainda em seu início, a delimitação do campo empírico e a seleção dos sujeitos. Assim, foram selecionadas turmas as quais assumo como professora regente da disciplina de História, ou seja, alunos matriculados no 8º ano matutino da Escola Municipal Natalino de Oliveira Lima – escola pública e de médio porte, situada no município de Lagoa Real-BA¹⁰. Porém, a

¹⁰ Lagoa Real é um município baiano localizado na região Sudoeste, a 731 km da Capital, Salvador. Em 2010, sua população atingiu o contingente de 13.934 habitantes, destes 79,9% residem na zona rural do município e 20,1% na zona urbana; apresentando PIB per capita de 5.428,39 reais. Ver

condição adversa provocada na sociedade pela Pandemia da Covid-19 precisamos repensar a prática, reinventar e adaptar para o ensino remoto. Nesta perspectiva, a execução da Aula Histórica foi planejada para o formato de aula síncrona dentro da plataforma digital para a realização de reuniões a distância – o *google meet*.

A seleção e convite para a participação dos sujeitos aconteceram através de mensagens virtuais em grupos de *whatsApp*. A princípio, o contingente de vinte alunos sinalizou o interesse em participar de forma voluntária e em horário especial, uma vez que ainda se encontrava finalizando o ano letivo de 2020. Nesta rede social foi disponibilizada as principais informações sobre as atividades a serem desenvolvidas objetivando otimizar os trabalhos e tirar as eventuais dúvidas. Os alunos foram instigados a falarem sobre o que não aprenderam no ano letivo em curso e que conteúdo histórico lhe chamava a atenção. De antemão, notamos que em relação aos conceitos históricos muitas coisas precisavam ser vistas e revistas devido ao atípico ano letivo de 2020. Constatamos o grande interesse por parte dos alunos pelas as discussões em torno do advento da tecnologia e como este processo está intimamente ligado ao nosso cotidiano. A partir daí, selecionamos o conceito substantivo, ou seja, aquele que se refere a noções ligadas aos conteúdos históricos (LEE, 2003), neste caso, Revolução Industrial, opção escolhida por causa das carências de orientações apresentadas pelos alunos nesta conversa inicial.

Com o planejamento em mãos e tomando como ponto de partida da aprendizagem o interesse e as carências de orientação dos alunos a respeito do conceito substantivo Revolução Industrial, procurou-se desenvolver também, conceitos epistemológicos, tais como: evidência histórica, interpretação histórica, empatia histórica, passado histórico e perspectiva de futuro. A aplicação da referida Aula Histórica foi agendada para os dias 08 e 09 de fevereiro de 2020 das 19h às 20h30, através da plataforma digital *google meet*. No entanto, por condições socioeconômicas e por questões técnicas alguns alunos não puderam participar, pois não possuíam equipamentos tecnológicos (*notebook, tablet, celular*), faltava conectividade ou conexão instável a rede, o que reduziu o número de participantes para apenas oito alunos, tendo todos a idade de 14 anos.

No primeiro momento, foi realizada a apresentação e acolhida dos alunos, bem como a explicação dos objetivos da Aula Histórica em questão, a fim de justificar

para os participantes qual seria o seu papel e contribuição voluntária no desenvolvimento da pesquisa em curso. Na sequência, objetivando realizar o inventário dos tipos de carências de orientações temporais que os alunos apresentam em relação ao conceito substantivo Revolução Industrial aconteceu a apresentação auxiliada por *slides* de duas fontes¹¹ 1 e 2 previamente selecionadas que apresentam uma máquina de costura à mão e um tear manual, e de questões provocativas foram previamente construídas e disponibilizadas como na estratégia anterior para coletar os dados.

Ao ser acessado, o aluno apreciava as imagens, realizava as interpretações e inferências e, posteriormente, a produção de suas narrativas. Essa atividade contribuiu para que a professora inventariasse os tipos de carências de orientações temporais que os alunos apresentavam ao entrarem em contato com esses artefatos históricos que remetiam ao passado e conhecesse as ideias prévias, ou seja, as protonarrativas. Permitindo ainda a identificação que eles mantêm com a temática Revolução Industrial (conceitos substantivos) e como a relaciona com as ideias epistemológicas de empatia histórica (conceitos de segunda ordem); conceituada como um tipo de compreensão histórica, na qual,

os alunos, tal como historiadores, precisam compreender por que motivo as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quantos os historiadores (LEE, 2003, p. 18).

Seguindo essa premissa, perguntamos ao aluno: *“Você conhece os artefatos históricos apresentados como fonte 1 e fonte 2?”* Constatamos que todos os sujeitos responderam “SIM”. Ao serem indagados: *“Como você imagina que era a vida das pessoas que trabalhavam com esse objeto?”* Com base nas narrativas apresentadas pelos sujeitos e por meio das análises realizadas, construímos o *Quadro 1*. Observe:

¹¹ Fontes imagéticas pré-selecionadas de sites de domínio público disponíveis na internet, relacionadas à temática. Sendo: Fontes imagéticas número 1 disponível em: https://atropicaltecidos.com.br/wp-content/uploads/2018/10/Capa_Blog-1.jpg

Fonte imagética número 2 disponível em: <https://3.bp.blogspot.com/vDc8LQOJEzg/UWyrjpeFXrI/AAAAAAAAAlec/F0ID-uZzyFo/s1600/the-spinning-jenny-granger.jpg>

QUADRO 1 – Categorização das protonarrativas

Narrativas	Ocorrências	Categorias
Rosa ¹² : “Mulheres ou homens que provavelmente trabalhavam com um serviço bastante procurado.”	5	Compreensão fragmentada do passado.
Orquídea : “Pessoas humildes que ganhavam a vida costurando”.		
Lírio : “Era mais cansativo.”		
Cravo : “A vida era mais fácil com modernidade.”		
Hortênsia : “Uma certa facilidade, por ser um pouco mais atual.”	2	Compreensão restrita do passado.
Margarida : “Acho que era bem mais difícil, pois o trabalho era manual, e hoje está tudo mais fácil, pois temos a tecnologia.”		
Girassol : “Imagino que era um pouco mais difícil. Com a modernidade acho que ficou mais fácil trabalhar com estes objetos.”	1	Compreensão global do passado.
Violeta : “Com a máquina de costura manual, as pessoas tiveram mais facilidades no trabalho, pois antes desse objeto ser criado as costuras eram feitas a mão com o auxílio de agulhas. E muitas pessoas obtinham seu sustento por meio desse trabalho.”		

FONTE: Elaboração própria.

Neste *Quadro 1*, há as anotações das protonarrativas as quais sofreram inferências e a quantidade de ocorrências de cada categoria, determinadas *a priori* como já mencionamos.

Constatamos que a categoria 1) *compreensão fragmentada do passado* demonstram que “as ideias dos alunos são dispersas e mostram falhas na reformulação ou expressão da mensagem veiculada nas fontes” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 68). Fragmentação observada na narrativa expressa pelo aluno “*Cravo*” (ver *Quadro 1*). Por sua vez, a categoria *compreensão restrita do passado*, citada 2 vezes no *Quadro 1*, diz respeito a “quando os alunos revelam um entendimento global das mensagens e tentam reformular as informações contidas nos textos e fontes, mas centram-se em um único indicador” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 68). Esse tipo de categoria foi identificada nas narrativas produzidas pelas alunas “*Margarida*” e “*Girassol*” (ver *Quadro 1*) quando elas estabelecem um certo entedimento ao inferirem as fontes, porém centram-se num único indicador, neste caso a condição de vida das pessoas que usavam os artefatos apresentados nas fontes imagéticas.

No rol de categorização, identificamos a narrativa da aluna “*Violeta*” (ver *Quadro 1*) como sendo *compreensão global do passado*, pois esta “consegue identificar diferenças contidas nas fontes e nos textos, faz interpretações da

¹² Para resguardar a identidade dos alunos, optamos pelo uso de nomes de flores substituindo seus nomes verídicos.

diferenças entre passado e presente e reformulam as informações de forma pessoal” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 68).

Contudo, não podemos perder de vista que esta atividade foi realizada com o propósito de inventariar as carências de orientação temporal que os alunos apresentavam, ao produzir suas protonarrativas em relação ao conceito substantivo. Daí verificarmos que a categoria *compreensão fragmentada* do passado, citada 5 vezes num universo de 8 narrativas, diz muito sobre as ideias históricas que alunos apresentam e suas carências em relação à Revolução Industrial. E ainda, o que eles, em seu percurso escolar, aprenderam sobre este conceito substantivo e as ideias epistemológicas que o envolvem para o desenvolvimento significativo de sua aprendizagem histórica.

Levando em consideração as carência de orientação temporal apresentadas pelos alunos, selecionamos outras fontes por entendermos que deve ser incessante o uso de documentos em sala de aula, mas é preciso ainda dizer que esta seleção também reflete a subjetividade do professor que considera o que precisa ser entendido e desvelado no discurso histórico junto aos alunos.

Nessa nova etapa de aplicação desta Aula Histórica, fizemos uso da fonte escrita “*Industrialização*”¹³, que foi disponibilizada ao alunos, junto com questões reflexivas usando a mesma estratégia já mencionada para o ensino síncrono, pretendendo reforçar o conceito epistemológico evidência histórica com o uso desta fonte, promovendo a interpelação do passado e, conseqüentemente, a aprendizagem histórica.

Procuramos usar diferentes fontes históricas e a todo tempo, incentivar o aluno a ter um contato pessoal com a história, estimulando-o a imaginar como seria o passado, como era a vida das pessoas e os que motivaram como sujeitos históricos a tomarem determinadas decisões, promovendo, assim, o desenvolvimento do sentido de análise histórica. Partindo desta ótica, solicitamos que os alunos assistissem ao filme¹⁴ “*Tempos Modernos (1936)*”. Este caracterizado como uma fonte áudio-visual. E aos alunos foi indagado: “*Se você fosse um funcionário da*

¹³ Fonte 3 adaptado de BORDIN, Evelin Zanelato. Ofício costureira: um estudo sobre educação e as posições ocupadas no mercado de trabalho da confecção de vestuário na região metropolitana de Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/193385/001091637.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acessado em: 7 fev.2021.

¹⁴ Fonte 5 disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3tL3E5fIZis>

mesma fábrica que Chaplin o que você faria para melhorar as condições de trabalho daquela época?”

Sobre as explicações produzidas pelos alunos, veja as narrativas categorizadas no *Quadro 2*.

QUADRO 2 – Categorização da empatia histórica

Narrativas	Ocorrências	Categorias
Lírio: “Dividiria os trabalhos entre as máquinas e os trabalhadores.”	2	Compreensão fragmentada do passado.
Rosa: “Eu como um funcionário não faria nada, pois nada conseguiria.”		
Cravo: “Primeiro lutar pelos meus direitos perante a sociedade fabril, tais como: redução da carga horária, melhores condições de trabalho, respeito a horários de alimentação e principalmente o respeito entre o funcionário e o patrão e vice-versa.”	3	Compreensão global do passado.
Violeta: “Tentaria conseguir que leis fossem feitas para melhorar a vida dos trabalhadores, como, por exemplo, reduzir o horário de trabalho.”		
Girassol: “Lutaria por direitos trabalhistas e para contratar mais pessoas para que o trabalho fosse mais dividido.”		

FONTE: Elaboração própria.

Nesta atividade, os alunos foram instigados a produzir narrativas sobre eles mesmos no pretérito, contribuindo por meio da interpelação da fonte, um exercício de empatia histórica. Assim, podemos observar, no *Quadro 2*, as explicações dos alunos “*Cravo*”, “*Violeta*” e “*Girassol*” que, ao interpelarem a fonte, atribuem sentido ao passado, pois, ao formularem suas explicações apresentaram empatia histórica e com ideias de diferenças entre passado e presente, ainda constatamos que eles compreenderam as relações e as intenções dos sujeitos históricos dentro da contextualização social relacionada ao conceito substantivo em estudo, neste caso, Revolução Industrial, enquadrando-se assim, na categoria de análise *compreensão global do passado* (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 68). Entretanto, verificamos que as narrativas dos alunos “*Lírio*” e “*Rosa*” (ver *Quadro 2*) foram categorizadas como *compreensão fragmentada do passado* (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 68), porque suas explicações, de acordo a análise realizada, apresentaram ideias dispersas e fragmentadas e por não expressarem sentido a partir do conceito epistemológico, empatia histórica. Ressaltamos ainda que, nesta questão, apenas cinco alunos produziram suas narrativas.

No segundo dia de aplicação desta Aula Histórica, apresentamos a fonte digital¹⁵ propondo aos alunos a seguinte indagação: “Após analisar a fonte 5, como você imagina a nossa vida daqui a 50 anos?”. Entendemos que, através da verbalização, do narrar sobre os conhecimentos históricos nas diversas dimensões temporais é que revelamos a nossa consciência histórica. Assim, com a aplicação dessa etapa, visamos analisar se os alunos estabelecem ou não relações temporais (passado-presente-futuro) ao entrarem em contato com os conceitos substantivo e epistemológico trabalhados nesta intervenção pedagógica e se, em suas explicações, apresentam perspectivas de futuro. Observe o *Quadro 3*:

QUADRO 3 – Categorização da perspectiva de futuro apresentada

Narrativas	Ocorrências	Categorias
Orquídea: “Na minha opinião, devem ser as máquinas ocupando muitos empregos e os serviços que as máquinas não conseguem realizar quem trabalhará será o ser humano.”	1	Ingênua
Margarida: “Um grande avanço principalmente na tecnologia. Mais máquinas que farão praticamente tudo o que o ser humano já faz. Em questão de trabalho também é possível que possa surgir novos, porém com as máquinas tomando o espaço do homem poderá haver desempregos.”	2	Simplificada
Hortênsia: “Imagino o avanço das máquinas e tecnologias ainda mais. E com isso bastante trabalhadores desempregado, porém surgindo novas profissões.”		
Lírio: “Com todos os avanços na tecnologia o mundo será moderno, em todos os sentidos. Coisas que hoje não imaginamos que um dia existam, vão se tornar comuns no futuro. Porém com isso os problemas ambientais aumentarão, como muitos estudos indicam, já está acontecendo. Haverá problemas com o ar, aquecimento global e escassez de água.”	4	Perspectiva
Girassol: “Um mundo com várias consequências da Pandemia do covid-19. As máquinas tomando conta das fábricas e o desemprego só aumentando.”		
Violeta: “Pessoas mais ansiosas e nervosas. Várias pessoas desempregadas, uma predominância de máquinas robotizadas em várias áreas de trabalho.”		
Cravo: “Criando uma hipótese, a vida daqui uns 50 anos muito provavelmente terá muitas mudanças, como inovação de máquinas na agricultura. Pode ter também vários trabalhos e isso faça com que os trabalhadores arrecadam uma quantia de dinheiro para com que não passam dificuldades nas suas famílias. Pois isso é muito grave, não ter dinheiro para comprar o pão de cada dia.”		

FONTE: Elaboração própria.

No *Quadro 3*, apresentamos as narrativas proferidas por sete alunos, cujas explicações foram categorizadas *a posteriori* e agrupadas em três categorias de

¹⁵ Fonte 5 disponível em <https://folhadirigida.com.br/mais/noticias/guest-post/como-sera-o-mercado-de-trabalho-na-quarta-revolucao-industrial>

análise, sendo 1) *ingênua*; 2) simplificada; 3) *perspectivada*. Também determinamos a ocorrência destas para compreender como os alunos perspectivam o futuro.

A contegoria *ingênua* foi determidada ao inferir e analisar a narrativa da aluna “*Orquídea*” (ver *Quadro 3*), pois a sua explicação não estabelece relação temporal, apresenta ideia ingênua e não percebe os problemas referentes às relações socioeconômicas. Por sua vez, as duas narrativas agrupadas na categoria simplificada apresentam perspectivas de futuro, mas suas explicações, apesar de manterem ideis ingênuas em relação à fonte interpelada, já começam a apontar para os problemas referentes às relações socioeconômicas, mas sem aprofundá-los. Na sequência de análise, agrupamos quatro narrativas na categoria *perspectivada* (ver (ver *Quadro 3*). Constatamos que essas narrativas estabelecem marcadores de diferenciação temporal, criam hipóteses, permanências, descrição dos contextos relação temporal presente – futuro, mas não recorrem ao passado para formular suas explicações, apesar de apontarem fatos do presente para um futuro perspectivado.

Apresentamos agora a atividade selecionada para o desenvolvimento da metacognição dos alunos, caracterizando-se como mais um momento em que podemos categorizar as ideias históricas dos alunos, por meio do levantamento de suas hipótees, argumentos e, por fim, da construção de suas narrativas. O desenvolvimento desta etapa possibilita conhecer o ponto de partida e de chegada dessas ideias e a sua relação com o conhecimento histórico dentro da perspectiva da Educação Histórica.

Dessa forma, visando o reforço à ideia epistemológica de passado histórico, ao tempo que desenvolveríamos a atividade de metacognição, disponibilizamos aos alunos, na atividade síncrona, o *slide* com fragmento do texto de Eric Hobsbwn (1998) para que as interpretações desta sexta fonte fossem realizadas. Veja:

Na Europa, até o século XVIII, o passado era modelo para o presente e para o futuro. O velho representava a sabedoria, não apenas em termos de uma longa experiência, mas também da memória de como as coisas, como eram feitas e, portanto, de como deveriam ser feitas. Atualmente, a experiência acumulada não é mais considerada tão relevante. Desde o início da Revolução Industrial, a novidade trazida por cada geração é muito mais marcante do que sua semelhança como que havia antes. (HOBSBAWN, 1998, p. 37).

O texto seguia a seguinte questão provocativa: “Como você acha que a Revolução Industrial transformou nossa atitude em relação ao passado e nossas relações de trabalho?” Após as narrativas orais e socialização das respostas do grupo de alunos, apresentamos a última etapa desta Aula Histórica com a seguinte questão: “Agora, de acordo com a resposta que você deu ao questionamento anterior, produza uma narrativa em quadrinhos ou uma charge que expresse sua opinião sobre a Revolução Industrial, não esqueça das fontes que utilizamos ao longo dessas duas aulas. Quando concluir, envie a foto da sua produção para o grupo de whatsapp.”

Agora, apresentamos essas narrativas de metacognição. Observe:



Imagem 1: aluno “Lírio”



Imagem 2: aluna “Girassol”



Imagens 3 e 4: aluno “Cravo”



Imagem 5: aluna “Violeta”

Ao analisarmos as metacognições dos alunos, percebemos que eles foram capazes de estabelecer uma explicação histórica baseada nas fontes analisadas com narrativas sobre os diferentes tipos de passado visitado, ao longo do desenvolvimento desta Aula Histórica. Sendo assim, apresentamos agora, a categorização, aquela elencada Schmidt e Cainelli (2009, p. 68) e que determinamos *a priori* - sendo: 1) *compreensão fragmentada do passado*; 2) *compreensão restrita do passado*; 3) *compreensão global do passado* - realizada a partir da interpretação das narrativas finais apresentadas por apenas 4 alunos.

Na *Imagem 1* produzida pelo aluno “*Lírio*”, percebemos ainda uma ingenuidade e fragilidade quanto ao conceito substantivo, por isso a enquadramos na categoria *compreensão fragmentada do passado* e ainda com “expressão da mensagem veiculada nas fontes” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 68) sem apresentar uma interpretação mais segura. A narrativa expressa pela aluna “*Girassol*”, na *Imagem 2* revela um entendimento simplificado, mas tenta “reformular as informações contidas nos textos” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 68) e, por identificarmos essas características, a categorizamos como *compreensão restrita do passado*. Por sua vez, as narrativas finais produzidas pelos alunos “*Cravo*” e “*Violeta*” (ver *Imagens 3, 4 e 5*) apresentam um refinamento em suas ideias, pois, ao expressarem o conceito substantivo e sua relação temporal, apresentam um entendimento global e contextualizado da mensagens contidas nas fontes e “reformulam as informações de forma pessoal” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 68).

Diate do exposto, consideramos que essa etapa da intervenção pedagógica desta Aula Histórica se caracterizou importante para a avaliação da aprendizagem histórica dos alunos e o sentido atribuído ao passado apresentado nestas narrativas finais de metacognição.

Considerações finais

Os alunos, ao longo de todas as etapas desta Aula Histórica, foram conduzidos a produzir suas reflexões a respeito das fontes históricas que haviam sido previamente selecionadas pela professora para serem usadas nas inferências e, em especial, na etapa final, seguiu-se a orientação para a produção da narrativa de metacognição, em prol da competência de narrar a si mesmo e o outro, isto é,

desenvolver a competência narrativa por meio do conteúdo, da forma e da função da consciência histórica.

Neste cenário, entendemos que narrar é uma forma de organizar o pensamento para ler o mundo e nele agir, carecendo ser possibilitada pelo ensino de História. Por isso, o contato dos alunos com as diversas fontes históricas nesta intervenção pedagógica foi tão importante. Aqui selecionamos fontes que remetiam ao passado do conceito substantivo Revolução Industrial e que potencializassem o aprimoramento de ideias históricas relacionadas aos conceitos epistemológicos evidência, empatia e explicação histórica, passado histórico e perspectiva de futuro, e estes foram instigados a produzir suas inferências por meio de narrativas de diferentes naturezas, contribuindo, desse modo, para que a professora de História, na condição de pesquisadora do ensino de História, percebece o ganho qualitativo entre as protonarrativas e as narrativas finais realizadas pelos alunos por meio da categorização de suas narrativas na atribuição de sentido ao passado.

Diante do exposto, consideramos o quanto se torna importante, para o ensino e a aprendizagem de História, atividades planejadas com o cunho investigativo na perspectiva da Educação Histórica, pois esta permite trazer a História para mais perto de nós e nos faz transitar livremente, e com maior qualidade argumentativa, pelos tempos históricos. Assim, consideramos que, ao aplicarmos esse Projeto de Docência – Aula Histórica – e analisar todas as etapas desenvolvidas pelos alunos, constatamos que a aprendizagem histórica aconteceu e que a consciência histórica foi mobilizada.

Referências

FREITAS, Izis. P. T. D. de, & AGUIAR, Edinalva. P. (2021). CONSTRUINDO CAMINHOS METODOLÓGICOS: A ABORDAGEM QUALITATIVA. **Cenas Educacionais**, 4, e11325. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11325>> Acesso em: 26 jun.2021.

HOBSBAWN, Eric. **O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea?**. Em: sobre História. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 37-38

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: Compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (Org.). **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação História**. Braga: 2003, p. 9-19.

SCHMIDT, Maria A. M. dos S. e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria A. M. dos S. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere, Revista de História Intelectual** vol. 3, nº 2, DOSSIÊ: sentido e relevância da História no mundo contemporâneo out.2017.

SCHMIDT, Maria A. M. dos S. Didática da Educação histórica: contribuições para uma metodologia de ensino. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos S.; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene. (Orgs.). **Formação e aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em educação histórica e ensino de história**. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019, p. 25-45.

SCHMIDT, Maria A. M. dos S. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA: AS PERCEPÇÕES EXPRESSAS PELOS ESTUDANTES A PARTIR DA VIVÊNCIA FÍLMICA E FONTES MULTIPERSPECTIVADAS¹⁶

Janete Cristiane Jarczeski – E. E. E. M. Silva Gama¹⁷
janetecj@hotmail.com

Resumo: Este artigo é uma breve sistematização do capítulo 04, da Dissertação do Mestrado Profissional em História, concluído em março de 2020, no Programa da Furg - RS. As análises referem-se à progressão das aprendizagens, a partir de fontes históricas constituídas pela mobilização da experiência pedagógica histórica, através de filmes e documentos escritos multiperspectivados. A professora/pesquisadora teve o envolvimento de quarenta e oito, dos seus estudantes de História, do segundo ano do Ensino Médio da E. E. E. Médio Silva Gama, no Cassino, Rio Grande, RS. O aporte teórico buscou o diálogo entre a prática escolar histórica e a Educação Histórica. Entende-se como possibilidade de êxito, em relação à aprendizagem histórica escolar, o trabalho com fontes fílmicas nas aulas de história, reconhecendo-as como produtos culturais, memórias e forma de representação de experiências da humanidade. Pontua-se a relevância das fontes multiperspetivadas para a articulação e a promoção da aprendizagem, reconhecendo nelas as intencionalidades contidas de formas explícitas ou implícitas. Ressalta-se que a integralidade do texto da referida dissertação apresenta os dados completos das análises, sendo aqui apresentada uma compilação da abordagem realizada na pesquisa.

Palavras-chave: Filmes. Aprendizagem histórica. Educação histórica. Multiperspectividade. Ensino de História.

A prática educativa escolar instiga a ação problematizadora e a busca de aprofundamento teórico/prático sobre os processos da aprendizagem histórica escolar. Refletir sobre e analisar as possibilidades de aprendizagens significativas são desafios constantes durante a prática docente. Portanto, é preciso pensar o contexto escolar: currículo, formas de aprendizagem, metodologias, avaliação, entre outros fatores. Essas foram as motivações que instigaram minha prática educativa, como professora de história da rede pública estadual do RS.

Dessa forma, em março de 2020, defendi a dissertação de Mestrado Profissional em História, intitulada: *Em cena a aprendizagem histórica: vivências através de fontes multiperspectivadas e obras fílmicas*. Nela busquei compreender

¹⁶ Sistematização do capítulo 04, da dissertação de Mestrado: *Em cena a aprendizagem histórica: vivências através de fontes multiperspectivadas e obras fílmicas* (JARCZESKI, 2020)

¹⁷ Professora da rede pública estadual do RS. Ma pelo PPGH da Furg. Mestrado Profissional em História, Pesquisa e Vivências de Ensino-Aprendizagem (2018 – 2020)

os avanços da aprendizagem histórica e a constituição de sentido dos conceitos históricos. Para tanto, os sujeitos da pesquisa foram os estudantes de duas turmas, com as quais trabalhei o componente curricular História, no Ensino Médio, entre os anos de 2018 e 2019.

O pressuposto da dialogicidade foi o articulador entre pesquisa, pesquisadora e sujeitos participantes da pesquisa. A metodologia para análise quantitativa e qualitativa do material coletado seguiu os princípios da *Grounded Theory* (GT), de tal forma que as categorias apontadas nos processos da análise emergiram da investigação indutiva, a partir dos instrumentos pedagógicos históricos desenvolvidos visando a compreensão da construção do conhecimento histórico dos estudantes. Conforme explicitado no capítulo 4, da dissertação:

Objetivando estreitar o diálogo entre teoria e prática, a partir do estudo e da análise dos processos de aprendizagem vividos no ato pedagógico histórico, optamos pela metodológica pela GT. Essa imbricação é expressa por Rodrigues, Albuquerque, *et al.* (2004), ao analisar o que era proposto pelos precursores da GT, Straus e Corbin: “Um investigador que segue uma abordagem GT não começa com uma teoria para depois provar. Em vez disso, começa com uma área de estudo e permite-se que os dados relevantes dessa área provoquem o emergir de teorias” (RODRIGUES, ALBUQUERQUE, *et al.*, 2004, p. 03). Conforme expresso pelos autores, essa metodologia propõe a ação dialética e dialógica entre a teoria e a prática, ou vice versa, de acordo com a concepção de que ambas não se formam na dualidade ou na oposição, mas na relação permanente de construção, análises e interpretações (JARCZESKI, 2020, p. 151).

Na referida dissertação, a matéria-prima analisada para compreender a manifestação das aprendizagens históricas foram narrativas escritas pelos estudantes, expressas a partir da mobilização do conhecimento histórico, através de instrumentos pedagógicos contemplando a análise de fontes multiperspectivadas e obras filmicas.

Pesquisadores e pesquisadoras da Educação Histórica constituem o aporte teórico nesse processo de pesquisa/ação. Destaca-se o alemão Jörn Rüsen (2016), ao apontar a consciência histórica como expressão do pensamento histórico, articulado como resposta às carências existenciais e de orientação cultural. Isabel Barca e Marília Gago (2001), referindo-se à metodologia da aula-oficina, abordam a multiperspectividade das fontes históricas, nas quais os estudantes analisaram as diferentes formas de expressão e intencionalidades nelas contidas. Peter Lee (2001), por sua vez, destaca-se pelo conceito de progressão histórica e Koselleck

(2006) pela relevância da experiência e da expectativa em relação à percepção do tempo.

Em consonância com a linha metodológica de análise de conteúdo da GT, primeiramente foi categorizado quantitativamente, através de quadros e gráficos, o total de 48 (quarenta e oito) narrativas dos sujeitos da pesquisa, localizando cada uma delas de acordo com nível de progressão, após indicação de seus critérios. Num segundo momento, foram analisadas algumas das narrativas de cada nível de progressão, de forma conceitual e qualitativa, seguindo diálogo com a linha teórica proposta. E, numa terceira ação, para tornar evidente e plausível, foram analisadas, de forma particularizada, narrativas que demonstraram avanço de acordo com os critérios e a conceituação de cada uma das categorias de progressão histórica. O êxito da definição dos critérios das progressões, bem como de sua análise, seguiram a orientação e a sustentação teórica já referendada anteriormente.

Na sequência, é apresentada uma sistematização dos resultados obtidos na pesquisa, presentes na íntegra no capítulo 04¹⁸ da referida dissertação.

A efetivação da análise das progressões da aprendizagem histórica, expressas no Quadro 01, foi categorizada¹⁹ como: histórica global, histórica global fragmentada e histórica fragmentada.²⁰ As três categorizações foram sistematizadas através das narrativas dos estudantes, referindo-se ao questionamento inicial,²¹ como levantamento das ideias iniciais dos estudantes, através da questão proposta: O que você entende por Totalitarismo?²² Contrastando com a narrativa final sobre o questionamento: A partir de todos os referenciais e discussões feitas, o que é Totalitarismo para você? O intuito dessa ação foi voltar à problemática geradora de sentido da aprendizagem histórica: Quais os sentidos dados ao Totalitarismo, nas

¹⁸ *Sob o olhar da lente panorâmica*: as percepções expressas pelos estudantes a partir da experiência fílmica, na construção da aprendizagem histórica, mobilizada por filmes na aulas de história (JARCZESKI, 2020, p.136).

¹⁹ A íntegra das narrativas está transcrita no quadro, evidenciando as especificidades de cada categorização. Dissertação, p. 157.

²⁰ A partir do aporte teórico de Lee; Barca e Gago, categoriza-se como: progressão histórica global: narrativas históricas que evidenciam aprimoramento do conceito histórico mobilizado; progressão histórica global fragmentada: narrativas históricas que oscilam entre poucos a significativos avanços de compreensão conceitual; progressão histórica fragmentada: narrativas históricas sem expressão de evidências de avanços conceituais, permanecendo o mesmo sentido expresso entre a primeira e a última narrativa relacionada ao conceito mobilizado.

²¹ Todo o material produzido pelos sujeitos participantes da pesquisa encontra-se em acervo pessoal da professora-pesquisadora, estando à disposição para qualquer consulta ou análise.

²² Totalitarismo foi o recorte histórico eleito como temática de abordagem para os instrumentos pedagógicos históricos disponibilizados aos estudantes.

narrativas produzidas por estudantes do segundo ano do Ensino Médio, mobilizados através de filmes, após o estudo e a análise de fontes escritas multiperspectivadas?

Conforme a metodologia de análise descrita, apresento abaixo, alguns dos destaques evidenciando avanços, de acordo com a caracterização de cada progressão.

Fragmento do Quadro 01

Progressão apresentada pelos estudantes	Questionamento inicial: O que você entende por Totalitarismo? Narrativas:	Questionamento final: A partir de todos os referenciais e discussões feitas, o que é Totalitarismo para você? Narrativas:
Progressão histórica global: avanço perceptível	R.R ²³ : “Já ouvi falar, mas a sua definição, o que realmente foi e como foi executado, não sei.”	“O Totalitarismo, para mim, é um péssimo regime, pois ele não permite ideias e pensamentos alternativos. Você só pode/deve agir de acordo com que o líder acredita; uma ideia absoluta que não é permitido contradição. Limita o jeito das pessoas de agirem, submissos e manipuláveis.”

Fonte: JARCZESKI, 2020, p. 157.

Nas narrativas inicial e final, destacadas acima, evidenciou-se a progressão histórica global, uma vez que o avanço de compreensão conceitual é manifesto. Conforme analisado: “Nesse caso o estudante assume um posicionamento ao afirmar: ‘é um péssimo regime’ (R. R). Isso acontece após toda a trajetória de estudos, interpretação e vivência de debate e análise fílmica em torno da temática, referendando Rüsen” (JARCZESKI, 2020, p. 165).

Nas palavras de Rüsen,

o “saber” permanece, assim, como o cerne do que se deve aprender. [...] O saber histórico é o resultado de uma síntese entre experiência e interpretação, operada pelo ser humano. Experiência e interpretação têm de ser aprendidas enquanto tais. Enquanto operações mentais fundamentais, elas não podem desaparecer ou perder-se na aprendizagem e na reprodução do saber. Outros dois componentes essenciais associam-se ainda ao saber, enquanto síntese de experiências e interpretação: a força de orientação e de motivação do sabido (RÜSEN, 2016, p. 251).

²³ A identificação dos estudantes foi mantida em reserva, apenas sendo utilizadas as letras iniciais de seus nomes.

Ou seja, o estudante mobiliza sua consciência histórica através da expressão da orientação, indicando seu entendimento e sua postura em relação ao Totalitarismo, após a experiência e a interpretação de fontes mobilizadas.

Sobre a segunda categoria de análise – Progressão Histórica Global Fragmentada, apresento um dos destaques do Quadro 01, em relação às narrativas:

Narrativa Inicial	Narrativa Final	Observações sobre a Progressão
R. M: “É um regime político em que o poder é concentrado em um líder e esse poder é incontestável.”	“É um método de governo em que o Estado fica acima da população, onde é válido qualquer tipo de estratégia para fazer a nação crescer, com a inexistência da interferência da população nas tomadas de decisão e um líder impondo suas ideias sem consultar a população, assim tendo a palavra soberana.”	Na comparação entre a narrativa inicial e a final, é perceptível que o estudante R. M amplia o desenvolvimento da expressão em seu vocabulário, em relação ao conceito, mas apresenta progresso relativo e parcial em relação ao que já havia expressado na narrativa inicial de forma sucinta. Na narrativa final, apresenta a manifestação do nacionalismo nos regimes totalitários, ao expressar: “onde é válido qualquer tipo de estratégia para fazer a nação crescer” (R.M). Permanece com a percepção de um regime de poder concentrado e incontestável, acrescentando, na narrativa final, a impossibilidade de participação popular nas tomadas de decisões.

Fonte: JARCZESKI, 2020, p. 168.

Em relação à terceira categoria de análise – Progressão Histórica Fragmentada, abaixo são destacadas narrativas, evidenciando permanência na expressão do conceito sobre a temática mobilizada. Fica manifesta uma variação argumentativa, na qual os estudantes utilizam sinônimos para expressar um mesmo sentido da sua compreensão conceitual nas duas narrativas, não sendo notórias características relevantes de avanço na progressão histórica.

Narrativa inicial:	Narrativa final:
N. A.: É uma forma em que dirigentes dominam o controle sobre os direitos de pessoas em nome do Estado. E é chefiado por um líder onde só pode ter um partido político.	Falta de liberdade. Onde tem uma pessoa no comando que nunca erra e todos têm que obedecer a todo o custo.

Fonte: JARCZESKI, 2020, p. 169.

Avançando no processo da compreensão da aprendizagem histórica, no segundo tópico do capítulo 04, as narrativas mobilizadas para análise foram

produzidas a partir das fontes multiperspectivadas²⁴. Os instrumentos pedagógicos históricos desenvolvidos possibilitaram vivências estimuladoras do pensamento histórico. As ações propostas pelas atividades eram de análise, comparação e compreensão das evidências e das fontes históricas, com diferentes perspectivas.

Para Peter Lee, o conceito da empatia para a construção de entendimentos históricos está imbricado na discussão coletiva de pontos de vista e enfoques. De acordo com Lee: “Não se trata somente de os alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que essa perspectiva terá afetado determinadas ações em circunstâncias específicas” (LEE, 2003, p. 20). Portanto, mobilizando evidências do contexto do sujeito histórico, será constituído o entendimento daquele momento histórico e das possíveis ações dos sujeitos históricos envolvidos.

A empatia referida por Lee, para a mobilização das evidências históricas, segue a contextualização temporal para interpretação e reconstrução do tempo histórico passado, no sentido da articulação de possíveis explicações históricas. Distancia-se do conceito anacrônico de simpatizar ou aprovar os encaminhamentos e as ações do passado, bem como emitir juízos de valor e opiniões, tampouco se trata da tentativa de vivificar sentimentos de outrora. Fundamenta-se também na análise em Rüsen (2014), na qual a articulação das narrativas, mobilizadas através da experimentação do tempo histórico, gera significado pela competência de dar sentido a ele – ao passado. O sentido histórico estabelecido nas narrativas será manifestado na mobilização de ações e encaminhamentos na vida prática, como resultado da consciência histórica de cada um.

É premissa de análise do método histórico questionamentos às fontes, buscando a interpretação da evidência. Dessa forma, proporcionar as atividades de intervenções pedagógicas históricas que apresentem a multiperspectividade é uma ação pedagógica alinhada a esse paradigma.

Esses critérios podem ser percebidos nos instrumentos pedagógicos desenvolvidos, quando propomos atividades que desafiam os estudantes a analisar a divergência ou a convergência de ideias nas fontes disponibilizadas, como por exemplo, nos questionamentos: Sobre o que os textos estão falando? Todos se referem num mesmo sentido ao tema em questão? Por quê? Ou então: Os textos 02 e 04 concordam ou divergem sobre o conceito da expansão territorial praticada pela Alemanha nazista?

²⁴ Os instrumentos pedagógicos desenvolvidos mobilizando fontes escritas multiperspectivadas estão disponíveis nos anexos da dissertação.

Explique. Também em indagação referente ao filme *A Onda*: É possível perceber semelhanças no movimento “A Onda” com regimes totalitários? Quais? Outra indagação, referindo-se ao filme *Ele está de Volta*: O texto acima e o filme convergem ou divergem sobre a possibilidade de concretização de ideias totalitárias na sociedade atual? Em caso positivo, destaque no texto passagens e descreva cenas do filme que justifiquem a afirmação²⁵ (JARCZESKI, 2020, p. 174).

As narrativas dos estudantes em relação aos questionamentos acima, entre outros, foram analisadas no capítulo 04 da dissertação. A abordagem de fontes históricas de forma multiperspetivada, possibilita o contato com formas e olhares diferentes de interpretação histórica. Através dessas vivências pedagógicas, é possível reconhecer a intencionalidade contida em cada fonte histórica, a partir de sua contextualização. Dessa forma, a evidência histórica passa a ser compreendida na complexidade de sua expressão e representatividade do passado.

Ao trilhar a análise, são identificadas as progressões das ideias dos estudantes na consecução da compreensão histórica efetiva e significativa, expressas em suas narrativas escritas. Os instrumentos pedagógicos mobilizados seguiram a lógica do levantamento das ideias iniciais, ou seja, sua construção simbólica, o confronto de abordagens com diferentes perspectivas, análise de referenciais e diálogo com conhecimento prévio. Essas vivências possibilitaram a construção de novas aprendizagens históricas, ou, como conceituado por Lee, a efetiva progressão histórica.

Para Rüsen (2014), as narrativas (formas explicativas) expressam o sentido do passado no presente. Sendo esse procedimento narrativo a manifestação da compreensão das experiências da humanidade no tempo.

Seguindo a metodologia prevista pela GT, as narrativas expressas a partir da análise das fontes multiperspectivadas, foram sistematizadas e apresentadas em quadro/síntese, sendo agrupadas por semelhança e/ou conceitos expressos, referentes à questão analisada no instrumento pedagógico histórico²⁶ de reflexão.

O quadro 03 apresenta os resultados sobre o questionamento proposto: “Sobre o que os textos estão falando? Todos se referem num mesmo sentido—se ao tema em questão? Por quê?” (JARCZESKI, 2020, p. 181). As questões referem-se a

²⁵ Esses questionamentos e os demais estão disponíveis para verificação nos anexos da dissertação, Descritos no Plano de Aula nº04.

²⁶ O instrumento pedagógico histórico desenvolvido com os estudantes encontra-se disponível nos anexos da pesquisa, no Plano de Aula 04.

excertos multiperspectivados disponibilizados aos estudantes. Referendo a seguir a análise realizada:

Dos trinta e dois estudantes que realizaram a atividade, 21 expressaram que os excertos não se referem num mesmo sentido ao tema em questão, pois apresentam diferentes visões sobre o nazismo e pontos de vista diferenciados dependendo da autoria e da abordagem dos textos. Por outro lado, 09 estudantes apontaram que existe sim uma mesma abordagem nos textos, apresentando as justificativas de suas respostas positivas: “todos se referem ao nazismo, ao seu controle total e eliminação dos judeus ou todos falam do nazismo e como os judeus eram tratados e falam da época de guerras no governo de Hitler”. Analisando as considerações dos estudantes, pode-se perceber que eles caracterizam de forma geral sobre o que tratam tais excertos. Diante disso, torna-se perceptível que não houve a compreensão efetiva do questionamento, o qual indagava sobre se os textos faziam referência num mesmo sentido ao tema em questão, no caso, o nazismo como manifestação totalitária na Alemanha. Percebemos que as justificativas desse grupo de estudantes manifestam em parte sobre o que os textos tratavam, não percebendo as diferentes perspectivas dos excertos que serviram como fontes analisadas por eles (JARCZESKI, 2020, p. 183).

Conforme demonstrado nos referenciais teóricos e práticos, é relevante a multiperspectividade das fontes históricas, conforme expressa acima a sistematização das narrativas e dos conceitos expressos através da mobilização dos instrumentos pedagógicos. Contudo, há o apontamento de dificuldades evidenciadas em tal prática educativa. A primeira diz respeito ao tempo restrito de planejamento que professores dispõem para contemplar a multiperspectividade, pois a ação exige tempo para pesquisa, leitura e/ou elaboração de materiais de subsídio. Dessa forma, algumas experiências tornam-se possíveis enquanto outras apresentam limitadores. Logo, nem sempre desafiados à análise multiperspectivada, dezesseis sujeitos da pesquisa demonstraram equívoco ao interpretar o que a questão solicitava. Suas respostas, de forma geral, apresentam lógica, porém, não são coerentes com a solicitação do questionamento.

De acordo com os princípios da educação histórica, tais narrativas poderiam ser retomadas, problematizadas a partir de novas situações de interpretação, promovendo a possibilidade de mobilizar o pensamento histórico e avançar no processo da aprendizagem histórica. Essa é uma situação merecedora de debate e aprofundamento. Outras análises a partir da multiperspectividade estão disponibilizadas com maior detalhamento de interpretação no texto da dissertação.

A compreensão para a interpretação histórica mobilizada pela multiperspectividade, de acordo com Rüsen, orienta-se por “perspectivas

orientadoras acerca do passado humano, as concepções do pensamento histórico, que constituem seu quadro de referência” (RÜSEN, 2016, p. 77). Portanto, para o autor, as diferentes perspectivas são modelos determinantes de interpretação, sendo que aquilo que subsiste do passado, no presente dos sujeitos é fonte de conhecimento (RÜSEN, 2016). Em consonância com o autor, é relevante a mobilização das fontes com diferentes perspectivas para a elaboração de problematizações nas aulas de História, no sentido da articulação do pensamento histórico e dos conceitos históricos, configurando possibilidades de aprendizagem histórica na perspectiva da construção social do conhecimento.

Destaca-se a problematização inicial de nossa proposta de pesquisa: Quais aprendizagens do conhecimento histórico são construídas pelos estudantes do Ensino Médio a partir das relações entre filmes e fontes escritas multiperspectivadas?

Dessa forma, a partir da mobilização dos filmes *A onda* e *Ele está de volta*, foi realizada a análise das narrativas dos estudantes a fim de perceber e compreender o avanço nas progressões de suas aprendizagens históricas. A vivência fílmica consistiu em assistir e debater oralmente sobre a obra, manifestando entendimentos e considerações através de um instrumento pedagógico histórico de interpretação escrita. Os estudantes responderam questões de interpretação, visando a expressão de suas aprendizagens, a partir dos estudos realizados anteriormente, dialogando com o que o filme apresentou e abordou.

A partir da contribuição de vários autores, entende-se a interpretação de cada espectador como resultado do diálogo entre sua bagagem cultural e as relações estabelecidas a partir dela. Desse processo, configura-se a aprendizagem.

Rosenstone (2015) aponta a relevância em relação ao estabelecimento da percepção e da compreensão da linguagem fílmica. Ele afirma que ao tomar conhecimento dessa expressão e do que ela representa, o espectador passa a dialogar com a obra, desde o tema tratado, até as tomadas de cena, foco, cores, entre outras características. Tal vivência proporciona a sensibilização para com o filme, considerando-o uma expressão pensada e produzida a partir de uma intencionalidade e um propósito, caracterizando-se como fonte possível de análise e interpretação, por ser entendida como uma forma de representação do passado histórico da humanidade.

Diante dessa concepção e das operações apontadas por Rüsen, no que tange, por exemplo, às problemáticas propostas nos instrumentos com questionamentos, que demandam interpretação, comparação, posicionamento e argumentação, as atividades pedagógicas históricas elaboradas e realizadas pelos estudantes, sujeitos desta pesquisa, procuraram manter a coerência na observação do potencial do desenvolvimento e articulação da aprendizagem.

Para realizar a análise da aprendizagem fílmica, a partir da proposta metodológica da GT, criaram-se categorias que representam a coleta das expressões das narrativas dos estudantes em diálogo com as ideias de Rüsen (2014), nas quais as operações de experiência, interpretação e orientação, mobilizadoras do processo de aprendizagem histórica, não podem ser medidas de forma estanque ou desarticuladas, tampouco existem níveis fixos ou previsíveis para o avanço na progressão da aprendizagem histórica. Portanto, o conhecimento histórico, acessado pelo pensamento histórico, resultado dos processos de aprendizagens, é (re)significado a cada nova vivência, relação estabelecida, informação acessada ou processo mental (re)elaborado, caracterizando a complexidade e a dinamicidade do processo. As três categorias criadas buscaram evidenciar a mudança de interpretação dos estudantes em relação à fonte fílmica, de natureza diferente da fonte escrita, sendo denominadas como: 1ª) Aprendizagem Fílmica de Significado Substantivo;²⁷ 2ª) Aprendizagem Fílmica de Significado Substantivo Relacional;²⁸ 3ª) Aprendizagem Fílmica de Significado e Orientação.²⁹

O questionamento mobilizador para a interpretação escrita, pelos estudantes, foi: Na tua opinião, as concepções e abordagens do filme remetem aos conteúdos trabalhados anteriormente em aula?³⁰ Por quê? Explique. Em quais aspectos?

²⁷ A relação que o estudante estabelece entre o conteúdo abordado em aula e o filme fica restrita ao reconhecimento da temática ou do conceito trabalhado na aula de História, em relação ao apresentado pelo filme. Dessa forma, a expressão substantiva da aprendizagem demonstra domínio conceitual ou factual e restrito nas relações experienciais (JARCZESKI, 2020, p. 200).

²⁸ O estudante percebe inicialmente a fonte fílmica como ilustrativa do conteúdo previamente abordado em aula, estabelecendo, gradativamente, relações de análise de aprofundamento ou demonstrando possibilidades de estudos comparativos. Nessa categoria acontece a expressão da interpretação do referencial de um conceito em estado prévio de construção, o qual passa a ser identificado de forma objetiva em outras situações de análise para aprofundamento da aprendizagem (JARCZESKI, 2020, p. 201).

²⁹ O estudante demonstra diálogo entre o conteúdo ou a temática trabalhados em aula e a abordagem apresentada no filme, através de posicionamentos e interpretações pertinentes de aprofundamento nas relações que estabelece. A aprendizagem histórica manifesta por tais características, através do aumento da competência de orientação, passa a ser definida por Rüsen como a expressão da competência narrativa (JARCZESKI, 2020, p. 201).

³⁰ Todas as respostas foram afirmativas sobre essa primeira parte da questão.

As narrativas analisadas e localizadas nas categorias refletem a análise argumentativa após mobilização do filme *A onda*. Nele, os estudantes indicam suas percepções entre o conteúdo do Totalitarismo abordado na aula de História e o referido filme.

Em gráfico elaborado, o percentual de 50% dos estudantes (dezenove) foi localizado na categoria Aprendizagem fílmica de significado substantivo relacional; 32% (doze) localizado em Aprendizagem fílmica de significado substantivo; e 18% (sete) em Aprendizagem fílmica de significado e orientação. Esses dados se referem ao total de estudantes que responderam a questão, totalizando trinta e oito estudantes. Dez não responderam à questão.

Algumas considerações

A proposição de sistematizar a práxis educativa histórica permitiu um olhar de ressignificação e amadurecimento pedagógico, diante dos resultados apontados, torna-se evidente a relevância do olhar sensível da escola na articulação de práticas educativas, no sentido de dialogarem com a bagagem de conhecimentos dos estudantes para a constituição efetiva da consciência histórica, respeitando sua autonomia.

É mister a relevância da ação pedagógica para a qualificação da aprendizagem, através de aulas que mobilizem o pensamento crítico, a análise e o debate dialógico, como ações imprescindíveis para pesquisa e planejamento do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, aponta-se, diante das análises partilhadas, como efetivamente favoráveis as práticas escolares que contemplem a multiperspectividade e a ação dialética de análise e problematizações dos processos de aprendizagem.

Conforme já mencionado, foram realizadas outras análises sobre a aprendizagem fílmica, considerando as narrativas dos estudantes e os pressupostos teóricos de Rüsen. A intenção foi disponibilizar alguns dos processos realizados durante a pesquisa. Ao leitor interessado em maior conhecimento, há a indicação da dissertação na íntegra nas referências deste artigo.

Referências

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de educação**, 2001, v. 14, n. 1, p. 239-261. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/563>. Acesso em: 15 nov. 2020.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado, contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução Original: MAAS, Wilma Patrícia; PEREIRA, Carlos Almeida. Revisão da Tradução: BENJAMIN, César. Contraponto, Rio, 2006.

JARCZESKI, Janete Cristiane. **Em cena a aprendizagem histórica: vivências através de fontes multiperspectivadas e obras fílmicas**. Dissertação de Mestrado, Rio Grande, FURG, 2020.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. Compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). Educação Histórica e Museus. **Actas das 2ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Universidade do Minho, Braga, 2003. p. 18-36.

RODRIGUES, António; ALBUQUERQUE, Cláudio H. Loureiro; BENTO, Cristóvão A. Carvalho; VIEIRA, Jorge M. Amorim; SILVA, José Gonçalo A. O. Basto da. **Grounded Theory: problemas de “alicerçagem”**. Métodos de Investigação Científica, Coimbra, Portugal, 2004.

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história**. Tradução Marcello Lino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos, BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA

*Leocádio Viana Soares - Universidade Regional do Cariri³¹
lkvianna@gmail.com*

Resumo: Novas práticas na área da educação devem ser estimuladas, principalmente aquelas que procuram incentivar o interesse dos alunos pela busca do conhecimento e fomentar uma aprendizagem que seja significativa e esteja relacionada à vida prática deles. O estudo da disciplina de História nas escolas deve trazer novas atitudes e elementos que promovam um processo de ensino-aprendizagem significativo. A importância do trato com as fontes históricas em sala de aula se apresenta como sendo de fundamental importância para o conhecimento por parte dos alunos do processo de construção das narrativas históricas e para a concretização da educação histórica através da formação de uma consciência histórica lúcida e crítica.

Palavras-chave: História. Educação Histórica. Fontes Históricas. Sala de aula. Aprendizagem.

Introdução

Os professores de história, assim como os historiadores têm uma responsabilidade com as formas de se abordar as narrativas sobre o passado. É comum a busca humana em sintetizar os conhecimentos sobre todas as coisas - aquilo que é simples geralmente nos atrai pela facilidade de apreensão, trato ou manuseio. Entretanto, nem tudo neste mundo, como nós sabemos, é simples. Logo, na esfera de atuação do historiador não poderia ser diferente, pois todo o conhecimento existente sobre o passado são apenas sínteses mentais que os historiadores operamos em cima das fontes históricas, as quais são heterogêneas e muitas vezes inconexas, de modo que existem muitas maneiras de se montar esse desenvolvimento histórico.

Assim como tudo que existe neste mundo, seja natural ou criado pela convenção social, tem um propósito e uma finalidade. Do mesmo modo, toda a esfera que envolve a história como ciência está sujeita ao mesmo princípio, que ao longo do tempo foram variando conforme contexto, necessidade e conveniência; e

³¹ Graduado em Licenciatura Plena na Disciplina de História pela Universidade Regional do Cariri - URCA e Pós-Graduado em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Universidade de Juazeiro do Norte - FJN

mais que isso: o ensino de história implica não apenas conhecimento, mas responsabilidade. Toda ação humana traz em sua plenitude determinados fatores que a precede e, às vezes, a determina - como o estado emocional de um indivíduo. O estado emocional humano influencia todos os aspectos e decisões da vida pessoal, sempre buscando o equilíbrio interno frente a atmosfera complexa na qual a realidade se apresenta, portanto buscamos o que nos agrada e o que nos convém, muitas vezes em detrimento da própria realidade.

Não há como evitar determinados aspectos da conduta humana, mas têm como atenuá-los, principalmente quando se trata de uma ciência como a história, com todos os seus elementos objetivos e práticos, o uso das fontes históricas, a sua análise e problematização, a investigação e comparação, tudo isso em volta de honestidade e atitudes éticas, com certeza faria desses conhecimentos uma ferramenta para se criar uma consciência histórica capaz de tornar a sociedade mais esclarecida sobre sua própria condição, seja local ou universal. Por isso, conhecer os métodos para a produção da educação histórica é fundamental para a compreensão dos alunos de como a história é elaborada, da diferença entre passado e história, das várias abordagens que uma mesma fonte pode apresentar dependendo da ótica do agente investigador e tudo isso pode sim se configurar em uma forma de atração dos jovens alunos da educação básica para com a disciplina de história.

Sala de aula: um laboratório de mini-historiadores

O trabalho com as fontes históricas em sala de aula vai muito além do trabalho com o livro didático e essa mudança de método, ao se utilizar documentos, vídeos e imagens, desperta curiosidade nos alunos que normalmente o livro didático não despertaria - o qual muitas vezes é encarado por eles como verdade inquestionável. O trabalho com fontes diferenciadas vai quebrar essa perspectiva - daí que surgem as dúvidas e as carências de orientação. Logo, nessa perspectiva, essas carências de orientação dos alunos sobre um determinado tema sempre vai acontecer, uma vez que é na escola que eles entrarão em contato com as narrativas sobre os acontecimentos passados de forma mais ampla e direta - ao estudarem por exemplo, a história do Brasil colônia.

Essas carências de fato vão surgir, mas longe de ser um empecilho, essa situação se apresenta como uma oportunidade conveniente para a formação da consciência histórica, pois será a partir delas que o professor vai pensar nas fontes, utilizando determinados critérios, fazendo uma triagem daquelas que consideram as mais importantes para se trabalhar, buscando ajudar os alunos a preencherem essas carências e combinando os conhecimentos subjetivos (presente em suas consciências) com informações sobre o passado histórico - os quais também têm tanto um caráter de senso comum (conhecimentos prévios), como um caráter científico (da ciência da história).

Uma das condições fundamentais para a formação do conhecimento histórico dos estudantes da Educação Básica é a exploração das fontes. Ensinar os alunos a indagar o passado necessita que o professor tenha a compreensão de que vestígios do presente podem se configurar em algumas respostas sobre o passado. O que se propõe aqui é o desenvolvimento de uma articulação metodológica entre teorias historiográficas, fontes e técnicas. (SOBANSKI, 2010, p.20)

Um dos princípios para a aprendizagem em história apresenta-se sobre o pressuposto do seu processamento a partir de "contextos concretos. (...) É necessário que os conceitos façam sentidos para quem os vai apreender. Existe uma multiplicidade de factores da cognição a ter em conta" (BARCA, 2001, p.20). Logo, para que a abordagem se torne significativa, ela deve estar pautada nas vivências dos alunos, e não estar relacionadas somente aos processos cognitivos - os quais lançados por si só em sala de aula tornam-se insuficiente - devendo estar relacionadas às experiências dos alunos, os quais irão ter mais facilidade para formular conceitos a partir de suas próprias vivências.

Sobre o trabalho em sala de aula com os conhecimentos prévios dos alunos, é interessante perceber a importância da utilização de elementos que estejam próximos da realidade local e regional deles, pois facilita o processo de ensino-aprendizagem. Na região Nordeste do nosso país, por exemplo, existem tantos elementos culturais que podem ser utilizados para criar essa ponte entre conteúdo, fonte e realidade; um exemplo são as literaturas de cordel, que trazem uma vastidão de temas e assuntos que podem ser explorados pelos alunos e através das quais se pode incitar o interesse pela busca dos princípios constituintes da produção histórica, refletindo sobre o que há por traz de suas elaborações, fazendo comparações com outras fontes e percebendo analogias entre os vários pontos de

vista sobre o passado. "(...) não basta o professor ampliar o uso de documentos; também deve rever seu trabalho, buscando superar a compreensão de que ele serve apenas como ilustrador da narrativa histórica e de sua exposição, de seu discurso". (SCHMIDT, 2009, p.117).

No Ceará, a vastidão de temas encontrados através da literatura de cordel não é um exagero. A expressão através dessa arte das impressões dos indivíduos sobre seu lugar no país, a sua condição social e a visão sobre o passado de sua comunidade e região, parece ser um dom natural, pois até mesmo os próprios alunos da educação básica gostam de produzir suas próprias poesias e elaborar suas rimas em seus cadernos, lendo para a turma na sala de aula ou em eventos na própria escola - às vezes quando há recurso disponível, eles produzem pequenos cordéis em papel madeira ou em cartolinas. Através da proposta sobre a elaboração de seu próprio cordel, buscando incentivar os alunos a explorar as narrativas existentes sobre a formação da localidade onde mora ou da sua região - principalmente se for uma comunidade interiorana ou rural - levantando questões, procurando documentos e principalmente relatos orais. Aos poucos essas ações vão contribuindo para que surja naturalmente uma noção de que eles estão sendo construtores de uma narrativa histórica, de que ela é subjetiva e objetiva ao mesmo tempo, que seus trabalhos configuram-se em fontes históricas e que eles, neste momento, estão agindo como historiadores. Isso possibilita eles aprenderem e vivenciarem na prática os princípios e conceitos que muitas vezes a teoria não consegue explicar; É ir além do trabalho cognitivo, partindo para a prática real e dinâmica. Logo, tudo isso facilita bastante a compreensão deles sobre a produção histórica, uma vez que ao produzirem suas próprias obras - por mais simples que sejam - e expressam nelas seus sentimentos, acabam por converter esse pequeno material em um instrumento carregado de cultura, identidade e símbolos, trazendo consigo toda a esfera que circunda a vida social deles e produzindo uma fonte histórica única para cada aluno, possibilitando tanto o desenvolvimento de uma consciência histórica como compreendendo a definição de agente histórica.

A ação de propor a elaboração de cordéis contribui para o compreensão do conceito e das demais características que definem uma fonte histórica, pois partindo de uma situação local, de natureza simples e compreensível por parte dos alunos, afinal, é pedir para eles lidarem com elementos que conhecem muito bem e estão familiarizados - a proposta é trabalhar com a sua localidade, com a história de seus

familiares, ou falar da sua própria história - partindo assim de uma esfera local para uma mais ampla. A partir de suas próprias experiências, a intenção que precisa ser materializada em suas mentes é do surgimento da noção de que da mesma forma que eles constroem suas narrativas e expõem para seus pares na sala de aula, o conhecimento sobre o passado histórico também segue regras, procedimentos e atitudes semelhantes às quais eles seguiram para produzir seus trabalhos. Dessa forma, nunca a busca por uma educação significativa através do método construtivista se encaixou tão perfeitamente como no contexto da aprendizagem histórica, a qual Paulo Freire sempre defendeu e buscou demonstrar para todos que o conhecimento - na relação professor-aluno - parte de baixo; que ele deve emergir das próprias experiências dos alunos; e que essas tornem o pilar referencial para toda e qualquer experiência vivenciada ao longo da vida social dos indivíduos.

É fato que, levando em consideração a dimensão do nosso país, a diversidade social e a pluralidade cultural existente em face das questões locais que cada indivíduo está inserido, o professor encontra-se diante de uma situação que o força à buscar a adaptação de seus métodos aos contextos existentes. A busca por conciliar esses elementos locais no processo de ensino-aprendizagem objetivando à facilitação da apreensão e da construção do conhecimento pelos alunos exige que os professores elaborem estratégias, pesquisas e métodos que promovam a convergência entre o ensino de história e os conhecimentos prévios dos alunos. Da mesma forma que no estado do Ceará temos o cordel, a poesia e os contos como meio para instigar a curiosidade e o conhecimento dos alunos, outras localidades devem buscar o que suas culturas têm a oferecer. Mas também existem variados métodos de ação que possibilitam resultados significativos através da utilização de meios que dialogam com a cultura jovem, ou com elementos que estejam em sintonia com o que eles gostam e atraem. Um exemplo disso é a utilização das histórias em quadrinhos.

(...) o uso das histórias em quadrinhos com temas históricos na aula de História. Esses artefatos culturais foram escolhidos por serem fontes históricas relevantes ligadas ao âmbito da cultura jovem, pois contêm uma linguagem que permite compreender a relação passado/presente. Nesse sentido, compreendemos que as histórias em quadrinhos que abordam conteúdos históricos são narrativas históricas gráficas. Partimos do princípio de que as histórias em quadrinhos permitem que se criem metodologias para o trabalho do professor e dos estudantes com esse artefato na aula de História."(SOBANSKI, 2010, p.46)

No livro *Ensinar e Aprender História: História em Quadrinhos e Canções* é apresentado um estudo brilhante das possibilidades de se trabalhar com as histórias em quadrinhos e com a canção caipira e suas temáticas populares. São exemplos perfeitos de como o professor pode criar estratégias didáticas advindas dessas instigantes temáticas. Não obstante, elas seguem o mesmo princípio do uso da literatura de cordel como meio para a compreensão dos pressupostos epistemológicos da História, tanto para o conhecimento da forma como o pensamento histórico se expressa quanto para a percepção daqueles elementos como fontes históricas - e nas formas como elas são elaboradas, estruturadas e como elas foram encaradas hoje e no passado. Portanto, o processo de conhecimento eficiente se solidifica no momento em que os agentes - que nesse caso são os alunos - conseguem identificar os elementos responsáveis pela formulação das narrativas históricas, através da compreensão das fontes históricas e do conhecimento dos conceitos substantivos - tal como definido por Peter Lee.

Considerações finais

Após imbuir-se do conhecimento e da busca constante em aprimorar os métodos em sala de aula que promova a conscientização dos alunos sobre a aprendizagem histórica, é praticamente impossível, mais cedo ou mais tarde, surgir a indagação sobre a postura do professor frente aos obstáculos que, com certeza, irão aparecer no decorrer das relações interacionistas em sala de aula: até onde o professor pode deixar “correr solto” a dinâmica do método histórico com ênfase nos conhecimentos prévios dos alunos? Entre outras palavras: até onde o professor deve ser um interventor na construção do conhecimento histórico junto com seus alunos? É bastante correto supor que, a intervenção do professor – com todos os cuidados que tal postura traz nesta condição – deve ser efetuada na medida do conhecimento científico. A professora Maria Auxiliadora Schmidt já havia salientado isto de forma indireta na aula inaugural do curso em Educação Histórica promovida pela UFRP em parceria com o LAPEDUH, ao afirmar que o aprendizado da educação história atribui sentido à relação presente, passado e futuro, mas que não

pode ser qualquer sentido, pois dessa forma “tudo seria possível”,³² sem medida ou aferição.

Logo, o trabalho com fontes, a comparação entre elas, o levantamento dos pontos de vista dos alunos é essencial para uma aprendizagem histórica significativa. Os livros didáticos embora a muito tempo sejam alvo de críticas - muitas dessas críticas inclusive são válidas - de fato percebe-se que está havendo uma tentativa de adaptar-se às exigências da atualidade devido, ao meu ver, às próprias investidas dos profissionais da área, pois muitos livros trazem sessões de "trabalho com documento", "análise das fontes", "autoavaliações", e trazem também algumas definições e trabalhos - em pequena medida - com os conhecimentos epistemológicos (de segunda ordem), embora esses elementos estejam mais relacionados à *introdução aos estudos da história*, presente apenas no primeiro capítulo do livro didático do sexto ano do ensino fundamental.

A necessidade da promoção do conhecimento histórico se torna mais evidente - tanto para a produção historiográfica, quanto para a produção e investigação em educação histórica na sala de aula - quando entramos em contato com os estudos e pesquisas relacionadas tanto com o conhecimento dos alunos quanto dos professores, comprovando a importância da mudança de atitude desses, buscando combinar teoria e prática e aperfeiçoar o trabalho com as fontes históricas em sala de aula, objetivando resultar em um processo de ensino-aprendizagem significativo para os alunos, tornando-os agentes construtores do seu próprio conhecimento histórico. Essa tomada de postura, segundo as próprias autoras do estudo, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt e Adriane de Quadros Sobanski, cria uma segunda linha paralela no ensino de história que vai aos poucos se distanciando da primeira, tornando aquela significativa e afastando-se de um ensino mecânico e tradicional do qual resultaria, segundo as mesmas, em conteúdos que apresentam "verdades inquestionáveis".

"A promoção de uma educação histórica que responda às exigências do conhecimento actual e de uma sociedade de informação só poderá processar-se com professores conscientes de tais problemáticas" BARCA (2001, p. 20), é exatamente desse princípio que partirá as mudanças para a afirmação de uma educação histórica, em que alunos conscientes do processo histórico e esclarecidos

³² <https://www.youtube.com/watch?v=bl7VFWJnT3I>

quanto às condições que os trouxeram até esse momento presente, possam esquivar-se de possíveis armadilhas que surjam, como discursos autoritários, narrativas discriminatórias ou de grupos que deturpam fatos para adaptá-los aos seus discursos e interesses. Afinal, conhecimento, de fato, é poder. E o professor historiador tem um papel fundamental na sociedade - principalmente em conjunto com as Ciências Humanas - de acender a luz do conhecimento nas mentes dos jovens, de torná-los agentes conscientes dentro da sociedade, de trazer autonomia para o enfrentamento das adversidades que encontrarão no decorrer da vida, e que a resolução dessas questões não está presente em alguma ciência, mas já está contida na vida de cada um, impregnada na cultura, no dia a dia, na vida familiar e social, apenas esperando aflorar através de uma educação significativa que busque tornar os alunos ativos, pesquisadores, construtores de seu próprio conhecimento e cuja educação tenha de fato significado com a vida prática de cada um deles.

Referências

Aula inaugural do curso de oficinas de Educação Histórica. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bl7VFWJnT3I> > Acessado em: 02/11/2020

BARCA, Isabel. Educação **Histórica: uma nova área de investigação**. Revista da Faculdade de Letras - HISTÓRIA. Porto, III Série, Vol. 2, 2001, pp. 013-020.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **REVISTA de Educação Histórica - REDUH** / Laboratório de Pesquisa de Educação Histórica da UFPR; [Coordenação editorial: Lidiane Camila Lourençato, Lucas Pydd Nechi, Thiago Augusto Divardim de Oliveira; Editoração Eletrônica: Cesar Souza], n.4 (Set./Dez. 2013-). Curitiba: LAPEDUH, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar história** / Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli. - 2. ed. - São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

SOBANSKI, Adriane de Quadros...[et al]. **Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções: metodologia, ensino médio**. Curitiba: Base Editorial, 2010.

DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM AMBIENTES DIGITAIS E ATIVOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Vânia Graça, Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação,
Universidade do Minho (Portugal)³³
vaniaadias14@gmail.com

Glória Solé, Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação,
Universidade do Minho (Portugal)³⁴
gsole@ie.uminho.pt

Altina Ramos, Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação,
Universidade do Minho (Portugal)³⁵
altina@ie.uminho.pt

Resumo: Assistem-se a tempos de profundas transformações na Educação que impõe novos paradigmas de ensino e aprendizagem. E o ensino da História deve acompanhar esses novos paradigmas com vista o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica. A consciência histórica, elemento de orientação chave do indivíduo, permite compreender o passado e o mobilizar para o seu presente (RÜSEN, 2010). Desta forma, delineou-se um estudo que pretende investigar as potencialidades das tecnologias digitais, integradas em metodologias ativas, centradas no paradigma socioconstrutivista e operacionalizadas no modelo aula-oficina, para o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Recorreu-se ao método de estudo de caso para compreender a realidade estudada. Aplicaram-se várias técnicas e instrumentos de recolha de dados: inquéritos por questionário, *Focus Group*, entrevistas semiestruturadas, observação participante, trabalhos produzidos pelos alunos e questionários de metacognição. Neste artigo propomos apresentar uma proposta didática sobre a consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota desenvolvida com alunos portugueses do 1.º CEB (9-10 anos). As atividades foram mediadas por plataformas digitais integradas no modelo da aula-oficina com o intuito de desenvolver conceitos metahistóricos de evidência histórica, multiperspetiva, explicação histórica, significância histórica e narrativa histórica, visando contribuir para analisar as ideias de consciência histórica dos alunos. No momento, os dados estão a ser recolhidos, mas irão ser posteriormente analisados com recurso às técnicas de análise da *Grounded Theory* com apoio do *software Nvivo*.

Palavras-chave: consciência histórica. Conceitos metahistóricos. Metodologias ativas. Tecnologias digitais.

³³ Doutoranda em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa, no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal).

³⁴ Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal).

³⁵ Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal).

Introdução

O ensino e aprendizagem de História requer atualmente o desenvolvimento de competências de compreensão e análise de temas complexos, e para tal é necessário que se trabalhem conceitos substantivos e metahistóricos da história, para que o aluno possa desenvolver a sua consciência histórica e crítica sobre o mundo que o rodeia (SEIXAS, 2004; RÜSEN, 2009; TRINDADE, 2014). Por outro lado, as tecnologias digitais imprimem uma transformação dinâmica na sala de aula (PRENSKY, 2004) que, combinada com metodologias ativas (MORAN, 2015), potenciam novos paradigmas de aprendizagem da História.

Neste âmbito, a presente investigação tem como propósito estudar as potencialidades da combinação de tecnologias digitais e metodologias ativas para o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Este projeto de investigação está integrado no Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa, no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Referenciais teóricos do estudo

Vivemos numa Era Digital em que as formas de aprender a ensinar se transformaram, inclusive no ensino e aprendizagem de História. Os ambientes de aprendizagem de História devem integrar tecnologias digitais e metodologias mais ativas, que coloquem o aluno como elemento ativo e construtor da sua aprendizagem (MORAN, 2015). Isso implica o desenvolvimento de competências históricas (literacia histórica) e digitais (literacia digital).

Na visão de Barca (2006) e Lee (2016), a literacia histórica é o conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado de documentos históricos que permite o indivíduo orientar-se temporalmente na sociedade. A primeira autora, acrescenta que essa orientação temporal implica identificações várias que possibilitem a leitura do mundo, essencial para que se desenvolva a consciência histórica. A consciência histórica, segundo Seixas, (2004) é vista como “individual and collective understandings of the past, the cognitive and cultural factors that shape those understandings, as well as the relations of historical understandings to those of the present and the future.” (p. 10). Jörn Rüsen (1993)

sistematizou quatro tipos de consciência histórica na forma de uma tipologia geral do pensamento histórico: a consciência histórica tradicional, em que a orientação temporal é assente nas tradições e moralidades; a consciência histórica exemplar, caracterizada por atribuir ao passado uma lição a ter em conta no presente e no futuro; a consciência histórica crítica, em que a História tem como objetivo romper com a continuidade; e por fim, a consciência histórica ontogenética, que defende a mudança como elemento que gera sentido ao passado. Esta tipologia inicial de Rüsen (2015) sofreu e passou a considerar que a consciência crítica é salto para as outras, propondo apenas uma trilogia dos tipos de consciência histórica: consciência histórica tradicional, consciência histórica exemplar e consciência histórica ontogenética.

Existe uma estreita relação entre a consciência histórica e o pensamento histórico (GÓMEZ-CARRASCO; MOLINA; PUCHE, 2014). Segundo Seixas e Morton (2013), o pensamento histórico envolve competências de alfabetização histórica com o objetivo da compreensão histórica dos acontecimentos. Defendem que o pensamento histórico envolve seis conceitos históricos: significância histórica, evidência histórica, continuidade e mudança, causa e consequência, perspectivas históricas e dimensão ética, designados de conceitos metahistóricos, através dos quais se compreende e constrói a História. Na visão de Rüsen (2010), a narrativa histórica é uma componente fundamental do pensamento histórico e está relacionada com a consciência histórica.

É por isso, importante que se criem estratégias que possibilitem aos alunos adquirirem conhecimentos de História com propostas didáticas mais adequadas e desafiantes e experiencie o papel do historiador através da aula-oficina (BARCA, 2004). O modelo da Aula-Oficina pretende estimular a participação dos alunos na prática do historiador, através da exploração de fontes histórica que tem como ponto de partida as ideias prévias dos alunos. Numa primeira fase, o professor seleciona um conteúdo programático e pergunta aos alunos o que sabem a respeito do mesmo e posteriormente constrói propostas didáticas com tarefas orientadas para a exploração e análise das fontes históricas, sempre com a supervisão do professor, para caso surjam dúvidas estas possam ser esclarecidas. Segundo Schmidt (2018), a aprendizagem histórica deve ter em conta as teorias de aprendizagem cognitivistas, através de estudos de cognição histórica situada que pretendem compreender como os alunos aprendem História. Associado à cognição histórica

situada está o conceito de História Transformativa, que tem como pressuposto a formação da consciência histórica numa perspectiva de uma Didática Humanista da História (SCHMIDT, 2009). Estes dois conceitos devem, por isso, integrar as práticas educativas de História.

Inspirada nas teorias cognitivistas, nomeadamente nas socioconstrutivistas de Vygotsky, serão utilizadas duas metodologias ativas: a sala de aula invertida e a aprendizagem por pares. A primeira, pretende transformar os papéis do professor e aluno, conferindo-lhes um papel mais ativo, permitindo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais (BERGMANN; SAMS, 2016). O professor prepara os materiais e os alunos estudam-nos em casa, de forma autónoma, para que no momento da aula possam discuti-los com os colegas. Na segunda metodologia, o estudo dos materiais poderá ser feito em casa ou na própria sala de aula, minutos antes de a aula iniciar. Numa primeira fase, os alunos respondem a uma questão e posteriormente, registam as suas respostas. Discutem-nas a pares, e caso necessário, podem acrescentar ou corrigir informação, o que implica, uma maior explicação da sua resposta para os seus colegas (MULLER et al., 2017).

Aliados à integração de metodologias ativas encontra-se a utilização de tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem da História. Jonassen (2007) afirma que em contexto educativo as tecnologias devem ser perspectivadas como ferramentas cognitivas para que possam ser corretamente integradas no processo de ensino e aprendizagem. Essa integração deve potenciar o desenvolvimento de competências digitais que privilegiem conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais que conduzem a ações digitais na resolução de tarefas do dia-a-dia (PEREIRA, 2011). Serão utilizadas várias tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem da História, destacamos três:

- a plataforma *Youtube*, que possibilita visualizar e partilhar vídeos sobre os conteúdos históricos e aprender de forma ativa e motivadora (QUINTANILHA, 2017).

- a plataforma *TED-Ed*, que permite disponibilizar e partilhar as aulas com os alunos e com o público nas redes sociais (CARVALHO, 2014).

- a plataforma *Padlet*, permitirá a construção de murais virtuais relativos à aprendizagem de História, dado que possibilita a interação de professor-aluno e

aluno-aluno, através da difusão de ideias, materiais e atividades (SILVA; LIMA, 2018).

Por fim, importa referir dois estudos que realçam as potencialidades de integração das TIC no ensino e aprendizagem da História e no desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica, importantes para o estudo em questão. O estudo de Revilla (2019) que verificou que o ambiente de aprendizagem digital potenciou níveis mais elaborados de progressão do pensamento histórico e da consciência histórica dos alunos; e o estudo de Trindade (2014) em que verificou que a utilização do *iPad* e do *iTunes U* trouxe inúmeras potencialidades para construção do conhecimento histórico dos alunos.

Questão de partida e objetivos do estudo

Delineou-se a seguinte questão de partida: “*Qual o contributo das tecnologias digitais integradas em metodologias ativas para o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico?*”. Para responder à questão de partida do estudo, construíram-se os seguintes objetivos:

1) Identificar os contributos da utilização de metodologias ativas, como a Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*), a Aprendizagem por Pares (*Peer instruction*) e o modelo de Aula-Oficina como metodologias promotoras de desenvolvimento de competências históricas e da consciência histórica nos alunos;

2) Compreender de que modo a utilização das plataformas *TED-ed*, *YouTube* e *Padlet*, e outras contribuem para que os alunos se apropriem de conceitos estruturais que promovam a sua consciência histórica;

3) Desenvolver práticas educativas com base em metodologias ativas e tecnologias digitais, que desenvolvam a consciência histórica dos alunos a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base do estudo e dos dados recolhidos na investigação realizada;

4) Avaliar o impacto das metodologias ativas e tecnologias digitais na mudança metodológica do ensino da História, com reflexos no processo de aprendizagem da história, na promoção de competências históricas e de consciência histórica dos alunos.

Participantes do estudo

Os participantes deste estudo são alunos portugueses do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do 4.º ano de escolaridade (9-10 anos) e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, do 6.º ano de escolaridade (11-12 anos). Os professores das turmas participam igualmente do estudo.

Aspetos metodológicos do estudo

Optou-se por uma metodologia qualitativa dado que se trata de um conjunto de práticas interpretativas da realidade a investigar (COUTINHO, 2011) e trata-se de um estudo de caso múltiplo (YIN, 1994).

Para a recolha dos dados delinear-se-ão as seguintes técnicas e instrumentos de investigação:

- Inquérito por questionários aos alunos (GHIGLIONE; BENJAMIM, 1997).
- *Focus Group* aos alunos (BARBOUR, 2009).
- Entrevista semiestruturada aos professores (AMADO, 2017).
- Observação participante (COUTINHO, 2011).
- Trabalhos produzidos pelos alunos, exercícios de consciência histórica e questionários de metacognição.

Relativamente à análise dos dados qualitativos, utilizar-se-á as técnicas de análise da *Grounded Theory* (CORBIN; STRAUSS, 2008) que tem como objetivo categorizar os dados recolhidos em temas passando por três fases: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva. Recorrer-se-á ao *software Nvivo* que permite aprofundar a análise dos dados de natureza qualitativa. Para os dados quantitativos, utilizar-se-á a estatística descritiva.

Desenho das sessões de intervenção

O trabalho de campo com os participantes foi planeado para o ano letivo 2020-2021, com a seguinte previsão: na turma de 4.º ano (1.º CEB) no 1.º semestre; e no 6.º ano (2.º CEB) no 2.º semestre, com as seguintes temáticas (TABELA 1).

TABELA 1 – TEMÁTICAS DAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Participantes	Temas
1.º Ciclo do Ensino Básico 4.º ano	1.ª atividade- “Peste Negra versus Covid-19 em Portugal”
	2.ª atividade- “A consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota”
	3.ª atividade- “Os descobrimentos portugueses e a Era da Globalização”
	4.ª atividade- “Do Estado Novo ao 25 de Abril”
2.º Ciclo do Ensino Básico 6.º ano	1.ª atividade- “O Estado Novo”
	2.ª atividade- “A Guerra Colonial”
	3.ª atividade- “O 25 de Abril de 1974”
	4.ª atividade- “O Pós 25 de Abril”

Fonte: Autoria própria

Devido às transformações que as escolas realizaram nas práticas educativas devido à pandemia COVID- 19, as atividades com os participantes do 4.º ano prolongaram-se além do 1.º semestre. As sessões de intervenção do 6.º ano serão realizadas no próximo ano letivo 2021-2022.

Neste artigo apresentaremos a proposta didática relativa à 2.ª atividade do projeto sobre a consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota, que neste momento já foi implementada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Enquadra-se no conteúdo programático – *Bloco 2: À Descoberta dos outros e das instituições- o Passado Nacional* e pretendeu-se desenvolver conceitos metahistóricos de evidência, temporalidade, causalidade, multiperspetiva e significância com vista o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

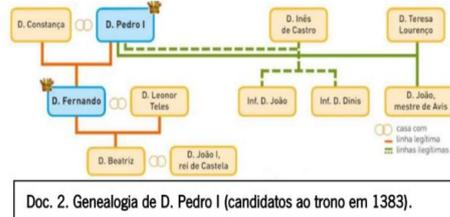
TAREFA INICIAL- O levantamento das ideias prévias

O levantamento das ideias prévias dos alunos é uma etapa muito importante antes do planeamento da proposta didática a desenvolver, dado que segundo Barca (2004), o aluno é um agente de formação com ideias prévias e experiências diversificadas. Para tal, questionamos os alunos sobre: *O que é uma dinastia?; O que é uma crise dinástica?; O que é uma batalha?; O que é uma nação?; O que faz parte de uma nação?; Quando se fala de identidade nacional a que é que associas?.* As respostas são gravadas em áudio e colocados no *padlet* da turma.

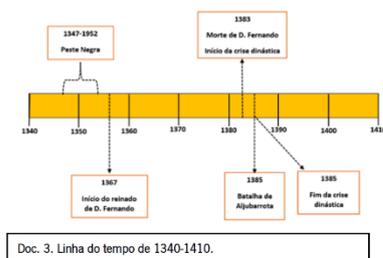
TAREFA 1- Contextualização- evidência, temporalidade e causalidade

Após o levantamento das ideias prévias dos alunos, inicia-se a tarefa 1 que tem como objetivo contextualizar a crise dinástica de 1383-1385. Para tal, os alunos dispunham de um conjunto de documentos históricos no *padlet* da turma, que teriam de ser analisados em grupo, através de questões orientadoras através do *Google forms*.

1. Visualiza o seguinte vídeo até ao minuto 3:40 (doc. 1), observa a genealogia (doc. 2) e responde, em grupo, às questões no *Google forms*.



- 1.1. Segundo o documento 1, em que ano morre D. Fernando?
 - 1.2. Com base no documento 2, quem será o legítimo herdeiro ao trono?
 - 1.3. A partir da análise do documento 2, com quem era casada D. Beatriz?
 - 1.4. Que outros candidatos haviam ao trono?
 - 1.5. Com base nos documentos 1 e 2, o que terá contribuído para a crise dinástica?
2. Observa a linha de tempo (doc.3) e responde, em grupo, às questões no *Google forms*.



- 2.1. Quanto tempo durou a crise dinástica?
- 2.2. Em que data aconteceu a batalha de Aljubarrota?

TAREFA 2- Evidência e Multiperspetiva

O conhecimento histórico é construído pela “existência de uma multiplicidade de propostas explicativas” (BARCA, p. 29, 2001). A tarefa 2 foi construída para o desenvolvimento da multiperspetiva em História, potenciando “um pensamento crítico, de aprender a selecionar respostas mais adequadas sobre o real, passado e presente.” (BARCA, 2001, p. 30), com vista a formação da sua própria perspectiva sobre o acontecimento histórico.

3. Lê os seguintes documentos (doc. 4 e doc. 5) e respondam às questões, em grupo, no *Google forms*

Documento 4

“(…) O rei de Portugal tinha mil e setecentas lanças¹, (...) e de besteiros² oitocentos, e de homens de pé quatro mil, ao todo eram seis mil e quinhentos. (...) Os Castelhanos (...) não eram mais que cinco mil lanças, de ginetes³ eram dois mil, e besteiros oito mil, e de homens de pé quinze mil, que seriam ao todo pouco mais de trinta mil.(...) O rei de Castela olhando a batalha e vendo que o destino (...) era favorável aos portugueses, (...) tomou a decisão de partir antes que visse como se perdia a batalha (...)”

Fernão Lopez, Crónica de El Rei D. João, Vol. 4, Tomo 2 (texto adaptado).

*Glossário:
¹lanças: soldados que combatiam a pé com arma (lança)
²besteiros: soldados medievais que usam a besta (arma com arco e flecha)
³ginetes: cavalos

Documento 5

Os peões¹ e os lanceiros² de Portugal eram muitos, e lançavam muitos dardos, flechas e pedras (...). Segundo dizem, os peões de Portugal causaram danos, exceto aos cavaleiros³ de Castela, que se defenderam e lutaram. (...) E a batalha começou assim, a vanguarda de Portugal tivera grande vantagem, todos, com a ajuda dos peões que tinham em suas asas [unidades], lutaram apenas com a vanguarda⁴ de Castela: e as alas de Castela não lutavam, não conseguiam passar pelos vales na frente dele (...). Visto que o rei D. João [de Castela] viu que os seus [soldados] foram derrotados, e que não havia outro remédio, ele deixou o campo e chegou naquela noite a Santarém.

Pero López de Ayala, (1780). *Cronicas de los reyes de Castilla: Don Pedro, Don Enrique II, Don Juan I, Don Enrique III* (texto adaptado).

*Glossário
¹peões: homens que combatiam a pé
²lanceiros: soldados que combatiam com lança
³cavaleiro: soldados que combatiam a cavalo
⁴vanguarda: linha da frente

- 1.1. Quem são os autores do documento 4 e 5?
- 1.2. A que acontecimento histórico se referem?
- 1.3. Como o autor do documento 4 caracteriza o exército português em relação ao castelhano?
- 1.4. Como o autor do documento 5 caracteriza o exército português em relação ao castelhano?
- 1.5. O autor do documento 4 tem a mesma visão que o autor do documento 5 em relação à forma como ocorreu a batalha? Justifica.
- 1.6. Como explicas a existência de posições diferentes sobre o mesmo acontecimento?

TAREFA 3- Explicação, Significância e Consciência histórica

É importante desenvolver ideias de explicação e significância nos alunos para que eles compreendam como e porquê determinados eventos históricos e pessoas

TAREFA 4- Narrativa histórica

A narrativa histórica é a face material da consciência histórica. Após o trabalho do historiador na aula-oficina, com a análise dos documentos históricos em grupo, importa-nos, compreender como os alunos narram o acontecimento estudado e que tipo de consciência histórica desenvolveram. Para tal, seria sugerido que escrevessem um pequeno texto, em formato *PowerPoint* para posterior apresentação à turma, sobre o acontecimento histórico trabalhado.

1. Escreve um pequeno texto, individualmente, em formato *PowerPoint*, sobre este acontecimento histórico.

Esse texto deverá incluir uma breve explicação sobre:

- a crise dinástica de 1383 (vários candidatos e o vencedor);
- as causas da batalha de Aljubarrota, como se deu e quem venceu.
- a importância desta batalha para Portugal e para os portugueses.

Considerações Finais

O desenho da investigação permite-nos estabelecer os principais referenciais teóricos do estudo, os objetivos e aspetos metodológicos subjacentes. Delinearam-se as temáticas das várias atividades propostas para cada ciclo de ensino e apresentamos uma das propostas didáticas a ser desenvolvida com os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, criando espaço para o aluno experienciar o ofício do historiador, através da aula-oficina, mediado por plataformas digitais para que possam desenvolver a sua consciência e pensamento histórico, bem como construir conhecimento histórico, trabalhando conceitos metahistóricos importantes para o ensino e aprendizagem da História. Neste momento, o projeto encontra-se a ser implementado e ainda não se iniciou a análise dos resultados.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, por fundos nacionais da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH
Número 22 / janeiro – junho 2021

Programa de Doutoramento TESLC (Technology Enhanced Learning and Societal Challenges), com bolsa FCTPD/BD/150425/2019 atribuída à primeira autora deste trabalho.

Referências

- AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação** (3.^a edição). Coimbra: Imprensa da Universidade, 2017.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, vol. 22, n. especial, p. 93-112, 2006. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.401>>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131–144.
- BARCA, I. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In: **Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2001, p. 29-44.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- CARVALHO, Ricardo. **"Virar a Sala de Aula": centrar a aprendizagem no aluno recorrendo a ferramentas cognitivas**. (Mestrado em Ensino de Informática) – Universidade do Minho, Braga, 2014. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/38111>>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- CORBIN, Juliet; Strauss, ANSELM. **Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.
- COUTINHO, Clara. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática** (2.^a edição). Coimbra: Almedina, 2011.
- GHIGLIONE, Rodolphe; BENJAMIM, Matalon. **O Inquérito - Teoria e Prática**. Oeiras: Celta, 1997.
- GÓMEZ-CARRASCO, Cosme; MOLINA, Jorge; PUCHE, Sebastián. Aprender a pensar historicamente. Retos para la historia en el siglo XXI. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, vol. 6, n. 11, p. 05–27, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

- JONASSEN, David. **Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas**. Porto: Porto Editora, 2007.
- LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar Em Revista**, Curitiba, vol. 60, n. 60, p. 107–146, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, p. 15-33, 2015.
- MULLER, Makon; ARAUJO, Ives; VEIT, Eliane; Schell, Julie. Uma revisão da literatura acerca da implementação da metodologia interativa de ensino Peer Instruction (1991 a 2015). **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, vol. 39, n. 3, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1806-9126>>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- PEREIRA, Luis. **Concepções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação. Universidade do Minho**. (Doutoramento em Ciências da Comunicação (área de especialização em Educação para os Media) – Universidade do Minho, Braga, 2011. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19825>>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- PRENSKY, Marc. **The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it**, 2004.
- QUINTANILHA, Luiz. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração-Z. **Educar Em Revista**, Curitiba, vol. 33, n. 65, p. 249–263, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.50027>>. Acesso em: 15 jun. 2019
- REVILLA, Miguel. **El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la historia reciente**. (Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación) – Universidad de Valladolid, Espanha, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.35376/10324/37923>>. Acesso em: 15 jun. 2019
- RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Paraná: Editora UFPR, 2015.
- RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. da UR, 2010, p. 93–108.
- RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História Da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, vol. 2, n. 2, p. 163–209, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.15848/hh.v0i2.12>>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- RÜSEN, Jörn. **Studies in Metahistory**. África do Sul: Human Sciences Research Council, 1993.

- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A cognição histórica situada e os critérios de avaliação de manuais didáticos no Brasil. **História & Ensino, Londrina**, vol. 24, n. 2, p. 29-53, 2018. < <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2018v24n2p29> > Acesso em: 15 jun. 2019.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In M. A. Schmidt, & I. Barca (orgs.). *Aprender História: Perspectivas da educação histórica* (21-52). Rio Grande: Unijuí.
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. **The Big Six Historical Thinking Concepts**. Toronto: Nelson Education Ltd, 2013.
- SEIXAS, Peter. **Theorizing Historical Consciousness**. Vancouver: University of Toronto Press, 2004.
- SILVA, Patrícia; LIMA, Dione. Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da Educação. **Revista Renote- Novas Tecnologias Na Educação**, Porto Alegre, vol.16, n.1, p. 83–92, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1679-1916.86051> >. Acesso em: 15 jun. 2019.
- TRINDADE, Sara. **O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**. (Tese de doutoramento em Letras, na área de História, na especialidade de Didática da História), Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10316/26421>>. Acesso em: 15 jun. 2019
- YIN, Robert. **Case study research: Design and methods** (2.ª ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **Teoria e Filosofia da História**. Contribuições para o Ensino de História. Curitiba: W & A Editores, 2017.

A TEORIA COMO ELABORAÇÃO DA REALIDADE: FUNDAMENTOS DA HISTÓRIA CIÊNCIA E A PREOCUPAÇÃO TEÓRICA COM O ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

*Thiago Augusto Divardim de Oliveira - IFPR³⁶
thiagodivardim@gmail.com*

O filósofo, historiador, pesquisador e professor Estevão Chaves de Rezende Martins é graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras N. S. Medianeira (1971) e doutorou-se em História e Filosofia em 1976 na *Universitaet Muenchen Ludwig-Maximilian* - Alemanha. Foi professor da Universidade de Brasília entre 1977 e 2017, tendo se tornado professor titular em 2008, realizou pós-doutorados nas áreas de Teoria e Filosofia da História, e em História das Ideias em Universidades da Alemanha, Áustria e França.

Atualmente é pesquisador colaborador sênior na UnB. Reconhecido intelectual brasileiro em todas as suas áreas de atuação: teoria e metodologia da história, história política e institucional do Brasil, história contemporânea (Europa, União Europeia e relações internacionais) e história política (Brasil, Europa Ocidental e relações internacionais). Exemplo desse reconhecimento materializa-se no livro-homenagem “ENTRE FILOSOFIA, HISTÓRIA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS – Escritos em homenagem a Estevão de Rezende Martins” (2017) organizado por ex-alunos e com contribuições de intelectuais brasileiros e internacionais com quem o professor Estevão mantém laços afetivos e interlocução intelectual. Em tempos conturbados na política brasileira merece destaque também sua atuação como principal assessor na constituinte de 1987-1988³⁷.

O livro “Teoria e Filosofia da História - Contribuições para o Ensino de História” está dividido em duas partes: a primeira intitulada “Fundamentos” refere-se a

³⁶ Professor de História no Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba) e pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH – UFPR). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4719-5565>

³⁷ Ver, por exemplo, a entrevista “A culpa é de Hobbes e de Hume! Uma entrevista com Estevão de Rezende Martins” disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/151/74>>. (acesso em 21/09/2018).

discussões dos campos da teoria e da filosofia da história e contém debates sobre verdade, moral, pesquisa, consciência e cultura histórica, historicismo além de um ensaio de tipologia comparativa com base em suas discussões. Há também uma segunda parte intitulada “Práticas” dedicada a possibilidades de análises com base nas discussões teóricas anteriores com um esforço de aproximação das discussões a respeito da aprendizagem histórica, discussões sobre a formação humana e uma abordagem sobre a proposta de Jörn Rüsen³⁸ sobre as matrizes do pensamento histórico.

A apresentação do livro foi realizada pela professora Maria Auxiliadora Schmidt (Dolinha) que fala do autor como historiador, professor, pesquisador e intelectual de seu tempo, que transita entre a História e a Filosofia, e que de forma um tanto inovadora em sua trajetória, inaugura com esse livro um diálogo rigoroso com o ensino de História. Schmidt também destaca que o autor percebe a História, assim como a poesia, como meios para o autoconhecimento e formas de edificar a humanidade que há em cada um de nós. A história ensinada (objeto central da preocupação de Schmidt), portanto, possui um papel prevalente na contemporaneidade.

A preocupação com a formação humana, levando em consideração aspectos da humanidade como um todo e também das subjetividades inter-relacionadas que formam e são formadas por esses sentidos das experiências humanas no tempo, caracterizam uma das marcas fundamentais do pensamento do autor. Essa preocupação formativa, frequentemente expressada pelo conceito *Bildung* (em alemão) representa o diálogo entre a Teoria e Filosofia da História com as discussões da Educação Histórica. Diálogo em que as obras do autor Jörn Rüsen tem sido fundamentais, sendo Estevão um dos principais tradutores e comentadores (se não o principal) da obra do autor. A obra aqui discutida representa, portanto, um dos resultados do diálogo entre a produção do professor Estevão (Teoria e Filosofia da História) e os debates realizados no Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH - UFPR).

A Introdução do livro, produzida pelo próprio autor, indica que a relação entre a História e outros conhecimentos (interdisciplinaridade), assim como a História (como

³⁸ Jörn Rüsen é um historiador e filósofo alemão, suas produções envolvem temas da teoria, metodologia e filosofia da História. Nas discussões sobre a História como ciência o autor apresenta preocupações relacionadas as funções didáticas da História e suas relações com a práxis existencial.

conceito que associa vários sentidos) exige reflexão sobre seus fundamentos. Uma dessas reflexões, a da relação com a vida, consciência e cultura histórica, precisa articular compreensões sobre a ciência da História e o Ensino de História como uma das preocupações que precisam ser discutidas pela própria ciência, a função didática como um dos exemplos desse debate.

Um dos elementos que indica a relação entre a obra e a interlocução com o LAPEDUH, se dá pela leitura e divulgação comum à produção de Jörn Rüsen, que no caso do professor Estevão ocorre desde 1975 (MARTINS, 2017 p. 8). De acordo com Martins, o que o encorajou a contribuir com a divulgação das obras alemãs no Brasil se relaciona a forma como percebia os debates teóricos brasileiros na década de 1970-80, na universidade de Brasília percebeu a importância de trazer o debate: superar o cenário limitado ao marxismo, à crítica ao positivismo e as produções ligadas à escola dos Annales. Teoria e Filosofia da História, assim como os impactos dessas discussões na produção historiográfica, poderiam, como a própria vida, buscar ir além da condição encontrada.

Seu livro “TEORIA E FILOSOFIA DA HISTÓRIA – contribuições para o ensino de História” foi realizado a partir de textos reunidos, portanto podem ser lidos separadamente. O conjunto dos textos apresenta duas linhas mestras que definem a obra: uma de textos que lidam com questões fundamentais da teoria da História, filosofia da História, enfim, discussões da história como ciência. E outra, de acordo com o autor: fruto do diálogo com o LAPEDUH, ao longo dos anos 2000 e que possuem a proposta de utilização dos elementos teóricos para refletir sobre o ensino de história. Essa resenha está dividida em duas partes seguindo a lógica estabelecida pelo autor.

Parte 1 – fundamentos da história ciência

O primeiro artigo “O conhecimento histórico e sua rede fatorial” trabalha com o conceito que aparecerá de maneira recorrente ao longo do livro, rede fatorial, que para o autor complementa a distinção entre trama e enredo, esses conceitos mais debatidos no campo da filosofia e da teoria da História. Martins aborda a questão fatorial como um feixe de fatores cujo entrecruzamento é o lugar do sujeito. Esse agente (racional humano), é atravessado por influências (algumas quase

determinantes) como tempo e espaço (físico) e outras muito mais variáveis tempo e espaço em perspectivas social.

Os sujeitos nas concepções do autor e os elementos de sua racionalidade merecem atenção especial na relação com os demais fatores que compõem a amplitude social. Ao mesmo tempo em que, não se pode esquecer que nenhum agente racional nasce em um mundo sem história.

As redes fatoriais estão ligadas a percepções da história processo e história produto. Ao passo que nos constituímos na relação com aspectos da vida em sociedade também construimos essas relações. A metáfora criada para exemplificar essas relações apresenta ideia semelhante aos círculos concêntricos cujo centro é a subjetividade particular do indivíduo. De maneira que ao pensarmos sobre esses processos como agentes racionais também estamos em perspectiva relacional e relativa, o que não significa a perda da fiabilidade histórica. O que só ocorreria com o abandono do controle metódico, essa uma característica fundamental para pensar a História.

Uma segunda parte do texto trata dos critérios de fiabilidade do conhecimento histórico que, envolvem tanto a rede fatorial que confere caráter relacional aos conhecimentos produzidos pelos historiadores quanto pelos elementos discutidos no campo do controle metódico da História. O leitor interessado sobre cientificidade da História encontrará um debate aprofundado e amplo, que envolve desde o diálogo com outras estruturas de pensamento diferentes das identificações do autor (ao responder, por exemplo, algumas críticas dos debates pós-modernos), quanto encontrará argumentação sólida na defesa do aspecto científico e da potencialidade dessa forma de compreensão para a vida em sociedade.

O segundo texto “Veritas filia temporis? O conhecimento histórico e a distinção entre teoria e filosofia da história” como o título anuncia, debate questões que asseguram a cientificidade da história sem abrir mão do argumento inicial sobre o caráter relacional e as redes fatoriais, o argumento defende o sentido de evitar tanto o dogmatismo quanto o ceticismo a respeito da cientificidade. A questão central passa a ser a construção da plausibilidade discursiva, pois a História lida com duas formas de verdade: a primeira relacionada ao tempo em que as coisas ocorreram e, a outra relacionada ao contexto em que o passado refletido será apresentado como narrativa com pretensão de validade, as duas formas precisam estar asseguradas pelo controle metodológico. A questão da verdade é trabalhada com o argumento da

rede fatorial, agora colocado em perspectivas temporais mais amplas ampliando a discussão sobre a fiabilidade da ciência da História iniciada anteriormente.

A história, assim como as ciências humanas e sociais, não escaparam dos impactos das discussões pós-modernas, localizadas no ceticismo. A ideia de que não haja um critério absoluto de verdade não deve desfazer-se das possibilidades científicas de construir conhecimentos que se pretendam verdadeiros, as circunstâncias concretas da produção científica assim como sua lógica e critérios metodológicos são admitidos desde há tanto tempo quanto a falta de tal critério, e isso não é particularidade da História. No campo do que o autor classifica como dogmatismo figuram críticas a algumas formas de produção do conhecimento nas vertentes ortodoxas do marxismo. Observações semelhantes as que aparecem assim como na obra de Rüsen³⁹.

No terceiro texto “Vitam impendere vero: moral e verdade na pesquisa histórica” o debate central se dá sobre a questão da verdade, agora ampliado para as relações entre o conhecimento produzido e as implicações disso na relação com a sociedade em que esse conhecimento é produzido. A vida humana possui valor fundamental e deve ser levada em consideração pelos pesquisadores, quando o autor se refere a vida, o faz também em relação as vidas humanas do passado, ou passado recente. Ressalta-se aqui a profundidade intelectual, característica marcante do autor, nesse caso em relação às escolhas de exemplos do campo da história, os acontecimentos propriamente ditos, ou as historiografias relacionadas aos temas, assim como a autores da filosofia. As relações entre as pretensões de verdade e o aspecto moral que envolve a ciência e a sociedade são um dos objetos de discussão.

Vê com crítica comedida a normatização de determinadas formas de produção científica relacionada a entes exteriores a própria ciência, o Estado por exemplo, ou ainda a ideia de que possíveis formas de normatização nem sempre são amplamente representativas na hora de sua constituição. Aqui, prevalece a atitude crítica do intelectual, que talvez pela densidade de sua formação pudesse parecer tradicional, demonstra-se quase um humanista libertário da produção do

³⁹ Ver, por exemplo, RÜSEN, 2001 p. 136. No livro Razão Histórica Rüsen critica a forma pré-estabelecida de apreensão do passado, que pode figurar em algumas produções do marxismo-leninismo, como forma de dogmatismo, o que não se limita a essa concepção, mas também se apresenta como característica de visão partidária da ciência na tradição do pensamento histórico burguês.

conhecimento, ressaltado, na vertente humanista (liberal e humanista parece mais adequado). O receio da normatização exterior não é maior do que a defesa da dignidade humana.

O quarto capítulo “Cultura, História, Cultura histórica” estabelece uma revisão sobre os significados do conceito cultura. Recupera a tradição humanista germânica desde J. G. Herder, e apresenta sinteticamente propostas e pensamentos fundamentais das discussões sobre cultura em diferentes países e concepções. Revisa contribuições do conceito cultura como possibilidade e aperfeiçoamento (para todos e qualquer sociedade), uma marca da ação humana para além da natureza (característica da segunda metade do século XX – as escolas da teoria crítica e crítica literária). Basicamente três características da cultura são revisadas pelo autor: sua historicidade, seus limites no reflexo do mundo e sobre o mundo, e sua conexão com a sociedade contemporânea. A ideia de que ninguém nasce em um mundo sem história e que o estoque cultural é, portanto, histórico.

Como uma das formas prevalentes das manifestações culturais são narrativas, outro elemento característico das produções historiográficas, Martins estabelece as relações entre as discussões a respeito da Cultura e a produção historiográfica como elemento perspectivado culturalmente. Experiência, reflexão, historicização, enunciação, seriam as etapas básicas da narrativa em relação aos sujeitos (historiadores ou não), e essa relação entre cultura e expressão narrativa também enreda as cinco fases do tempo e do espaço humano: experiência, reflexão da experiência, pensamento histórico, consciência histórica e cultura histórica.

Todas as afirmações mais categóricas a respeito da formulação teórica apresentada são sempre exemplificadas com produções de autores ou eventos da vida em sociedade. Nesse caso, é exemplar o diálogo com outros autores (marca de seu pensamento e modo de escrita), nesse caso Hans Jürgen Pandel. Lidar com a tradição e com a crítica da tradição, em uma produção que precisa passar pelos parâmetros de confiabilidade intersubjetiva. Se o objeto comum das ciências sociais e humanas: agir racional humano, a cultura não é algo adicional de um ou de outro, mas o elemento constitutivo da condição humana. A história como cultura dimensionada no tempo, fator determinante precisa ser compreendida, analisada, examinada criticamente. Levando em consideração que haverá sempre certo grau de liberdade para adesão ou recusa dos elementos culturais (MARTINS, 2017, p. 105).

Criando uma lógica na reunião dos textos selecionados pelo autor, o quinto capítulo “Sentido da história: significado e implicações culturais” inicia com um questionamento: será que ainda faz sentido perguntar pelo sentido histórico?

Apesar das críticas epistemológicas, os sentidos históricos assim como a filosofia da história ainda não saíram de cena. “*A virada contemporânea para a cultura como categoria interpretativa prevalente na pesquisa histórica pode ser entendida como movimento de busca de sentido*” (MARTINS, 2017 p. 121). A Discutir sentido como processo de atribuição de sentido que se relaciona a práxis existencial no tempo, unida as questões discutidas na forma científica. O debate teórico a respeito da constituição de sentido para a vida pensada em elementos da teoria e da filosofia anunciam um debate semelhante as proposições de Rüsen⁴⁰ (2017) sobre a diferenciação entre a filosofia material da história, a filosofia formal e a proposta de uma filosofia funcional da História. Que dá elementos para uma relação intrínseca entre a vida vivida pelos agentes racionais humanos e a elaboração científica da História como pressuposto da orientação existencial na vida.

O sexto capítulo “Historiografia: o sentido da escrita e a escrita do sentido”, texto escrito em homenagem a Nelson G. Gomes pela ocasião do seu aniversário de 65 anos em 2008. O leitor encontrará aqui o reforço dos argumentos anteriores, assim como seu aprofundamento ao tratar da historiografia. Defende o argumento de que o campo intelectual e campo social são indistinguíveis, assim como estilo de vida e estilo de pensamento (MARTINS, 2017 p. 124). “A expressão de significado, encontrado ou atribuído na operação de transformar a experiência do passado em história refletida no presente, é posta por escrito” (MARTINS, 2017pág. 127), ou seja, a relação intrínseca com a vida se expressa na narrativa. No caso científico deve haver rigor metódico científico e a necessidade permanente da crítica rigorosa das fontes. No entanto, o sentido escrito na história é também dependente da validação intersubjetiva que o autor chama de caráter relacional do conhecimento histórico (MARTINS, 2017 pág. 129).

O leitor interessado em conhecer exemplos característicos dessa discussão encontrará nesse capítulo análise de produções historiográficas brasileiras e internacionais tomadas como fonte e para a argumentação apresentada pelo autor.

⁴⁰ Ver Rüsen, J. (2017). Senso e contrassenso na História: reflexão sobre o perfil de uma filosofia da História. *Intelligere*, 3(2), 1-12. <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2017.140975> acesso em 21/09/2018.

Ao finalizar, apresenta oito etapas que conformariam a rede relacional (característica da história já discutida nos textos anteriores) que, sem a pretensão de ser uma receita para a produção do conhecimento historiográfico, podem ser pensados como elementos de sustentação para narrativas historiográficas. Com o alerta de que a pesquisa, representação historiográfica e a recepção histórica são empreendimentos coletivos (MARTINS, 2017 pág. 142), reforço e fortalecimento dos conceitos da rede fatorial da característica relacional da produção historiográfica. Características que não diminuem a História em relação a outras ciências, pois não está menos exposta (e eu acrescentaria: nem mais exposta) às vicissitudes e falhas de comunicação que fazem parte da sociedade.

O sétimo texto intitulado “Historiografia contemporânea: um ensaio de tipologia contemporânea” inicia as discussões tratando dos aspectos internos da comunidade dos historiadores e dos aspectos externos que acabam por se relacionar a sociedade e as possibilidades de influência nas atribuições de sentido da práxis social. Mais uma vez os exemplos demonstram a profundidade das ideias do autor, assim como a capacidade de materializar com as produções historiográficas os exemplos discutidos sobre os fundamentos da ciência da História.

Com isso o autor propõe um quadro, a exemplo de Rüsen, que funciona como uma possibilidade analítica das formas historiográficas. Tradição, exemplaridade, crítica e constituição da identidade são algumas das características apresentadas, mas vão além das quatro formas básicas de atribuição de sentido discutidas por Rüsen. Aqui é possível perceber não apenas a influência desse autor, mas a interlocução. E para a possível crítica inercial do caráter estático das quatro formas de atribuição de sentido, é explícito o alerta, elas não são excludentes e existe entre elas certa tensão dialética⁴¹ (MARTINS, 2017 pág. 153). Essa tensão dialética está articulada aos argumentos anteriores (que, vale ressaltar, não se limitam ao pensamento rüseniano) e articulam a rede fatorial, o caráter relacional, a constituição de sentido, de maneira que o produto historiográfico interage com o social. E, além disso, exercem uma função tratada como espécie de didática coletiva (MARTINS, 2017 pág. 155).

⁴¹ Ver também “História viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico” (RÜSEN, 2007 p. 64). Ou ainda para a relação das formas com as enunciações dos estudantes em sala de aula pensamento “Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas” (RÜSEN, 2012 p. 94). Também “Teoria da História: uma teoria da história como ciência” (RÜSEN, 2015 p. 254).

Encerrando a primeira parte do livro que trata dos fundamentos da ciência da História, o capítulo oito “Historicismo: o útil e o desagradável” talvez seja um dos quais remonta aspectos mais fundamentais, no que diz respeito ao caráter histórico da cientificidade da História. O autor selecionou um texto de uma coletânea sobre o historicismo⁴². O autor apresenta de início suas compreensões a respeito da utilidade e potencial das discussões características do século XIX, quando foram debatidos os elementos da metodização do conhecimento histórico assim como sua definição como ciência. E, como elemento que já se apresentara nos textos anteriores, demarca o desagradável como elementos que fazem parte da composição do relativismo sociocultural ligado ao campo de determinadas discussões pós-modernas. Aliás, as leituras dos seus textos apresentam argumentação sólida para debates dessa crítica.

Como Estevão Chaves de Rezende Martins já indicara na entrevista intitulada “A culpa é de Hobbes e de Hume!”, por motivos de trabalho ao longo da sua vida o seu rascunho de um livro sobre teoria da História ainda não teria saído do rascunho. No entanto, a reunião dos textos selecionados, com o aprofundamento nos fundamentos da ciência, com discussões que passam pela filosofia e teoria da história, questões de epistemologia e de método, poderia afirmar que essa obra trata de um exame das condições e possibilidades da História Ciência. Sendo assim o anúncio de uma *Historik* (por vir do autor).

Parte 2 – a preocupação teórica com o ensino e aprendizagem da história

A segunda parte do livro é intitulada “Práticas”, e de acordo com o autor, são textos que foram produzidos ao longo dos anos de contato com as produções e eventos realizados no âmbito do LAPEDUH – UFPR, em interlocução com a professora Maria Auxiliadora Schmidt. O leitor perceberá que os textos mantêm a densidade teórica, mas incorporaram a preocupação com aspectos da história ensinada, ou melhor, como a teoria da história pode auxiliar na compreensão da tarefa, também científica, de ensinar História.

⁴² VARELLA, Flávia F.; MOLLO, Helena M.; MATA, Sérgio R. da; ARAÚJO, Valdeci L. de. (Org.). A dinâmica do Historicismo. Revisitando a historiografia moderna. 1 ed. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

O capítulo nove “História: consciência, pensamento, cultura e ensino” faz as distinções necessárias das utilizações do conceito história, devido a sua plurivocidade: a da totalidade dos acontecimentos do passado; a do processo de produção do conhecimento científico da história; a dos resultados em forma narrativa (que pode ser historiográfica, ou mesmo espontânea).

Essas formas possuem interseção e interdependência, assim como as etapas da convivência social que vão constituindo a consciência. De um lado os indivíduos são produtos da história, e por outro, existe a noção de processo histórico, o processo-produto formativo dos agentes racionais humanos se dá constantemente e nessa inter-relação. No subtítulo “Intenção e ação: a trama da História”, o autor se refere mais objetivamente as relações entre aspectos discutidos em relação à história ciência com a tarefa de ensinar história.

Nesse sentido, apresenta a atividade do ensino de História como uma das mais desafiadoras, pois ao trabalhar com a história, professores e professoras o fazem na experiência social da consciência histórica e da cultura histórica, o que se relaciona com todas as formas anteriores que constituíram o processo produto da formação histórica dos agentes racionais humanos envolvidos nessa atividade. Ou seja, as características fatorias, o caráter relacional, a relação entre vida e pensamento, tudo isso ganha uma vivacidade ainda mais complexa do que a produção da historiografia de maneira singular (o trabalho do historiador e suas fontes).

É sobre a relação entre vida no presente e o passado historicizado que o artigo reflete. Para que esse diálogo vivo seja proveitoso é preciso “dizer respeito a mim, ou a nós” (MARTINS, 2017 pág. 208). Entre os fatores, a estética, a moral, as variadas experiências dos sujeitos em situação de aprendizagem afetam emocionalmente os sujeitos. Contribuir para a expansão da subjetividade individual e coletiva deve ser uma das contribuições dessa forma de conhecimento, portanto, do ensino de história.

Da mesma forma como os historiadores precisam dialogar com universo cultural dos sujeitos a quem pretendem atingir, não seria profícuo negar os aprioris, o estoque experiencial dos envolvidos nessa relação, mesmo as divergências, é necessário tê-los presentes, trazer essa multiplicidade para a relação do ensinar e aprender história. De acordo com Martins, a interseção e as interdependências

devem estar presentes tanto no trabalho da produção historiográfica do historiador quanto dos historiadores docentes.

Nos capítulos 10 – “Educação e consciência histórica” e 14 – “Educar para humanidade. História e Iluminismo” os debates tratam do conceito consciência histórica e da relação com o conhecimento, aspectos interno e externo, e que a reflexão da consciência se dá em nível metarreflexivo, pois a consciência é confrontada e pode pensar sobre ela mesma. Na dinâmica das salas de aula as inter-relações temporais são constantes. Indica que, ao pensarmos sobre as formas de pensar estamos realizando um exercício de meta-reflexão.

Educar para humanidade é uma ideia que se repete entre outros textos e dedica-se a questões como: que homem formar, que cidadão formar, recuperando historicamente elementos da Europa (irmãos Humboldt no século XIX – educar para humanidade; ambiguidades que envolvem o termo universidade), assim como um equivalente brasileiro contemporâneo (José Bonifácio). O programa da consciência histórica da universidade humboldtiana (MARTINS, 2017 p. 214) também figura entre as discussões. Os capítulos examinam os autores e as ideias que circulavam no contexto da virada do XVIII para o XIX na Europa ocidental, sobretudo filósofos germânicos.

Nas reflexões figuram as condições das universidades, sua função e para quem se destinam, apresentando suas visões (que envolvem posições relacionadas ao aspecto político dessas reflexões) com base em uma discussão que compara as discussões de W. von Humboldt e seu projeto de universidade e a relação com as condições atuais das universidades brasileiras. Essas comparações também se dão no plano do próprio passado do XIX ao estabelecer alguma comparações entre Humboldt e José Bonifácio de Andrada e Silva (ambos envolvidos nos projetos de construção de nações, Alemanha e Brasil). Interessante observar que, a surpreendente comparação realizada pelo autor é digna de nota, Humboldt foi um notável europeu, e na comparação entre o mundo conhecido por esse intelectual foi significativamente menor do que o conhecido por José Bonifácio⁴³.

Interessante destacar que as comparações entre intelectuais setecentistas não se limita apenas a relação com a compreensão desses passados (europeu e brasileiros), mas a discussão teórica se dá no sentido de atualizar as contribuições

⁴³ Ver, por exemplo, “A era das revoluções”, especificamente o capítulo: “O mundo em 1780” (HOBSBAWM, 2006 p. 23).

iluministas a teoria da História ciência, assim como as contribuições que essas relações estabelecem com o processo de educar a humanidade no presente. Processo de educação em que a História mantém um papel fundamental. Em tempos em que a intolerância supera a racionalidade, a leitura desse texto e especificamente do subtema “Consciência histórica e Razão esclarecida” possui mensagem alvissareira e salutar.

O capítulo 11 “Fazer história, escrever história, ensinar história” destaca que ao longo do século 20 três formas de fazer história foram admitidas na historiografia: experiência temporal dos indivíduos, a reflexão sobre a experiência do tempo refletida na consciência histórica e a crítica da experiência do tempo refletida e legada por outros. Como nenhum ser humano nasce em um mundo sem história (outra ideia reforçada ao longo do livro), e ao mesmo tempo somos resultado e produto dessa história, aprendemos com essas relações temporais que envolvem o presente, a experiência refletida e as expectativas com relação ao porvir (nas palavras de Rüsen uma constante antropológica⁴⁴). O nível de aprendizado pode variar de acordo com a relação que se estabelece com o passado refletido, isso pode se dar no aspecto mais cotidiano que se nutre da memória de todos e de cada um, assim como a experiência com o passado metodizado, ou seja, com preocupações científicas e que resultam na historiografia.

Há nesse capítulo uma articulação objetiva entre os indivíduos que vivem, e portanto fazem história, e o plano mais amplo da sociedade em que estão inseridos, assim como as variáveis que envolvem a reflexão sobre essa condição de agentes, tempo e espaço (MARTINS, 2017 pág. 239). As tarefas de ensinar história são objetos centrais da preocupação desse capítulo, o que pode ocorrer no plano da consciência histórica em geral, da historiografia como produto científico, o da formação dos profissionais que trabalham com a história historiográfica e seus subprodutos, e por fim, dos profissionais que se dedicam ao ensino de história na educação formal.

Sobre a educação formal há um pequeno equívoco em uma comparação entre os estabelecimentos de ensino superior particulares que são maioria entre a totalidade das unidades de ensino superior públicas no Brasil, uma vez que o mesmo não ocorre entre as escolas de ensino médio e fundamental (em que a

⁴⁴ Ver RÜSEN, 2015 p. 55.

esmagadora maioria são públicas⁴⁵). Em todo caso, o argumento serve para a concepção do autor de que, uma maioria dos professores consome historiografia e não produz conhecimento historiográfico (MARTINS, 2017 p. 241). O que de acordo com o autor amplia a necessidade da reflexão didática dos historiadores.

No final do capítulo “excurso – autoridade historiográfica: elementos da disciplinarização”, o leitor encontrará um breve histórico das correntes historiográficas normalmente debatidos nas disciplinas de teoria da história. Destaco a capacidade de síntese do autor ao tratar de características de determinados modelos de produção historiográfica ao longo do século XX, e o que teria levado a História da condição de fardo (*res gestae*) para a condição de constituição de autonomia, identidade de relação social crítica e argumentada (*rerum gestarum*) (MARTINS, 2017 p. 243 - 246).

O capítulo 12 – “Processos históricos, aprendizagem e a educação de uma “segunda natureza humana” se divide em sete seções. Na primeira inicia uma revisão sobre a formação de uma segunda natureza humana que se constitui nas relações sociais que estabelecemos, ou seja, um processo formativo e incontornável que muitas vezes possui uma vertente conservadora (preservação da cultura), mas que admite as possibilidades de transformação (crítica) – elementos presentes desde a antiguidade, de acordo com as referências do autor (MARTINS, 2017 p. 251- 252).

Na segunda seção, a primeira natureza é tratada como um pressuposto metafísico entre uma estrutura originária e aquilo que se preenche na relação do agente racional humano e a sociedade. Essa distinção é analítica, uma vez que no plano da consciência histórica a ideia de primeira e segunda natureza, ou aspecto interno (subjetividade) e aspectos externos (cultura), ou ainda individuação e aculturação são elementos que estão constantemente articulados.

A terceira seção se dedica a reflexão sobre o papel do Estado moderno como elemento que influencia nos aspectos de preservação da memória. Apesar de reservado com relação as possibilidades de intervenção do Estado na ciência, o autor também relativiza essa crítica quando demonstra uma das características do seu pensamento, vez ou outra ao longo do livro, figuram críticas ao marxismo (ou a

⁴⁵ De acordo com os dados do censo escolar publicados em janeiro de 2018, de um total de 184,1 mil escolas, apenas 21,7% são estabelecimentos particulares. (ver <http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos> acesso em 03/10/2018).

determinadas formas de marxismo) e alerta que o papel da crítica constata ao Estado poderia ser tão impositivas quanto as escolhas do Estado que se critica (MARTINS, 2017 p. 256).

A quarta seção trata das inter-relações entre a primeira e a segunda natureza no âmbito do que se chama cultura histórica, como suprassumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana. No século 21 as características muitas vezes parecem distorcidas possibilitando o prevaletimento das ações humanas de intervenção na natureza até ao ponto dos desastres, momento em que cita a tragédia de Minas Gerais em relação as barreiras de contenção de rejeitos de mineração (2015).

A quinta parte discute as noções de formação para humanidade, em que revisando autores já citados no capítulo 10, é mais interessante que as formações específicas (técnica ou cidadã, por exemplo) não se sobreponham ao humano. A sexta e sétima seções dedicam-se as ideias sobre formação para a autonomia e a aprendizagem para emancipação. Discutem-se as contribuições do conhecimento histórico como racional e metódico para o processo formativo dos agentes racionais humanos que, segundo autor, pode gerar um processo de assenhorear-se de sua segunda natureza, e na relação dialética entre aspectos internos e externos, tornarem-se protagonistas efetivos de sua contemporaneidade.

É no capítulo 13 – “A exemplaridade da história: prática e vivência do ensino” que as discussões a respeito da teoria da história assumem uma relação mais específica com fatores mais práticos a que se pretende a segunda seção do livro. Elementos discutidos anteriormente e que garantiriam aspectos científicos da história e a própria identificação das comunidades a que os historiadores se dedicam que são discutidos elementos da história e suas funções didáticas.

Professores e professoras trabalham com públicos de características bastante diversificadas, muitas vezes precisam lidar com graus diferenciados de possibilidades de compreensão das discussões, nesse caso alguns cuidados (ou indicações) da teoria podem auxiliar a discussão sobre o ensino. Mediações entre formas exemplares de discussão sobre conteúdos da história, com a forma problematização levando em consideração a ideia (muito discutida por Rüsen) sobre as carências de orientação dos estudantes. Ou seja, trazer para o ensino a problematização histórica, dar historicidade as características do presente que não podem ser compreendidas sem um recurso a história. Quando a história nos diz

respeito acarreta mais envolvimento, e um envolvimento maior acarreta uma aprendizagem com sentido para a vida humana em sociedade.

As atividades de ensinar e aprender história nas escolas (básicas ou superiores) são amplas, e a partir das reflexões sobre a teoria, o autor convida a reflexão de sete elementos fundamentais que envolvem a relação entre consciência e cultura histórica, entre as relações da história com as três expressões temporais (presente, passado e futuro), além de funções didáticas da história. Depois de tratar de cada um dos aspectos listados o autor aponta que o trabalho com o ensino de história pode ser visto como profissão e missão, de um lado os aspectos profissionais (metodização, cientificidade, programas escolares, regulação), e de outro a responsabilidade humana (que envolve estudantes e professores) com a humanidade (as constantes relações consigo mesmo e com os outros na sociedade e no tempo).

No capítulo 15 – “O futuro da educação e a reforma universitária”, Martins se dedica a uma análise das reformas educacionais por ocasião da chamada reforma universitária de 2006. Aponta críticas em relação às atitudes políticas, comuns no Brasil de acordo com o autor, que parecem tratar dos assuntos como se o Estado tivesse sempre começando cada vez que um novo governo assume uma gestão. Para defender suas críticas as ações políticas da educação do governo federal em 2006, Martins parte de duas teses principais: a) processos educacionais são interações sociais e culturais mais abrangentes do que um determinado momento da história de um país; b) políticas públicas para educação normalmente instrumentalizam a formação em um determinado sentido (o que ocorre no Brasil pelo menos desde a década de 1950, também de acordo com o autor).

A primeira tese é argumentada com o mesmo arcabouço das discussões sobre “educar para a humanidade” retomando discussões sobre o projeto Humboldt e as contribuições de renomados intelectuais do século XVIII e XIX a respeito da educação dos seres humanos (MARTINS, 2017 p. 301 - 306). A segunda tese, discutida sobre a seção ambiguidades e crises provoca o leitor a pensar na função do Estado como mecenas da autonomia universitária e nas crises da não resolução entre o que é público e o que é Estatal. Ao mesmo tempo as universidades e os sistemas educacionais em geral ganham funções pragmáticas de formar para determinados fins, o que contrariaria o princípio de “formar para a humanidade”.

Para Martins o Estado não deve se comportar nem como um regulador das Universidades, mas também não pode se omitir a ponto de não haver regulamentações ou acompanhamento administrativo. A crítica central se estabelece ao crescimento no número de universidades sem a ampliação dos investimentos ou das preocupações com as etapas da educação básica (em grande medida distribuída entre estados e municípios). Nesse texto é possível perceber aspectos discutidos anteriormente nos textos mais teóricos, por exemplo, sobre a relação entre a consciência do historiador (assim como de todos os agentes racionais humanos) e a realidade (tempo e espaço físico e social) em que o indivíduo se encontra.

Defensor da capacidade crítica, o autor utiliza essa parte fundamental do pensamento histórico em suas análises em relação ao contexto de 2006, mas não fica apenas no exercício da crítica, também faz proposições que valeriam tanto para a Universidade pública, quanto para os elementos particulares que prestam serviços públicos (a educação como exemplo central). Diretrizes e bases, regulação administrativa das atribuições do Estado e regulação qualitativa dos serviços prestados conformariam um ambiente mais interessante do que a intervenção para determinadas finalidades políticas (MARTINS, 2017 p. 313 - 316).

Na finalização do artigo o autor ainda apresenta certa dose de otimismo, sobretudo na continuidade da democracia (reinstituída com a constituição de 1988), e na defesa do interesse público acima dos interesses mais imediatos que se dão no campo da política. Independente do posicionamento do leitor em relação ao espectro político do período atual é interessante dizer que o período histórico brasileiro em que o artigo foi produzido guarda diferenças fundamentais em relação ao mês de outubro de 2018 (momento em que escrevo essa resenha). A leitura desse artigo é quase um convite para a reflexão sobre as mesmas bases teóricas em relação, por exemplo, a reforma do Ensino Médio por medida provisória em 2016 (atual lei 13.415 de 2017), ou ainda o contexto da Emenda Constitucional 95/2016. Para finalizar os comentários desse texto cito uma das frases finais do autor: “a educação é um bem que se situa acima e além de interesses particulares, políticos, econômicos ou partidários” (MARTINS, 2017 p. 317).

O último texto dessa coletânea é o capítulo 16 – “Historicidade e consciência histórica: as matrizes do pensamento histórico em Jörn Rüsen”. O autor inicia com uma abordagem da produção de Jörn Rüsen, caráter interdisciplinar e de feita

européia ocidental, mas que estuda outras sociedades para fugir do etnocentrismo europeu. A teoria proposta por Rüsen possui o Humanismo como característica fundante: inegociável para quem já conquistou e horizonte a ser conquistado por aqueles que ainda não possuem. A maneira de acessar essas compreensões passa pelos conhecimentos históricos e sua relação com a vida, portanto, a preocupação com as funções didáticas da história também são fundantes no pensamento de Rüsen.

Os elementos fundamentais foram organizados na Matriz disciplinar da produção historiográfica, que teve desdobramento na matriz do pensamento histórico, a segunda vai além da historiografia e se aplica a toda e qualquer forma de reflexão historicizante. NA representação gráfica da segunda matriz ficou de fora um complemento, a legenda a respeito dos números que figuram no esquema: 1. estratégia política da memória coletiva; 2. Estratégia cognitiva da produção do saber histórico; 3. Estratégia estética da poética e da retórica da representação histórica. Esses três elementos são também fundamentais para a compreensão do movimento perene entre a história ciência e a vida.

É a categoria sentido que articula a terceira matriz e trás a interdependência entre as formas de atribuição de sentido as experiências humanas no tempo. Entre as formas de atribuição de sentido há prevalência da forma tradicional e o influxo transversal do sentido crítico. As discussões sobre as matrizes de Rüsen envolvem pensamento, constituição de sentido e narrativa historiográfica, todos esses conceitos são discutidos por Rüsen e aparecem no capítulo de maneira objetiva.

Uma ideia central da teoria de Rüsen que Martins debateu é que tanto o pensamento historiográfico, como o comum cotidiano, nasce de carências de orientação. A relação entre o pensamento histórico e a vida, algo que acompanha a história da própria teoria da história é discutida de maneira concisa e contundente.

Além do aspecto pragmático do pensamento histórico, Martins localiza e discute com as compreensões a respeito da história que estão no campo da pós-modernidade (aqui o leitor encontrará análise e argumentação crítica em relação a esses posicionamentos). Alguns historiadores se recusam a refletir sobre o estatuto epistemológico de sua produção, outros ficaram no período da crítica do giro linguístico. Entre as pessoas que se propuseram a debater o estatuto científico da História, a primeira proposta de fôlego apresentada foi a trilogia de Rüsen, que impulsionou debates em vários lugares do mundo. Além do campo da teoria, a

proposta de Rüsen gerou muitas produções nos campos da educação histórica, didática da história e ensino de história.

Para finalizar gostaria de destacar uma ideia presente ao longo de toda obra do professor Estevão Chaves de Rezende Martins, assim como na obra de Rüsen, sobre a importância do espaço público para o pensamento histórico. O ponto de partida é sempre a relação com o presente. As matrizes de Rüsen, assim como as teorias propostas por Martins permitem a relação entre cultura e consciência, a relação entre presente-passado e presente-futuro, entre a vida e a ciência especializada e essas relações inspiraram Rüsen a distinguir dimensões, assim como desdobramentos antropológicos e critérios dominantes de sentido respectivos a cada dimensão⁴⁶.

A teoria e filosofia da História discutida por Rüsen, assim como as propostas teóricas e filosóficas propostas pelo professor Estevão já deram contribuições muito significativas para a produção historiográfica, para os debates teóricos, para o campo da educação histórica, didática da história e ensino de história. Mas ainda há muito que compreender e fazer uso dessas propostas para que o trabalho das historiadoras e historiadores, assim como dos historiadores e historiadoras docentes, que possam buscar conhecimentos históricos com geração de sentido para a vida no presente, que permitam os processos de “dar-se conta”, assenhorear-se da possibilidade de compreensão da vida humana e que isso possa gerar ações no tempo com orientação para a construção de uma vida mais justa, humana e igual. Talvez, novas produções que deem conta de analisar a realidade a partir da relação entre cultura e consciência e das diferentes dimensões da cultura histórica, possam ampliar as discussões sobre teoria e filosofia da história, assim como das relações de ensinar e aprender história nas salas de aula (espaço prevalente da aprendizagem histórica contemporânea). Sem esquecer, no entanto, que assim como as dimensões da cultura histórica estão inter-relacionadas a sala de aula ou o gabinete dos historiadores não estão deslocados das realidades objetivas e concretas em que se dão as formas de pensar historicamente.

⁴⁶ Em entrevista publicada em 2016 o autor cita a possibilidade de, em uma argumentação mais complexa, distinguir sete dimensões: estética, retórica, política, cognitiva, moral, didática, religiosa, e a dimensão da visão do mundo e da ideologia (RÜSEN, 2016 p. 167 - 168)

Referências

- ARAÚJO, André de Melo (org.) **Entre filosofia, história e relações internacionais: escritos em homenagem a Estevão de Rezende Martins / André de Melo Araújo, Arthur Alfaix Assis, Sérgio da Mata (organizadores)** - São Paulo: LiberArs / SBTHH, 2017.
- HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções**. 20^a.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MARTINS, Estevão C. de Rezende. **Teoria e Filosofia da História**. Contribuições para o Ensino de História. Curitiba: W & A Editores, 2017.
- PEREIRA, Ana Carolina B; ASSIS, Arthur. A culpa é de Hobbes e de Hume! Uma entrevista com Estevão de Rezende Martins. **História da historiografia**. Ouro Preto, número 04, março, 2010. (disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/151> acesso em 21/09/018)
- RÜSEN, Jörn. (2001) **Razão histórica: Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica**. (trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UnB.
- RÜSEN, Jörn. (2015) **Teoria da história: Uma teoria da história como ciência**. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UFPR, 2015.
- RÜSEN, Jörn. (2016). Entrevista – Jörn Rüsen. Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. Realizada por Marília Gago. **Revista de História Hoje**, v. 5, nº 9, p. 159 – 170 – 2016
- RÜSEN, J. (2017). Senso e contrassenso na História: reflexão sobre o perfil de uma filosofia da História. **Intelligere**, 3 (2), 1-12. <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2017.140975> acesso em 21/09/2018.