



Antíteses

ISSN: 1984-3356

hramirez1967@yahoo.com

Universidade Estadual de Londrina

Brasil

Germinari, Geysó D.; Barbosa, Marcos Roberto  
A cognição histórica situada: expectativas curriculares e metodologias de ensino  
Antíteses, vol. 5, núm. 10, julio-diciembre, 2012, pp. 741-760  
Universidade Estadual de Londrina  
Londrina, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193325796012>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# ***A cognição histórica situada: expectativas curriculares e metodologias de ensino***

***Located historical cognition: syllabus expectations and  
teaching method***

**Geyso D. Germinari<sup>1</sup>**  
**Marcos Roberto Barbosa<sup>2</sup>**

## **RESUMO**



De natureza qualitativa a presente pesquisa tem como objetivo analisar como um grupo de docentes do ensino fundamental formula suas metodologias de ensino numa perspectiva da cognição histórica situada. Os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Histórica estão presentes na concepção de ensino e aprendizagem das Diretrizes Curriculares Estaduais de História, remetendo a uma cognição histórica situada. O currículo afirma que o trabalho pedagógico dos professores tem como finalidade a formação do pensamento histórico dos alunos por meio da consciência histórica. Para isso sugere a utilização em sala de aula dos métodos da investigação histórica articulados pelas narrativas históricas dos sujeitos. Fundamentado nos referenciais teórico-metodológicos do “estruturismo metodológico”, a investigação utilizou-se de questionário padronizado e de entrevista semi-estruturada aplicada a quatro docentes. Os resultados indicam que os professores utilizam em suas metodologias de ensino elementos da investigação histórica, prática que potencializa no aluno o desenvolvimento de uma cognição situada na ciência da história.

*Palavras-chave: Currículo. Cognição Histórica Situada. Método de ensino.*

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisador do Laboratório de Investigação em Educação histórica (LAPEDUH/UFPR). Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

<sup>2</sup> Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, professor de História do Ensino Fundamental e Médio, atuando na Rede Pública Estadual e na Rede Privada de Ensino.

**ABSTRACT**



This research of qualitative nature has as objective to analyze how a group of elementary school' s teachers formulates its teaching method, under the perspective of located historical cognition. The theoretical and methodological presuppositions of the Historical Education are present in the teaching and learning conception of the State Syllabus Guidelines of History, referring to a located historical cognition. The syllabus affirms that the teachers' pedagogic work has as purpose the formation of the students' historical thought, through the historical conscience. In order to do that, it suggests the use of the historical investigation method in classroom, articulated by the historical narratives of the subjects. Based in the theoretical and methodological referential of the "methodological structuralism" , the investigation used standardized questionnaire and semi-structured interview applied to four teachers. The results indicate that the teachers use in their teaching method elements of the historical investigation, which is a practice that potentiates in the student the development of a cognition located in the science of history.

*Keyword: Syllabus. Located historical cognition. Teaching method.*

## ***Introdução***

Atualmente, o Ensino de História constitui-se como um fecundo campo de pesquisa que agrega investigações sob diferentes ângulos teórico-metodológicos. Em texto produzido para o VI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), Ernesta Zamboni (2005), apresenta um diagnóstico das perspectivas temáticas que surgiram nos debates, encontros e seminários especializados dos grupos de trabalho nacionais e internacionais. O balanço destaca, além do crescimento quantitativo e qualitativo da produção científica sobre o ensino História, a diversidade de conhecimentos que orientam as investigações da área. A esse respeito, suas palavras são enfáticas:

*Quero ressaltar que as pesquisas realizadas na área do ensino de História são multidisciplinares, pois entrecruzam diferentes saberes, diferentes áreas do conhecimento, como história, educação, antropologia, comunicação, geografia entre outras. (ZAMBONI, 2005, p. 37)*

A partir desse panorama é possível reconhecer a existência de diferentes comunidades de pesquisadores em vários países do mundo que tomam como objeto de estudo o ensino e a aprendizagem da história. Sobre o aumento do interesse dos estudiosos nessas pesquisas, Isabel Barca (2005, p. 15) destaca: "O Ensino História constitui-se hoje como um fértil campo de

investigações, sendo objecto de pesquisa sob diversos ângulos que integram quer perspectivas diacrônicas quer a análise de problemáticas actuais do ensino específico". Alguns investigadores vêm desenvolvendo estudos na área da cognição histórica situada, também denominada, frequentemente de pesquisas em Educação Histórica.

O campo de investigação da Educação Histórica estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização, e tem como princípio que as intervenções didáticas significativas na aprendizagem histórica exigem o conhecimento das ideias históricas de alunos e professores, tendo como referência principal a própria epistemologia da História.

A pesquisa em Educação Histórica referenciada na teoria da consciência histórica delineada na Alemanha resignificou o lugar da teoria e da filosofia da História no ensino/aprendizagem de História, em contextos de escolarização.

Com base nas reflexões de Jörn Rüsen acerca das funções didáticas do conhecimento histórico, os estudos sobre a cognição histórica situada têm contribuído para superação da dicotomia entre teoria da história e práticas escolares, pois, os problemas didáticos são tratados como questões circunscritas à ciência da história. "A didática da história se situa nessa relação direta com a ciência da história, na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história" . (RÜSEN, 2012, p. 16).

A partir das discussões de Rüsen, acerca da especificidade da Didática da História, autores como Schmidt (2004, 2009a, 2009b), Urban (2009), Silva (2012) têm problematizado em suas investigações as diferenças entre a aprendizagem histórica no contexto escolar, que se expressam através das perspectivas da transposição didática e da Educação Histórica.

A perspectiva da Educação Histórica difere da forma da "transposição didática" do conhecimento histórico em conhecimento histórico escolar. O conceito de transposição didática foi utilizado na perspectiva delineada pelo matemático Ives Chevallard (1997).

Esse autor defende que o conhecimento vinculado à escola apresenta uma natureza própria. O conhecimento escolar é diferente de outras formas de conhecimento, como o conhecimento do senso-comum ou conhecimento científico elaborado nas academias. Nessa perspectiva, o conhecimento torna-se escolar mediante o processo de transposição didática, operado pelo processo de transformação do conhecimento acadêmico em conhecimento escolar (tornado possível de ser ensinado), que é o que lhe define a natureza específica.

A proposta da transposição didática da História tomou como referência, sobretudo, os fundamentos pedagógicos e psicológicos. Esse aspecto pode ter contribuído para o distanciamento entre a história ciência e história escolar.

Situando-se no interior desse debate, pretende-se nesse artigo apresentar os resultados

parciais de uma pesquisa<sup>3</sup>, cujo objetivo é compreender como um grupo de professores de História do Ensino Fundamental, do município de Campo Largo-Pr<sup>4</sup> concebe suas metodologias de ensino à luz das exigências das Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008), especificamente, busca-se investigar em que medida as sugestões de utilização dos métodos da investigação histórica arrolados nas Diretrizes estão presentes nas metodologias de ensino dos professores pesquisados. A pesquisa de cunho qualitativa utilizou questionários padronizados e entrevistas semiestruturada para coleta de dados. (BRANDÃO, 2010; DUARTE, 2002; FLICK, 2009; STAKE, 2011).

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná destaca que o processo de ensino/aprendizagem de História,

*[...] fundamenta-se em uma cognição situada, ou seja, nas idéias prévias dos estudantes e dos professores, advindas do contexto de suas experiências e de seus valores culturais, devem ser reestruturadas e sistematizadas a partir das idéias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência. (PARANÁ, 2008, p. 29).*

No que diz especificamente ao ensino de História, as orientações arroladas nas diretrizes defende que,

*O trabalho pedagógico com os conteúdos estruturantes, básicos e específicos tem como finalidade a formação do pensamento histórico dos alunos por meio da consciência histórica. Isso se dá quando o professor e alunos utilizam em sala de aula e nas pesquisas escolares, os métodos da investigação histórica articulados pelas narrativas históricas desses sujeitos. Assim, os alunos perceberão que a História esta narrada em diferentes fontes (livros, cinema, canções, palestras, relatos de memória, etc), sendo que os historiadores se utilizam destas fontes para construírem suas narrativas históricas. (PARANÁ, 2008, p. 68)*

Esta perspectiva, presente no documento fundamenta-se na teoria da consciência histórica, desenvolvida pelo filósofo da história Jörn Rüsen, para este pensador a consciência histórica é o conjunto “das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência” da mudança temporal “de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” , expressa pela narrativa histórica, como destaca as Diretrizes Curriculares,

*A narrativa histórica torna presente o passado, sempre uma consciência de tempo na qual o passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a*

<sup>3</sup> Trata-se de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná.

<sup>4</sup> Município localizado na região metropolitana de Curitiba, Estado do Paraná.

*qual, justamente constitui-se a consciência histórica. [...] constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica, são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas como determinação de sentido no quadro de orientação da vida prática humana. (RÜSEN, 2001, p. 65, 66-67 apud PARANÁ, 2008, p. 57).*

Assim, o aprendizado histórico está relacionado diretamente à capacidade inerente aos seres humanos de orientar-se no tempo, ou seja, à consciência histórica. Desta forma, a aprendizagem volta-se ao processo que ocorre no pensamento dos sujeitos que, na vida prática, efetivam uma movimentação das três expressões temporais, (passado, presente e futuro), com o intuito de interpretar o presente a partir da experiência no tempo e projetar ações referentes ao futuro.

Conforme Rüsen (2006, p. 16) “a aprendizagem histórica é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica”. Está articulado ao modo como a experiência do passado é vivenciada e interpretada de maneira a fornecer uma compreensão do presente e a construir projetos de futuro. De acordo com Rüsen (2001, p. 154) é na narrativa histórica que o pensamento histórico se expressa, “o narrar passou a ser a práxis cultural elementar e universal da constituição de sentido expressa na linguagem” .

Para o autor “os princípios e as formas do pensamento histórico, determinantes da história como ciência, são os mesmos que direcionam o saber histórico à formação, que lhe conferem um valor formativo” . (RÜSEN, 2010, p. 101).

Nesse sentido, a formação que é um modo de recepcionar esse saber, de lidar com ele, de tomar posição quanto a ele, de utilizá-lo não é privilégio dos profissionais da História, isto é, dos historiadores; é característica de todos os que desejam ou precisam efetivar sua compreensão do mundo e de si, da orientação da vida prática, em um determinado nível cognitivo.

Nessa direção, as Diretrizes curriculares ainda destacam que “[...] a aprendizagem histórica se dá quando os professores e alunos investigam as idéias históricas. [...] A partir delas a aprendizagem histórica configura a capacidade dos jovens se orientarem na vida e constituírem uma identidade a partir da alteridade” . (BARCA, 2000 apud PARANÁ, 2008, p. 57)<sup>5</sup>.

A perspectiva de aprendizagem histórica presente no currículo corrobora com as perspectivas da área de pesquisa denominada “Educação Histórica”, cujo foco é a investigação das ideias históricas em contextos de escolarização.

---

<sup>5</sup> A referência completa da citação de Isabel Barca, presente nas diretrizes é: BARCA, I. *O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriação da explicação histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2000.

## ***Cognição situada e aprendizagem histórica***

Com a intenção de delimitar o campo de investigação, Cainelli e Schmidt (2011, p. 11-12) destacam que:

*[...] a pesquisa em Educação Histórica pressupõe uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, tendo como objetivo apurar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História. Trata-se de uma área de investigação cujo foco está centrado, principalmente, nas questões relacionadas à cognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História.*

Os pressupostos teóricos para análise da aprendizagem histórica partem da natureza do conhecimento histórico e a metodologia de pesquisa desenvolve apreciações das ideias que sujeitos manifestam sobre a História. A partir desse referencial teórico-metodológico investiga-se a chamada cognição histórica situada, ou seja, a cognição situada na ciência histórica.

O estudo da cognição histórica situada distancia-se das análises da aprendizagem referenciadas nos princípios da psicologia científica, campo de estudo que elaborou uma categorização do pensamento em estágios de desenvolvimento cognitivo, os quais são caracterizados por determinadas atividades mentais que o indivíduo consegue realizar no decorrer das diversas faixas etárias do seu processo de desenvolvimento.

Os estágios do desenvolvimento cognitivo fundamentados nas teorias psicológicas foram assim denominados: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 12 anos), operações formais (12 anos em diante). Barca (2001) lembra que as fases do desenvolvimento cognitivo foram estabelecidas com base na estrutura de pensamento das ciências exatas, como a Física e a Matemática.

A aplicação dessa lógica ao ensino de História levou alguns autores a defenderem a possibilidade da aprendizagem histórica somente a partir do estágio das operações formais, momento no qual o indivíduo possuiria os dispositivos cognitivos necessários à apreensão de conteúdos complexos e abstratos como o conhecimento histórico.

Schmidt (2009b, p. 30) destaca, ainda, a relevância das teorias psicológicas para compreensão das relações professor - aluno e o conhecimento estabelecido nos processos de ensino e aprendizagem ocorridos na escola. Contudo, a autora chama a atenção para especificidade da cognição histórica situada:

*É necessário destacar o significado das teorias psicológicas e de suas categorias nos processos de aprendizagem de crianças e jovens, particularmente na importância que tais fundamentos têm para as mediações didáticas que ocorrem*

*durante a relação entre ensino e aprendizagem em aulas de História. No entanto, é fundamental destacar que tais categorias não dizem respeito à específica cognição histórica, a qual pode ser designada de cognição histórica situada na ciência histórica. (SCHMIDT, 2009b, p. 30)*

No entanto, é importante ressaltar que os estudos sobre as especificidades da cognição histórica vêm tornando-se conhecidas desde a década de 1970, influenciados, principalmente, pelo debate sobre a relação entre Ciência Histórica e Didática da História realizado pela historiografia alemã. Jörn Rüsen (2006), um dos expoentes do debate, comprehende a Didática da História como uma parte integral da Ciência Histórica.

A noção defendida por Rüsen (2006) contrapõe a opinião padrão sobre Didática da História, como disciplina responsável pela formação metodológica de professores de História para que esses sejam capazes de realizar a mediação entre a história acadêmica e a história escolar. Nessa perspectiva, a Didática da História assume um caráter normativo e técnico, externo à epistemologia da História (URBAN, 2009). “Esta opinião é extremamente enganosa. Ela falha em confrontar os problemas reais concernentes ao aprendizado e educação histórica e concernentes à relação entre didática da história e pesquisa histórica” . (RÜSEN, 2006, p. 8)

Rüsen (2006, p. 16), ao delimitar o objeto da Didática da História, estabelece que:

*Seu objetivo é investigar o aprendizado histórico. O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experimentado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. Aprendizado é a estrutura em que diferentes campos de interesse didático estão unidos em uma estrutura coerente. [...] Teoricamente a didática da história tem de conceituar consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado.*

O debate em torno das relações entre a Ciência da História e suas funções didáticas, especialmente as questões acerca da aprendizagem histórica “[...] deram origem às pesquisas que, por sua vez, têm buscado fundamentar a problemática da cognição histórica na própria epistemologia da História, as quais enfatizam a necessidade de conhecer o pensamento histórico de alunos e professores” . (CAINELLI; SCHMIDT, 2011, p. 11), denominadas investigações em Educação Histórica ou em Cognição Histórica Situada.

De acordo com Barca (2011, p. 24):

*Partindo de pressupostos contrários aos de categorização de ideias históricas em padrões gerais de pensamento por idades, alguns investigadores da Inglaterra, como Alaric Dickinson, Peter Lee, Peter Rogers e Denis Schemilt, realizaram*

*estudos inovadores sobre cognição histórica, teoricamente sustentada pela lógica histórica, abrindo assim novas possibilidades para o ensino de História mais poderoso. Com base nos resultados dos vários estudos publicados nestas obras, ficou refutada empiricamente a invariância dos estágios de desenvolvimento aplicada à aprendizagem histórica.*

A opção pela pesquisa em Educação Histórica revela a preocupação dos investigadores em compreender elementos do pensamento histórico e formação da consciência histórica de crianças e jovens. Nessa perspectiva, ensinar e aprender História significa desenvolver competências pautadas no conhecimento histórico. Um aluno competente nos estudos Históricos é capaz de compreender a História como uma ciência particular, que admite a existência de múltiplas explicações ou narrativas sobre o passado, contudo, sem aceitar o relativismo de todas as explicações sobre o passado e o presente, mas, pelo contrário entender a objetividade dos processos históricos.

Dessa forma, o passado e o presente precisam ser interpretados com base em evidências históricas, que podem ser construídas pelo indivíduo, a partir da relação com diferentes fontes. Segundo Schmidt e Barca (2009, p. 12):

*Assim, um conhecimento da História baseado nas diretrizes da Educação Histórica admite a pluralidade das interpretações sobre o passado, buscando compreender as idéias históricas dos jovens e crianças. Há preocupação em realizar uma intervenção cognitiva adequada, a partir do trabalho com fontes históricas, análise e produção de narrativas históricas, entre outras tarefas, tendo como objetivo uma progressão do saber histórico nos jovens e nas crianças, à luz do conhecimento científico e articulando às necessidades de compreensão da realidade social.*

Portanto, um programa de ensino organizado na perspectiva da Educação Histórica privilegia o desenvolvimento gradativo dos seguintes competências históricas:

- Saber ‘ler’ fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas;
- Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
- Saber seleccionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descriptivas e explicativas);
- Saber entender - ou procurar entender - o ‘Nós’ e os ‘Outros’ , em diferentes tempos, em diferentes espaços;
- Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar - algo que constitui, afinal a essência da progressão do conhecimento (BARCA, 2005, p. 16).

O desenvolvimento gradativo de cada saber relacionado constitui a essência da progressão da aprendizagem histórica no viés da Educação Histórica, cujo objetivo mais amplo, como destaca a pesquisadora Lis Cerdadilho (2009, p. 9) é “aquisição de uma consciência histórica para que os indivíduos possam se situar em relação aos seus ancestrais e a seus contemporâneos, e entenderem melhor a vida que lhes é dada a viver” .

A formação do pensamento histórico através da consciência histórica é tornada possível quando professores e alunos utilizam em sala de aula os métodos da investigação histórica partindo das narrativas dos mesmos

Tal perspectiva contrapõe a ideia da história como uma “verdade única” fundamentada em uma “única narrativa” e reforça a experiência e a interpretação dos sujeitos através de suas próprias narrativas. Assim os alunos podem compreender que a História está narrada em diferentes fontes (livros, canções, palestras, relatos de memória, etc), sendo que os historiadores se utilizam destas fontes para construírem suas narrativas históricas. Percebe-se que a concepção de ensino e aprendizagem de História presente no currículo vincula-se a uma Didática da História, conforme defende Jörn Rüsen (2006).

### ***Analisando metodologias de ensino na perspectiva da cognição histórica situada***

Os dados obtidos dos questionários e entrevistas revelaram aspectos que trazem uma dimensão dos referenciais que moldam as concepções metodológicas dos professores sujeitos desta investigação.

Tomamos como parâmetro de análise as informações obtidas através de três tópicos específicos, fundamentados na concepção de ensino de aprendizagem de História sugerida nas diretrizes, como referencial para a investigação, e numa perspectiva da cognição histórica situada. O primeiro tópico objetivou saber se o professor tem o hábito de investigar as idéias prévias dos estudantes quando do inicio de um conteúdo. No segundo aprofundam-se questões relacionadas às metodologias utilizadas pelos docentes em sala de aula e no terceiro investigamos as ações dos professores em torno do trabalho com as fontes históricas em sala de aula. Do quatro professores sujeitos desta investigação apenas um trouxe referências que remetem a presença de elementos de uma cognição histórica situada.

No estudo exploratório realizado através do questionário os professores responderam pergunta que buscava saber “qual o ponto de partida estabelecido por você em relação aos alunos quando do início de um tema ou conteúdo a ser trabalhado em sala de aula” , com objetivo de saber se o professor tem por hábito a investigação das idéias prévias dos estudantes.

Em relação ao primeiro tópico de análise os depoimentos dos professores<sup>6</sup> foram:

*Questionamentos relacionados ao cotidiano dos alunos, ou algo conhecido por eles. (P1)*

*O conhecimento prévio dos alunos em relação ao tema e suas implicações. Normalmente o afunilamento de perguntas partindo da mais básica para mais específicas tem sido satisfatório para constatação do nível de conhecimento do educando. (P2)*

*Trabalhar com os conceitos teóricos, partindo da experiência dos alunos. (P3)*

*Investigação das idéias prévias sobre o que os alunos sabem a respeito do conteúdo. Ideias vinculadas ao contexto da experiência dos alunos. Aula expositiva dialógica com organização de organogramas e esquemas no quadro de giz. (P4)<sup>7</sup>*

Percebe-se que todos os professores relatam que o ponto de partida para o início de um tema ou conteúdo, parte de uma atitude metodológica que busca saber as idéias que os jovens trazem sobre um determinado conhecimento.

Nesse sentido, a preocupação dos professores em conhecer os conhecimentos preexistentes ou tácitos dos discentes remete a uma cognição situada como ponto de partida para as ações metodológicas dos docentes. Tal constatação corrobora com estudos e pesquisas sobre a ciência da aprendizagem que defendem que um dos marcos da aprendizagem contemporânea é a ênfase na aprendizagem como entendimento. (BRANSFORD, BROWN; COCKING, 2007). Nessa perspectiva, torna-se importante levar em conta os conhecimentos, habilidades, crenças e conceito prévios ou tácitos que os alunos trazem para a escola, relacionadas a cada conhecimento a ser aprendido, isso pode influenciar de maneira significativa o modo como os alunos percebem, interpretam e organizam sua aprendizagem. (BROWN; DUGUID, 1989).

Ao serem indagados sobre a origem deste tipo de procedimento metodológico em suas ações os professores (P1, P2, P3 e P4) afirmaram que tiveram conhecimento destas práticas quando da formação inicial; todavia, o professor (P4), acrescentou o seguinte relato:

*[...] Uma experiência interessante, acho que em 2008, a secretaria esteve no município com professores que ministraram oficinas que discutiam as diretrizes curriculares. Esta experiência trouxe maior compreensão sobre o que as diretrizes pretendiam com o ensino de história. Nestas oficinas foram desenvolvidas análises de diferentes fontes históricas tendo como ponto de partida a investigação das*

<sup>6</sup> Para resguardar a identidade dos entrevistados nesta investigação usamos as siglas P1, P2, P3, P4, (Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4).

<sup>7</sup> Concedido pelos professores para fins de pesquisa.

*idéias que os estudantes tinham a respeito do tema a ser abordado. Nas oficinas foram tratados os conteúdos sobre os movimentos messiânicos, o trabalho com a história em quadrinhos com música. [...] foram utilizados, textos de historiadores, fontes primárias, e o professor elaborava questões fundamentado-se nas ideias dos alunos, que deveriam produzir suas próprias interpretações. [...] Achei muito interessante, um pouco difícil, envolve muita pesquisa do professor e dos alunos, e preocupação que nos temos com outras situações, como indisciplina, turmas grandes. [...] Procurei saber o que alunos sabiam sobre os temas tratados em sala de aula então iniciei escrevendo no quadro de giz o tema e em seguida perguntava aos alunos o que sabiam a respeito, todas as idéias eram anotadas e assim era possível ter uma dimensão sobre o que sabiam. Com o tempo fomos elaborando organogramas, ou tópicos com estas idéias. [...] percebi que no ensino fundamental os alunos interagem com muita vontade, me perguntavam nos corredores qual seria o próximo conteúdo, com certeza para poderem vir com idéias mais inteligentes que os colegas, eles gostam é um desafio, querem estar à frente dos colegas [...] (P4)<sup>8</sup>*

Neste depoimento é possível perceber a importância dos investimentos na formação continuada, como ressalta Silva (2012), pois a experiência que relatou se trata dos Itinerantes (DEB Itinerantes)<sup>9</sup> realizados durante os anos de 2007, 2008 e 2009, que priorizou a implementação das Diretrizes, sendo desenvolvida oficinas, cujo quais foram apresentados a concepção de ensino e aprendizagem sugeridas pelo documento curricular. As oficinas citadas pelo docente (P4) em seu relato, isto é, as histórias em quadrinhos, os movimentos messiânicos, e uso da música, foram intermediados através de um procedimento metodológico denominado Unidade Temática Investigativa inicialmente desenvolvida por Barca (2004) e depois por Fernandes (2008). Segundo Fernandes (2008, p. 11) a *Unidade Temática Investigativa* toma como parâmetro a seguinte organização:

- a - Definição de temática, conforme Diretrizes Curriculares;
- b - Preparação da Investigação dos Conhecimentos Prévios, tendo por base os objetivos de ensino;
- c - Aplicação da Investigação junto aos alunos;
- d - Categorização e análise, pelo professor;
- e - Problematização junto aos alunos;
- f - Intervenção pedagógica do professor (interpretação e contextualização de fontes);
- g - Produção de comunicação pelos alunos (narrativa história em quadrinhos, jornal, charge, paródia e outros);
- h - Aplicação de instrumento de meta cognição:

<sup>8</sup> Concedido pelo professor para fim de pesquisa.

<sup>9</sup> Departamento de Ensino Básico da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

i - Guarda de algumas produções dos alunos e reflexões do professor na biblioteca escolar.

Sobre os encaminhamentos metodológicos que se constitui como segundo parâmetro de análise desta investigação, os professores relataram que,

*Aulas expositivas, sempre partindo do conhecido, relacionando o passado com o presente, e a realidade dos alunos, problematizando o dia a dia e a os porquês das coisas. (P1)*

*Durante a transposição didática percebi a dificuldade dos alunos em relação às estruturas do conhecimento, a base. Desta forma, dentro de uma linearidade opero as mais variadas metodologias como, por exemplo, a micro história, reforçando a importância do conhecimento das relações entre indivíduos antes de grandes sistemas. (P2)*

*Aulas expositivas, algumas discussões e debates sobre textos e filmes, adaptadas do conteúdo histórico para facilitar a compreensão dos alunos. (P3)*

*Tomo as idéias prévias como referencial para o desenvolvimento do tema a ser abordado. Geralmente utilizo da aula expositiva desenvolvida através da intermediação baseada naquilo que acredito que os alunos estão tendo dificuldades, assim busco auxiliar a superação destas dificuldades através da problematização de suas leituras utilizando a confrontação de textos, com atividades que visam intermediar a construção do conhecimento de determinado tema ou conteúdo. Tarefas e atividades que instiguem o hábito da investigação do aluno, no sentido de obter informações que atestem suas interpretações, ou que atestem o tempo histórico do fato ou fenômeno social. Nesse sentido tais tarefas visam verificar como o aluno entendeu os conteúdos, mais também como comprehende as noções da história, do tipo, continuidades, descontinuidades das evidências encontradas. (P4)<sup>10</sup>*

O relato dos professores (P1), (P2), (P3) aproxima-se de práticas que remetem a uma didatização da História, pois contém elementos de uma “transposição didática” na perspectiva de um conhecimento já dado e adaptado ao aluno. O relato do professor (P1) afirma que procura relacionar o passado com o presente a partir do conhecido, isto é, das ideias tácitas dos estudantes. Tal perspectiva, se distancia em parte, da perspectiva advinda da transposição didática, no entanto, relacionar o passado com o presente e não presente com o passado indica uma perspectiva de ensino e aprendizagem que remete aos pressupostos do conceito atribuído a

---

<sup>10</sup> Concedido pelos professores para fins de pesquisa.

Chevallard (1997).

Dos quatro docentes sujeitos desta investigação um não citou a aula expositiva como prática desenvolvida em sala de aula. A aula expositiva constitui-se numa importante maneira para o ensino realizado em sala de aula. Segundo Cainelli e Schmidt (2009, p. 38-39) as principais maneiras “são a *aula* ou a *exposição magistral*, a *aula* ou a *exposição dialogada*, e a *exposição construtivista*.<sup>11</sup>

O método utilizado pelo professor (P4) se aproxima da “exposição hipotético-dedutiva” quando procura auxiliar a superação das dificuldades dos alunos sugerindo a problematização através de atividades que promovam a construção do conhecimento. A verificação deste professor, não apenas do conteúdo mais também de como o aluno entendeu as continuidades e descontinuidades, traz para o contexto de ensino e aprendizagem em História, a perspectiva de análise dos conceitos de segunda ordem que estão vinculados a uma cognição histórica situada, como referência para suas práticas.

O professor (P4) traz indícios em seus relatos das ações desenvolvidas em sala de aula que demonstram uma atitude investigativa que coloca os sujeitos da aprendizagem - docentes e discentes - como participantes e atuantes nos processos de ensino e aprendizagem. Este ambiente parece proporcionar na sala de aula a formação do pensamento histórico através da consciência histórica dos envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem de História.

A preocupação do professor em não apresentar e verificar o conhecimento sobre os conteúdos substantivos, mas também os conteúdos de segunda ordem remetem a uma ação metodológica vinculada a uma idéia que pode viabilizar uma *literacia* histórica, que é o processo de letramento em História. (LEE, 2006)

Perguntado como realizava a intermediação em relação à construção do conhecimento histórico em sala de aula o professor relatou que:

*Após contextualização proponho aos alunos tarefas que objetivam a interpretação, por exemplo, às vezes inicio uma tarefa partindo de um texto que traz informações gerais sobre o conteúdo, depois de uma primeira leitura procuro intermediar uma segunda leitura investigativa do mesmo texto, buscando indícios das causas, do tempo histórico, dos sujeitos históricos presentes no texto. Em algumas situações peço para os alunos fazerem uma tabela com o objetivo de selecionar quem são os sujeitos presentes no texto, eles estão no passado? No presente? Com estão identificados? As atividades exercidas por estes sujeitos ainda existem? Qual o futuro destas atividades, [...] em outra situação após ter exposto os principais*

<sup>11</sup> Tais perspectivas foram analisadas por Audigier, 2011 apud Cainelli; Schmidt (2009a, p 38 - 39). A referência citada no livro de Cainelli e Schmidt (2009) é: AUDIGIER, F et al. *L' épreuve sur dossier au CAPES d' histoire-geographie – Théorie et sujets corrigés*. Paris: Éditions Seli Arslan, 2001.

*períodos do Egito Antigo, os alunos foram buscar em um texto sobre a sociedade egípcia, o período aproximado daquelas informações do texto, como não havia datas, os alunos buscaram através de indícios no texto, do tipo, "no Egito faraônico" [...] ou "antes das primeiras dinastias", assim conseguiam ter uma dimensão do período das informações do texto. [...] acredito que é importante que o aluno não ache que a história é somente um agrupamento de nome e datas, que é preciso verificar as informações mais verídicas e aí tirar conclusões [...] (P4)<sup>12</sup>.*

Esse relato remete a uma prática metodológica que se aproxima de uma exposição construtivista, que segundo Cainelli e Schmidt, (2009, p. 39) é o "mais próximo do utilizado pelo historiador, que constrói seu conhecimento por meio de questionamentos preliminares". Nesse sentido, é possível perceber a preocupação do professor com aspectos que visam compreensão do pensamento histórico, demonstrados pelos sujeitos discentes quando procura introduzi-los à compreensão dos conceitos como evidência, (indícios das causas), do tempo histórico.

Sobre como os professores utilizam as fontes históricas é possível perceber a tensão existente entre uma aprendizagem fundamentada em pressupostos da transposição didática e outra que leva em conta uma cognição histórica. Os relatos sobre o trato com as fontes foram,

*Busca orientar os alunos na seleção das informações principais. Utilizo trechos de filmes, músicas, imagens, sempre buscando relacionar o conteúdo com os recursos utilizados, com o intuito de enriquecer as aulas e chamar a atenção dos alunos. (P1)*

*Um trabalho bem direcionado, dentro da fonte. Por exemplo, a carta de Benjamin Constant há indícios sobre a Proclamação da República. Se der uma fonte desta nas mãos dos alunos ele a vem como quebra cabeças, ele vai fazer cópia [...] faço a leituras com eles, explico e peço para selecionarem as partes principais e dentro disso pelo para fazerem o trabalho [...] depois da contextualização deve-se fazer um trabalho direcionado, acho que tem que se bem direcionado, pois o aluno tem que aprender a interpretar [...] nesse sentido acho que a fonte deve ser a última parte, isto é, deve-se contextualizar bem o conteúdo e no fim utilizar a fonte bem direcionada, pois ele não sabe operar-la [...] (P2)*

*[...] uso as fontes históricas presentes no livro didático na intenção de o aluno ter um ponto de referência em relação ao conteúdo trabalhado [...] é importante as pinturas para ilustrar o conteúdo abordado [...] peço para os alunos verificam em tópicos as informações principais. [...] utilizo musica relacionando ao conteúdo, por exemplo, para o com Ditadura Militar no 8º ano [...] (P3)*

*Costumo utilizar fontes históricas presentes nos livros didáticos, pela praticidade*

<sup>12</sup> Concedido pelos professores para fins de pesquisa.

*que isso acarreta, infelizmente ainda temos que contornar algumas dificuldades relacionadas à indisciplina e turmas com muitos alunos, o que traz dificuldades para um acompanhamento mais próximo dos alunos. Sugiro que os alunos selecionem as informações principais, em seguida os alunos verificam nos textos dos livros didáticos elementos que confirmam ou não as informações levantadas. [...] as fontes iconográficas que também estão nos livros didáticos são objetos de análises e as tarefas são intermediadas no sentido de descrição, análise, identificação de sujeitos e a relação com os textos presentes nos livros. [...] uma imagem muito utilizada em minhas aulas é a do pintor Holbein "Os Embaixadores", pois traz vários detalhes que estão aparentemente escondidos e que quando descobertos dão uma dimensão de aspectos macro diretamente relacionados ao conteúdo, por exemplo, aspectos que remetem as grandes navegações, a reforma [...] o aluno se sente um investigador quando da análise desses aspectos. [...] geralmente após as análises auxilio os alunos em prol do levantamento de novas questões, atividade esta difícil, pois exige certo raciocínio que os alunos não estão acostumados a fazer numa aula de história, em alguns casos encontro resistência, por isso estas aulas com fontes devem ser bem planejadas levando em conta as expectativas dos alunos que devem estar preparados, por isso, realizo uma contextualização antecipada, aonde abordo a importância das fontes para a história, pois elas trazem a evidência. Para isso gosto de usar um texto que fala de Zadig, sábio da Babilônia que sabia de detalhes da cedula da rainha sem ao menos ter visto o animal [...] (P4).*

Apesar de na transposição didática do conhecimento histórico não priorizar a utilização de fontes históricas, sejam elas primárias ou secundárias os professores apresentaram em seus depoimentos a utilização destas em sua prática pedagógica. A origem destes procedimentos remete a formação inicial dos docentes sujeitos desta investigação que têm privilegiado o uso de fontes primárias e secundárias de origens diversas em sala de aula. Todavia, sua seleção, verificação, análise e utilização em sala de aula não se fundamentam nos pressupostos da própria ciência de referência, e sim através de adaptações que reduzem sua real importância numa aula de História. Essa perspectiva de utilização de fontes históricas corrobora com certa pedagogização de seu uso uma vez que desconsidera as competências históricas descritas por Barca (2005, p. 16) em citação anterior presente neste artigo.

O objetivo de enriquecer as aulas e chamar a atenção dos alunos no relato do professor (P1) traz uma perspectiva da fonte histórica utilizada como um elemento de ilustração. O relato do professor (P2) delimita o trabalho com fontes dentro das capacidades dos sujeitos discentes o que coloca tal perspectiva de análise como elemento complexo para o entendimento dos jovens. Essa perspectiva parece subestimar o uso das fontes e mesmo a capacidade dos jovens discentes em analisá-las e problematizá-las, pois procura direcionar seu uso e análise deixando-a por último em seu processo metodológico, quando este procedimento deveria ser um dos primeiros,

considerando os pressupostos da cognição histórica situada como referência. Para o professor (P3) as fontes servem de ponto de referência e de ilustração em relação ao conteúdo substantivo.

Todavia, o professor (P4) apresenta elementos que se aproximam de uma cognição histórica situada como referência uma vez que procura através da contextualização não só situar os estudantes em relação ao conteúdo substantivo, mas também em relação aos conhecimentos próprios da natureza da História enquanto ciência histórica. A sugestão do professor em intermediar a proposta de novas questões surgidas das análises dos jovens estudantes corrobora diretamente com a promoção da formação do pensamento histórico assim como segurem as diretrizes curriculares.

A preocupação deste professor com o trabalho com fontes históricas, em seu relato fontes escritas e iconográficas, distancia-se de procedimentos para o ensino e aprendizagem de História, não fundamentados em uma racionalidade Histórica.

Este relato fornece uma dimensão das ações desenvolvidas do docente e dos alunos que deixam evidentes as dificuldades que o ambiente escolar pode ter e que envolvem aspectos condicionantes relacionados à própria estrutura das escolas brasileiras e seus problemas históricos. O trabalho com fontes desenvolvido pelo docente (P4) procura superar a compreensão de que o documento histórico tem a função de ilustrar a narrativa histórica, pois procura intermediar as ações dos alunos através de uma intervenção cognitiva adequada a eles e que pode viabilizar a progressão do saber histórico dos jovens estudantes.

É importante ressaltar que a transformação do conhecimento histórico científico em conhecimento histórico escolar não considera importante ou primordial o papel das fontes históricas nos processos de aprendizagem em História. Todavia o documento histórico já aparecia numa perspectiva tradicional, como legado de uma visão historiográfica do séc. XIX, que o considerava como prova irrefutável da realidade passada e que deveria ser transmitida aos alunos. Talvez isso explique a sua presença na formação inicial dos professores sujeitos desta investigação, mesmo em termos gerais, fundamentada em pressupostos da pedagogia e da Didática Geral. A utilização de fontes históricas, principalmente de documento escritos e iconográficos tem aparecido, sob uma perspectiva de representação, ilustração, ou de comprovação, sem considerar o método histórico para a compreensão destes documentos. Nessa perspectiva o aluno era visto como “mero receptor passivo e preocupado em decorar ou conteúdo ou o ponto ensinado” . (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 113).

Na perspectiva que se relaciona a uma Didática da História cujos referenciais são fundamentados na teoria e na filosofia da História o trabalho com as fontes das mais diversas origens são juntamente com a investigação das idéias preexistentes dos jovens estudantes o ponto de partida para uma aprendizagem significativa em História que se movimenta em torno da progressão da consciência histórica dos sujeitos envolvidos com a aprendizagem.

Em seu relato o professor (P4) evidencia o desafio que se constitui atualmente o trabalho com fontes históricas num contexto de ensino e aprendizagem que vê no livro didático um recurso facilitador em meio aos problemas vividos pelos professores e alunos em sala de aula. Cabe ao docente utilizar o livro didático, bem como as fontes que estão neles fundamentado numa metodologia articulada através de um método histórico, que pode viabilizar e intermediar os progressos e avanços do pensamento histórico dos jovens estudantes. Tal conjuntura, aliada a uma formação inicial desvinculada de uma Didática da História que seja fundamentada nos pressupostos da ciência histórica, podem limitar os procedimentos de ensino e aprendizagem significativos para os sujeitos envolvidos nos processos de escolarização.

### ***Considerações finais***

A formação do pensamento histórico através consciência histórica traz uma perspectiva para o ensino e aprendizagem de História que procura mobilizar a atenção dos jovens estudantes para a natureza do conhecimento histórico. No entanto, em tal perspectiva não se levanta a idéia de que não se pretende formar historiadores, mas inserir os discentes aos pressupostos cognitivos da ciência histórica, que viabilizem a capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo. A formação do pensamento histórico através da consciência histórica é viabilizada se os docentes investirem suas ações em torno de metodologias fundamentadas no método histórico, que giram em torno de uma Didática da História, fundamentada na própria racionalidade histórica. Todavia, apesar de o currículo prescrever um procedimento de aprendizagem fundamentado nesses pressupostos, os docentes ainda estão afastadas de um procedimento metodológico que promova uma literacia histórica, que corresponde a um letramento histórico.

À distância verificada nas ações dos professores em torno do desenvolvimento de suas metodologias à luz das perspectivas curriculares reforça as idéias dos teóricos do currículo que dizem existir uma tensão entre o currículo prescrito e o currículo em ação (praticado pelo professor).

O investimento numa formação inicial fundamentada em uma Didática da História com objetivo de viabilizar a formação do pensamento histórico através da consciência histórica e a continuação de uma formação continuada que discuta especificamente os processos de aprendizagem podem trazer melhorias significativas para os processos de ensino e aprendizagem de História.

## Referências

- BARCA, Isabel. (org.). *Para uma educação histórica de qualidade*. Braga: Universidade do Minho, 2004.
- \_\_\_\_\_. Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*. Porto, v. 2, p. 13-21, 2001.
- \_\_\_\_\_. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de história*. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15-25.
- \_\_\_\_\_. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 21-48.
- BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). *Família e escola*. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 171-183.
- BRANSFORD, John; BROWN, Ann; COCKING, Rodney (org.). *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. São Paulo: Senac, 2007. (Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos).
- BROWN, John Seely; COLLINS, Allan; DUGUID, Paul. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, Washington, v. 18, n. 1, p. 32-42, jan./feb. 1989.
- CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).
- \_\_\_\_\_. Introdução: percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 9-17.
- CERCADILHO, Lis. Prefácio. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 7-9.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber a ser ensinado*. Argentina: Aique Grupo, 1997.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.
- FERNANDES, Lindamir Zeglin. A Reconstrução de aulas de história na perspectiva da educação histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa. In: *Anais do Encontro Nacional ee*

*Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes*, 8., 2008, São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2008.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 1, n. Especial, p. 11-31, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares da rede de educação básica do estado do Paraná: história*. Curitiba: SEED, 2008.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta-Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. *História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Unb, 2010.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

SACRISTÁN, Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Potro Alegre: Artmed, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é está? SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009a. p. 21-51.

\_\_\_\_\_. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009b.

\_\_\_\_\_. História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da história no Brasil. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 11-19.

SILVA, André Luiz Batista. Conhecimento e aprendizagem histórica: tensões entre as perspectivas da transposição didática e da literacia histórica a partir da experiência de professores. *História & ensino*, Londrina, v. 18, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2012.

STAKE, Robert. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

URBAN, Ana Claudia. *Didática da história: percurso de um código disciplinar no Brasil e na Espanha*. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ZAMBONI, Ernesta. Encontros nacionais de pesquisadores de história : perspectivas. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de história*. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 37-49.