

Diálogos

Diálogos - Revista do Departamento de
História e do Programa de Pós-
Graduação em História

ISSN: 1415-9945

rev-dialogos@uem.br

Universidade Estadual de Maringá
Brasil

Cardoso Alves, Ronaldo

Por um ensino de história com sentido para a vida

Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em
História, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 323-343

Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305538472017>

- 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

Por um ensino de história com sentido para a vida*

Ronaldo Cardoso Alves**

Resumo. O objetivo é apresentar algumas reflexões decorrentes da tese de doutorado intitulada "Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica dos brasileiros e estudantes portugueses", defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Brasil (2011) com uma etapa realizada na Universidade do Minho, situada em Braga - Portugal. É estudo comparativo das narrativas de alunos brasileiros e portugueses do Ensino Médio, desenvolvidas através da interpretação dos livros didáticos que lidam com a "transferência da família real para o Brasil Português" (1808). A análise do material sob o repertório teórico de autores da Educação Histórica (Alemanha, Inglaterra, Portugal e Brasil), permitiu a construção de uma tipologia de análise das narrativas históricas atribuidoras de sentido à orientação temporal dos grupos estudados (em outras palavras, sobre a consciência histórica de um grupo).

Palavras-Chave: Consciência Histórica; Pensamento Histórico; Conceitos Meta-Históricos.

The teaching of history with a meaning of life

Abstract. Reflections from the doctoral thesis 'Learning History with a meaning in life: Historical awareness of Brazilian and Portuguese students' are provided. The thesis was presented at the Faculty of Education of the Universidade de São Paulo, Brazil, in 2011, after a brief period at the Universidade do Minho in Braga, Portugal. The narratives of Brazilian and Portuguese high school students developed through the interpretation of textbooks dealing with the "transfer of the Portuguese royal family to the Portuguese colony of Brazil in 1808" are compared. The material analyzed by theories on Historical Education from German, British, Portuguese and Brazilian authors, provided a typology for meaning-giving historical narratives for the temporal orientation of the groups studied, or rather, on the historical awareness of the group.

Keywords: Historical consciousness; Historical thought; Meta-Historical concepts

* Artigo recebido em 26/01/2015. Aprovado em 11/02/2015.

** Doutor em Educação pela USP, São Paulo/SP. Professor do Departamento de Educação da Unesp/Assis/SP. Coordenador do Pibid em História da Unesp/Assis/SP, Brasil. E-mails: ronaldocardoso@assis.unesp.br; ronaldoc_br@yahoo.com.br

Por una enseñanza de historia con sentido para la vida

Resumen. El objetivo es presentar algunas reflexiones derivadas de la tesis de doctorado titulada “Aprender historia con sentido para la vida: conciencia histórica de estudiantes brasileños y portugueses”, defendida en la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo (Brasil, 2011), con una etapa realizada en la Universidad de Minho, situada en Braga (Portugal). Es un estudio comparativo de las narrativas de alumnos brasileños y portugueses de Nivel Medio, desarrolladas a través de la interpretación de los libros didácticos que tratan el tema de la “transferencia de la familia real al Brasil Portugués” (1808). El análisis del material a partir del repertorio teórico de autores de la Educación Histórica (Alemania, Inglaterra, Portugal y Brasil) permitió la construcción de una tipología de análisis de las narrativas históricas que otorgan sentido a la orientación temporal de los grupos estudiados (en otras palabras, sobre la conciencia histórica de un grupo).

Palabras Clave: Conciencia Histórica; Pensamiento Histórico; Conceptos Metahistóricos.

As operações da consciência histórica devem ser consideradas, organizadas e influenciadas, principalmente, do ponto de vista da aprendizagem histórica, com o objetivo de conciliar as três dimensões dentro de um modelo – isto é, experiência ou conhecimento, significado e orientação como um todo integrado. Dever-se-ia ter como objetivo trazer estas duas entidades ao equilíbrio: a história como um dado objetivo nas relações da vida presente e a história como uma construção subjetiva de orientação de si em direção aos seus interesses e aos da vida prática (RÜSEN, 2010b, p. 91).

Qual é a importância do conhecimento histórico para a vida humana? Essa pergunta norteou a tese de doutorado intitulada “Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses”, defendida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) - Brasil (2011).¹ Pesquisa que objetivou investigar as formas pelas quais grupos de estudantes do ensino secundário² de escolas

¹ Pesquisa financiada pela CAPES (Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – Ministério da Educação) durante estágio de doutorado realizado em Portugal, entre novembro de 2009 e fevereiro de 2010.

² Denominação usada em Portugal para o que chamamos no Brasil de Ensino Médio.

brasileiras e portuguesas elaboram o pensamento histórico e o aplicam com o fim de refletir acerca das necessidades de orientação no cotidiano, em outras palavras, como tais alunos constroem e desenvolvem consciência histórica.

Fundamentada no diálogo epistemológico entre autores da Didática da História (alemã) e da Educação Histórica (inglesa, portuguesa e brasileira), a pesquisa coletou dados de estudantes brasileiros (em duas escolas do estado de São Paulo) e portugueses (em cinco escolas da região Norte de Portugal) que cursavam os anos finais do ensino secundário com a finalidade de conhecer os diferentes perfis de caráter socioeconômico e cultural suscitados desses grupos. Além disso, a investigação recolheu narrativas geradas pelos alunos (155 brasileiros e 100 portugueses) a partir da análise de fontes historiográficas que tratavam de um fato histórico comum aos dois países: a transferência da família real portuguesa para o Brasil, em 1808. O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas considerações originadas dessa investigação.

Inicialmente o trabalho se pôs a refletir acerca do processo histórico de transformação do próprio conceito de História, a fim de compreender a gênese da consciência histórica moderna. Nesse movimento, constatou-se que a História deixou de ser entendida como “Mestra da Vida”³, ou seja, uma coleção de fatos sucessiva e sistematicamente repetidos, e passou a ser compreendida como “processo”, do qual os seres humanos se tornaram sujeitos, agentes de suas experiências cotidianas.

Koselleck (1999) mostrou que a concepção de uma História como síntese entre experiências e expectativas, então propagandeada pelo Antigo Regime como única possibilidade de constituição de sentido para a vida,

³ Marco Túlio Cícero, filósofo e orador grego (106-43 a. C.), tratou da concepção de História Magistra Vitae (História Mestra da Vida) em uma de suas obras: *‘Historia vero testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis, qua voce alia nisi oratoris immortalitati comendatur’* (A História é a testemunha dos tempos, a luz da verdade, a vida da memória, a mensageira da velhice, por cuja voz nada é recomendado senão a imortalidade do orador). In: *De oratore*, II, c.9, 36 e 12, 51.

gerou profundo desgaste na sociedade europeia. Tal contexto somente foi superado quando os desprovidos de poder político passaram a rejeitar os modelos de orientação vigentes e criaram, por sua própria argumentação, novas possibilidades de experiências geradas por novas expectativas de vivência (KOSELLECK, 2006). Nessa perspectiva, a superação do modelo socioeconômico, político e cultural ao qual estava submetido o mundo ocidental teve, na constituição de uma nova consciência, a potência para a ação humana no tempo.

A formação de uma consciência histórica moderna prima pelo uso da racionalidade histórica para a qualificação das operações mentais do pensamento histórico. Este tipo de pensamento é presente em todos os seres humanos, pois surge do enfrentamento de suas necessidades cotidianas de orientação. Para a resolução de um problema, experiências individuais e coletivas são trazidas à memória em ações cotidianas que variam, desde as mais simples (como, por exemplo, conversas informais com amigos ou parentes) até as mais complexas (discussões no âmbito profissional e ético). A rememoração das experiências passa pelo processo de interpretação que gera significado para a satisfação dos interesses do presente, com a finalidade de apresentar perspectivas de orientação para o futuro.

Rüsen (2010a) construiu uma tipologia que contém as diferentes formas de constituição de sentido à História (consciência histórica) originada da produção histórica e utilizada para a análise dessa mesma produção. Para este autor alemão, são quatro os tipos de consciência histórica. A *consciência histórica tradicional* se relaciona à permanência inquestionável de valores morais e modos de vida tradicionalmente estabelecidos, doando ao tempo um caráter estável, repetitivo. Na *consciência histórica exemplar ou modelar* o passado fornece princípios que podem ser usados como modelo para situações de vida no presente – aquilo que Cícero

chamou na Antiguidade de “História Mestra da Vida”. A *consciência histórica crítica*, por sua vez, se relaciona a uma postura crítica dos indivíduos a valores morais tradicionalmente estabelecidos, pois pensa cultura como algo que se transforma ao longo do tempo. Finalmente, a *consciência histórica genética* avança em relação a posturas de aceitação ou rejeição do passado, pois entende que mudanças e permanências estão sujeitas ao tempo e, portanto, devem ser historicizadas.

Nesse sentido, produção histórica é todo trabalho teórico, metodológico e empírico dos especialistas que constroem narrativas históricas (historiadores). Entretanto, Rüsen não se limita a essa concepção. Entende também que a racionalidade histórica está presente na humanidade, pois todos se utilizam (em maior ou menor grau) da memória histórica e do poder interpretativo (em maior ou menor grau) com o fim de satisfazer as suas carências de orientação na vida prática. Desse modo, História e práxis têm uma relação intrínseca e, por isso, a racionalidade histórica gerada no âmbito acadêmico tem de construir caminhos que provejam as demandas de orientação temporal existentes na sociedade. Pensando nisso, criou uma matriz disciplinar (RÜSEN, 2001) que relaciona a História (enquanto ciência especializada) à vida prática (enquanto experiência humana, práxis) com o objetivo de discutir como a racionalidade histórica, cientificamente construída, se origina da experiência humana no tempo e a ela retorna como sentido à orientação. Com isso, a formação das operações mentais do pensamento histórico pode ser norteadas pelo objetivo de constituir sentido às experiências humanas – consciência histórica. Ao construir uma tipologia de constituição do sentido histórico à orientação temporal, Rüsen reuniu as diferentes formas pelas quais os seres humanos mobilizam suas operações mentais para relacionarem História e vida prática com o objetivo de nortear suas próprias ações.

Esse percurso permite pensar que a teoria elaborada por Rüsen tem um caráter antropológico (RÜSEN, 2006) generalizante, pois os diferentes tipos de constituição de sentido propiciam a interpretação das experiências humanas à luz das carências de orientação temporal nas (e das) diferentes culturas. Num quadro hermenêutico com categorias que permitem a análise interna e intercambiável a diferentes grupos, a possibilidade do discurso intercultural num mundo que se pretende globalizante é fundamental. Nesse sentido, a tipologia da consciência histórica elaborada por Rüsen permite a reflexão a respeito da cultura histórica contemporânea com suas prescrições de orientação ideológica oriundas do Estado e do Mercado, nas esferas política, econômica, cultural e social, desde o mundo dos especialistas da História até outras áreas do conhecimento.

Lugar sem igual para a construção de consciência histórica como objetivo da formação para a reflexão acerca das experiências humanas é a escola. Nela se reúnem, numa experiência histórica ímpar, pessoas que cruzam suas histórias em determinado espaço de tempo (professores e alunos), as quais estão imersas numa cultura histórica que lhes prescreve tradições e/ou modelos culturais acabados e inacabados ávidos pela reprodução, manutenção, rejeição ou transformação.

Ao longo da História infelizmente a escola tem sido usada também para a imposição de ideologias, manutenção do poder político, colonização da mentalidade das pessoas, entre tantos outros (des)serviços. As aulas de História têm sua parcela (importante) de contribuição, pois em muitos momentos transformam-se num espaço de reprodução irrefletida da experiência humana dentre tantos existentes na sociedade. Nessa perspectiva, o aprendizado histórico se torna refém da repetição das narrativas dos professores, dos autores de manuais, dos veículos midiáticos ou, num degrau acima nas relações de poder, das opções ideológicas do Estado ou do Mercado que atuam para a manutenção da mentalidade alheia.

O exercício meta-histórico realizado na pesquisa privilegiou o uso das competências do pensamento histórico para verificar em que medida o ensino de História tem possibilitado, aos estudantes brasileiros e portugueses, o desenvolvimento de aspectos de uma consciência histórica adequada à satisfação das carências de orientação da sociedade contemporânea.

O percurso de investigação teve início com a construção do perfil discente dos estudantes brasileiros e portugueses das escolas participantes que permitiu perceber as aproximações e distanciamentos existentes entre esses grupos. De igual modo, abriu à observação de aspectos socioeconômicos e culturais que mostraram, sob algumas perspectivas, o modo como as dimensões da cultura histórica influenciam os hábitos e costumes desses estudantes.

De um lado, a relação com o Estado, seja pelo envolvimento de pais e filhos com a educação escolar, seja na utilização (ou não) dos espaços culturais e de lazer por ele proporcionado (ou não); de outro, a influência do Mercado, seja via utilização de espaços privados, seja via meios de comunicação (aqui o Estado também atua). A estética, a política e a cognição se colocam como dimensões da cultura histórica que, influenciadas pelo Estado e pelo Mercado, prescrevem modelos, impõem identidades a serem reproduzidas por todas as pessoas e também pelos estudantes pesquisados e suas famílias. Nesse sentido, a formação do pensamento histórico se torna fundamental para que se possa lidar criticamente com todo esse material da cultura histórica disponível.

A riqueza de dados coletados a partir da pesquisa comparativa com alunos de diferentes países é inquestionável, entretanto, comportou uma série de cuidados necessários para que em sua análise houvesse pertinência. Para um trabalho que visava discutir a complexidade da construção do pensamento histórico e, por consequência, a utilização de suas operações mentais,

conscientemente, na vida prática, foi fundamental elaborar um instrumento que relacionasse os mecanismos de construção, desenvolvimento e aplicação desse tipo de conhecimento.

Nessa perspectiva, o instrumento a ser aplicado precisaria trabalhar com um conteúdo histórico que fosse comum aos alunos brasileiros e portugueses e que, ao mesmo tempo, proporcionasse ao pesquisador a avaliação meta-histórica das narrativas criadas pelos alunos.

O ensino escolar da disciplina de História, majoritariamente, dá mais importância à compreensão dos conceitos substantivos, pois estes se relacionam ao conteúdo histórico em diferentes contextos e épocas e são fundamentais para a aprendizagem histórica. Liberalismo, socialismo, totalitarismo, ditadura, democracia, feudalismo, revolução, capitalismo, escravismo, reforma, dentre outros, são conceitos existentes no cotidiano que circulam em diferentes espaços, simples e complexos, formais e informais. Tais conceitos se apresentam às pessoas também pelos meios de comunicação em matérias jornalísticas, artigos, editoriais, músicas, documentários, entre muitos exemplos.

Entretanto, são nos conceitos meta-históricos, também conhecidos como de “segunda ordem” (LEE, 2001), que as operações mentais do pensamento histórico são aplicadas, efetivamente, com a finalidade de rememorar, interpretar e constituir sentido histórico à orientação temporal na vida prática, a partir de qualquer conteúdo histórico que tenha sido objeto de discussão. Evidência, empatia, explicação, mudança, causa, objetividade, compreensão, significância - são alguns dos exemplos deste tipo de conceito que carece de maior visibilidade nas aulas de História quando se pensa em aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de consciência histórica.

Nessa perspectiva, o instrumento de pesquisa cognitivo aplicado (ver anexo) teve como objetivo analisar como os estudantes interpretavam fontes,

explicavam e compreendiam conteúdos e conceitos históricos, criavam empatia histórica, percebiam mudanças e permanências num processo histórico, enfim, como operavam mentalmente a História através de suas operações mentais de rememoração, interpretação e orientação à vida.

Daí se explica a opção por um instrumento que tratava de um tema histórico comum aos estudantes dos dois países e que, concomitantemente, tenha sido objeto de estudo em sua trajetória escolar, como mencionado no início do artigo. É importante salientar que foi proposital a utilização de um tema já estudado pelos alunos em algum momento de seu processo de escolarização, pois essa ideia comportava os diferentes grupos numa base comum. A proposição de um instrumento que tratasse de um tema relativamente conhecido garantiria a apresentação, por parte dos estudantes, de conhecimentos prévios já mediados pelo processo escolar e, possivelmente, pelos meios de comunicação. Convém também mencionar que o tema utilizado teve importante abordagem nos dois países, sobretudo na comemoração dos duzentos anos da ocorrência do fato que o originou (2008), momento em que várias escolas e meios de comunicação abriram maior espaço para discuti-lo.

O instrumento apresenta duas narrativas que têm aspectos comuns e díspares a respeito do tema. Estas foram publicadas em livros didáticos utilizados em escolas de ensino fundamental do Brasil e possuem uma linguagem simples, acessível. O objetivo foi facilitar a leitura para que o estudante incorporasse outros dados informativos ao conhecimento prévio de que dispunha do assunto para, assim, mobilizar as operações mentais do conhecimento histórico.

A ordem das perguntas procurou ensaiar uma sequência didática muito comum exercida nas aulas de História quando da discussão de um novo tema. Coloca-se uma pergunta inicial que tem o objetivo de suscitar a discussão a respeito do tema que se quer tratar, e um texto de caráter histórico

desencadeador da discussão (no caso, as narrativas historiográficas com linguagem didática citadas no instrumento). As questões 2, 3 e 4, por sua vez, visaram a verificação das diferentes maneiras de apropriação, por parte dos alunos, das fontes utilizadas para a construção do conhecimento histórico. Finalmente, a questão 5 objetivou verificar como esses estudantes enxergavam a si mesmos e aos outros diante do percurso histórico que promoveu o encontro dessas culturas.⁴

As narrativas construídas pelos alunos apresentam interpretações a respeito do fato histórico discutido e, sua efetivação, passa pela mobilização, em maior ou menor grau, das operações mentais do pensamento histórico. Os conhecimentos prévios e as fontes historiográficas contidas no instrumento de pesquisa permitem a interpretação, a geração de significado da História para o cotidiano dos estudantes. Se conceitos meta-históricos são usados para a criação de tais narrativas, sua análise permitirá a percepção dos diferentes níveis de sua utilização pelos alunos. Ora, se os alunos utilizam-se de conceitos meta-históricos para interpretar o passado com o objetivo de dar-lhe significado para o presente, um exercício hermenêutico que avalie esses conceitos subsumidos à produção discente também gerará significado para o tempo presente. A interpretação de experiências do tempo se transforma em novas experiências e essas geram novas interpretações.

Nesse sentido, cada pergunta do instrumento gerou narrativas discentes que contém vários conceitos meta-históricos. Para analisá-los, foi necessário escolher um conceito para cada pergunta. Os quatro conceitos escolhidos - Explicação Histórica, Evidência Histórica, Compreensão Histórica e Significância Histórica - se entrelaçam na medida em que reproduzem a dinâmica de trabalho nas aulas de História. Por meio delas os estudantes

⁴ Essa questão foi incluída no instrumento com o objetivo de aproveitar a oportunidade do estágio em Portugal para colher dados relativos às questões de identidade. Tema que será objeto de estudo em outra pesquisa.

explicam, utilizam ou não evidências para construírem suas explicações, constroem uma concepção de História, expõem o que lhes é mais significativo no que estudaram. A partir dessa análise pôde-se compreender como os estudantes brasileiros e portugueses têm se utilizado dos conceitos meta-históricos em sua prática escolar.

Destarte, a interpretação das experiências (conhecimento) dos estudantes brasileiros e portugueses, fundamentada nas experiências teóricas descritas ao longo do trabalho, possibilitou a construção de uma tipologia de análise narrativa com vistas à investigação das tendências de constituição do sentido histórico à orientação temporal destes grupos pesquisados. Dessa forma, mostrou que é possível demonstrar, teórica e empiricamente, tipos ou níveis de aplicação de conceitos meta-históricos que, dinamicamente relacionados, apontam para diferentes formas de geração de sentido para as ações da vida prática – ou seja, consciência histórica.

Como resultado de todo esse processo, verificou-se que problemas se apresentaram nos dois países pesquisados. De um lado, a realidade da escola pública brasileira, que não conseguiu aliar a qualificação do ensino à quantificação de estudantes quando se viu obrigada a obedecer a prescrições legais nas quais o Estado deveria garantir o acesso, permanência e formação de todas as crianças na escolarização básica. Por não acreditar no sistema educativo público, uma minoria privilegiada economicamente privatiza a escolarização de seus filhos (o que nem sempre é garantia de qualidade) enquanto a maioria desprovida encontra uma escola que não privilegia políticas de qualificação do ensino. Do outro lado, a realidade da escola pública portuguesa, que atende a quase totalidade dos estudantes, mas passa por um contínuo desgaste devido à crise econômica do país. Assim como outras instituições, a escola básica pública em Portugal sofre a influência de políticas de cunho neoliberal geradoras de um processo de proletarianização de

seus profissionais à medida que ocorre a diminuição paulatina e constante de investimentos na área.

Com realidades que guardam convergências e divergências entre si, a análise da construção de consciência histórica no âmbito escolar, originada das narrativas dos estudantes brasileiros e portugueses, mostrou a dificuldade dos alunos utilizarem os recursos da racionalidade histórica para interpretar a experiência humana no tempo.

No Brasil ficou clara a distância existente entre a grande maioria de estudantes que produziram narrativas sem a utilização de instrumentos do método histórico de racionalidade e um grupo pequeníssimo de estudantes que demonstrou, em seus textos, um mínimo movimento em direção ao desenvolvimento das operações mentais da cognição histórica. Movimento que se originou da relação entre o aproveitamento do conteúdo discutido em sala de aula, sob a mediação dos professores, e a preocupação com a ampliação do repertório cultural, originado da valorização do conhecimento demandado da necessidade de satisfazer carências de orientação temporal da vida no cotidiano. Embora a pesquisa tenha indicado que a maioria cabal dos alunos brasileiros reproduz uma consciência histórica tradicional, portanto, suscetível à reprodução irrefletida das tradições prescritas no cotidiano, a diminuta quantidade de narrativas que furaram esse bloqueio mostrou que o desenvolvimento de uma vivência cotidiana recheada de práticas socioculturais que priorizem a leitura e a informação, aliada a um processo de metodologização que organize e potencialize as operações mentais do pensamento histórico, poderá fortalecer o potencial criativo que relaciona conteúdo histórico e perspectivação do pensamento – características que se apresentaram em uma ou outra narrativa que apontou para uma constituição de sentido à vida prática de cunho genético ou crítico, portanto, composto pela racionalidade do método histórico.

A análise do contexto português originou possibilidades de reflexão acerca da demanda do ensino de História naquele país, mas também apontou caminhos para a realidade brasileira.

Duas constatações importantes. A primeira se relaciona ao fato de que a maior parte dos estudantes portugueses tendeu também a reproduzir em suas narrativas características pré-modernas da racionalidade histórica. Entretanto, diferentemente da maior parte das narrativas brasileiras que sequer conseguiram apresentar o segundo nível de constituição de sentido à História – o exemplar – os estudantes lusos mostraram que seu maior repertório histórico-cultural permite buscar na experiência humana modelos atemporais de orientação à vida prática. Enquanto os brasileiros demonstraram utilizar a História como fornecedora de tradições que devem ser repetidas sem questionamentos, os portugueses também se alinharam a essa prática, mas mostraram ter maior facilidade para investigar a História ao menos para descobrir modelos culturais acabados, prontos a serem respostas às demandas de orientação do cotidiano.

O maior repertório histórico-cultural dos alunos portugueses em relação aos brasileiros originado, em importante medida, de um sistema público de educação que prioriza em maior escala a valorização do conhecimento; das melhores condições, a alguns grupos de alunos, de utilização de equipamentos públicos (e privados) socioculturais; ou ainda do maior acesso a informação – limitado às condições econômicas de uma pequena elite; claramente apontou para o desenvolvimento de respostas com maior conteúdo histórico objetivado, entretanto nem sempre garantiu a necessária subjetivação do pensamento, importante instrumento para qualificar a reflexão acerca de um objeto de estudo. Como afirma Rüsen:

A aprendizagem pode ser a aquisição de novos conhecimentos sem um real desenvolvimento na aprendizagem. Pode-se adquirir novos conhecimentos na maneira como alguém vê televisão

passivamente, adquirindo algumas informações históricas e uma nova informação pertencente a história. Isso pode ser identificado como aprendizagem, mas na verdade é apenas a repetição daquilo que já se sabe e, portanto, não abrange o desenvolvimento real da aprendizagem (2010b, p.81).

Como, então, possibilitar o salto de qualidade necessário para que os estudantes consigam, durante a aprendizagem escolar, maior facilidade para superar uma consciência histórica pré-moderna (tradicional e exemplar) em favor de uma consciência histórica moderna (crítica e genética)?

Essa pergunta remete à segunda importante constatação da pesquisa. Quando estudantes, independentemente das condições socioeconômicas, têm acesso a práticas socioculturais das mais variadas, podem aumentar seu repertório de informações passíveis de serem interpretadas historicamente. Mas isso não é tudo. Essas experiências, intra e extraescolares, precisam ser analisadas, por meio de conceitos estruturais da História que as tornem significativas no presente e gerem orientações ao futuro. Nessa perspectiva, é preciso criar possibilidades para que a racionalidade histórica e a vida prática construam um relacionamento, dinâmico e contínuo, com o fim de constituir um sentido histórico balizado pela reflexão constante acerca do passado rememorado, presente interpretado e futuro prospectado.

Na experiência de análise das escolas portuguesas verificou-se o maior movimento em direção à construção e aplicação de princípios da racionalidade histórica em escolas compostas por grupos com condições socioeconômicas diametralmente opostas. Grupos que, mesmo em seus diferentes contextos socioeconômicos, possuíam razoável acesso aos equipamentos socioculturais disponíveis e, além disso, privilegiavam hábitos como a leitura e a pesquisa. Entretanto, essa aproximação dos extremos somente se concretizou, pois se percebeu na análise que o conteúdo histórico, relacionado ao repertório cultural dos estudantes, efetivamente passou pela mediação das operações mentais do pensamento histórico de forma a ocorrer

o encontro entre a subjetivação do objeto interpretado e a objetivação do sujeito intérprete (RÜSEN, 2010b, p.82). Em outras palavras: não é, absolutamente, a condição socioeconômica que determinará a maior ou menor condição de um estudante aprender História. Há que se pensar que o acesso, apropriação, e ampliação paulatina e progressiva do repertório cultural, por parte do aluno, lhe permitirão encontrar sentido no conteúdo histórico estudado, por meio de uma metodologia que privilegie a construção e desenvolvimento das operações mentais do pensamento histórico, de forma a favorecer a construção autônoma de narrativas de cunho histórico em sala de aula. Narrativas demonstradoras da relação que o estudante faz entre o passado estudado, o presente vivenciado, e as possibilidades de orientação suscitadas desse processo.

Por outro lado, a pesquisa mostrou que a falta de um ou de todos componentes inviabilizou o desenvolvimento de consciência histórica moderna nos estudantes das outras escolas portuguesas pesquisadas. Dentro dessa perspectiva, conclui-se que, conhecer vários fatos históricos e não conseguir interpretá-los à luz das demandas de orientação no tempo, ou reunir habilidades para refletir historicamente, mas não possuir repertório histórico para tal, torna a aprendizagem histórica limitada. Destarte, experiência, interpretação e orientação são operações mentais do pensamento histórico que necessitam caminhar juntas.

A interpretação da experiência portuguesa mostrou ser possível desenvolver condições favoráveis de aprendizagem com sentido histórico moderno desde que se potencializem práticas culturais e, concomitantemente, princípios de racionalidade histórica. A conjugação desses elementos permite a rememoração e vivência de experiências que comporão o repertório a ser interpretado historicamente. Interpretação que se realiza pelo uso de conceitos meta-históricos, racionalmente concebidos, com o fim de gerar

significado à experiência. Experiência histórica, interpretada meta-historicamente, constrói sentido para a orientação temporal.

A experiência brasileira, por sua vez, mostrou problemas estruturais existentes no contexto da região mais rica do país. A falta de infraestrutura pública - intra e extraescolar - limita as práticas culturais e não potencializa a sistematização e desenvolvimento da racionalidade histórica por meio de princípios metodológicos. Entretanto, os pouquíssimos estudantes que romperam essa barreira demonstraram criatividade e amplitude no olhar para com o mundo no qual exercem suas experiências. Investir na resolução dessa dupla carência permitirá a qualificação da reflexão histórica, no contexto escolar, com constituição de sentido moderno à orientação temporal.

Dito de outro modo: os saberes derivados da vivência sociocultural (impulsionada por políticas de acesso a equipamentos públicos – e até mesmo privados) são importantes para o aprendizado histórico, porém para contribuir na formação histórica necessitarão passar pela mediação meta-histórica. Ensinar os alunos a utilizarem instrumentos originados dos princípios da racionalidade histórica que relacionem ciência da História e vida prática (práxis), permitirá o fortalecimento das operações mentais e, consequentemente, terão como resultado a leitura acurada da experiência histórica à luz das carências de orientação contemporâneas. Dessa forma, os estudantes desenvolverão uma consciência histórica que os tornará agentes do processo histórico, combinando reflexão e autorreflexão acerca dos obstáculos de orientação temporal, pois as operações mentais do pensamento histórico serão potencializadas com o objetivo de permitir que, conscientemente, adiram, rejeitem, critiquem ou transformem os modelos e tradições que constituem a cultura histórica contemporânea.

Como todos os seres humanos estão imersos numa cultura histórica que prescreve tradições e modelos culturais de orientação (MARTINS, 2007),

a escola se constitui como espaço fundamental de discussão de tal demanda durante o processo de aprendizagem. Processo que se torna formação quando possibilita a utilização de instrumentos da racionalidade histórica que potencializam a reflexão e autorreflexão da cultura histórica por meio da abertura à experiência, sensibilidade estética, raciocínio político e fundamentações discursivas (RÜSEN, 2007).

Portanto, a conjugação reflexiva dessas dimensões da cultura histórica na aprendizagem escolar, passa pela atuação das operações mentais do pensamento com o objetivo de transformar o conhecimento histórico pela argumentação. Nesse sentido, as aulas de História devem proporcionar aos estudantes:

o equilíbrio argumentativo entre a experiência e o sujeito. Em um ambiente de argumentação a experiência histórica não pode levar os estudantes facilmente a orientações fixas ou dogmáticas: o ambiente de argumentação [...] mantém os modelos de interpretação e os quadros de orientação abertos à experiência (RÜSEN, 2010b, p.91).

Nessa perspectiva, as aulas de História podem proporcionar um ambiente de argumentação que prime pelo equilíbrio entre a objetivação e a subjetivação para a construção do conhecimento histórico com sentido à orientação temporal. Sentido que não pode se constituir de maneira dogmática, pois se assim ocorrer, a argumentação fica relegada à reprodução irrefletida das experiências históricas narradas nos manuais didáticos, nos meios de comunicação ou pelos professores. Perdendo, portanto, sua função de reflexão.

Discutir com os estudantes como os conceitos estruturadores do pensamento histórico atuam para construir conhecimento histórico, mediado pela consciência histórica subsumida à argumentação, se constituiu como a perspectiva de orientação temporal desta pesquisa. Numa linguagem koselleckiana (2006), seria o horizonte de expectativas originado do espaço das experiências interpretadas com sentido à orientação da vida.

Potencializar as ideias históricas dos estudantes através de princípios metodológicos que invistam no desenvolvimento da argumentação histórica é função intransferível do ensino de História. Não se trata de tornar os estudantes historiadores, mas de dotá-los de instrumentos que permitam construir a argumentação histórica com base em conceitos que estruturam essa forma de pensamento. Pensar historicamente é diferente de pensar matemática, geográfica ou literariamente. Existem conceitos que estruturam e dão legitimidade a essa forma de pensamento e, por isso, precisam ser ensinados no espaço escolar com metodologia adequada. Evidência, empatia, compreensão, explicação, significância, e tantos outros conceitos meta-históricos, podem ser trabalhados nas aulas de História, paulatina e progressivamente, como meios pelos quais se constrói o pensamento histórico. Mais ainda. Podem ser utilizados para mostrar aos estudantes que a História deve ser compreendida como uma área do conhecimento fundamental para a geração de reflexão e autorreflexão acerca das experiências humanas. Passado interpretado, presente com significado, futuro orientado. Aprender História com sentido para a Vida.

Referências

KOSELLECK, Reinhart. *Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês*. Trad. Luciana Villas-Boas Castelo Branco. Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto, 1999.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Trad. Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira; Revisão de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2006.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel. *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001, p. 13-27.

MARTINS, Estevão de Rezende. *Cultura e Poder*. 2ª. Ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

RÜSEN, Jörn. Experiência, Interpretação, Orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. Trad. Marcelo Fronza. In. BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010b, p. 79-91.

RÜSEN, Jörn. *História Viva - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. Historiografia Comparativa Intercultural. Trad. Jurandir Malerba. In: MALERBA, Jurandir (Org.). *A História Escrita*. São Paulo: Editora Contexto, 2006, p. 115-137.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. Trad. Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão: Maria Auxiliadora Schmidt. In. BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010a, p. 51-77.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica - Teoria da história I: fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.

Anexo: Instrumento II – Tema: Transferência da Família Real Portuguesa para o Brasil

Nome (opcional): _____ Idade: _____ Ano: _____ Sexo: M () F ()

Escola: _____

A atividade abaixo não se trata de uma prova, mas de um pequeno exercício para verificar como o estudante constrói seu raciocínio histórico e o aplica na vida prática. Agradecemos por seu interesse em participar desta atividade.

ATIVIDADE

As narrativas abaixo tratam da denominada “**transferência da família real portuguesa para o Brasil**”, fato que ocorreu no início do século XIX, no período em que Napoleão Bonaparte, imperador francês, buscava conquistar toda a Europa e tinha como seu principal rival no continente, a Inglaterra.

Leia as duas narrativas a respeito desse fato e responda as questões propostas:

Narrativa I

*“Quando Napoleão Bonaparte decretou o Bloqueio Continental em 1806 (determinação de que nenhum país da Europa Continental poderia comercializar com a Inglaterra), o governo português ficou em uma situação difícil: se não aderisse ao bloqueio, as tropas francesas invadiriam Portugal; se o fizesse, a Grã-Bretanha bombardearia Lisboa. O Príncipe regente D. João governava Portugal, em lugar de sua mãe, a rainha D. Maria I, afastada por insanidade mental. Diante da pressão francesa e inglesa, D. João vacilou muito. O governo britânico sugeriu uma solução alternativa: a fuga de toda a família real para o Brasil nos navios britânicos ancorados em Lisboa. Em troca, queriam a liberação do comércio colonial e o direito de utilizar os portos brasileiros. O embarque ocorreu no dia 29 de novembro de 1807, quando as tropas francesas já estavam próximas de Lisboa. Além da família real, viajaram 15 mil pessoas, entre nobres e criados. Trouxeram com eles joias, obras de arte, prataria e quase todo o dinheiro que circulava em Portugal (O embarque foi apressado e desorganizado, feito sob chuva e diante da população apavorada ao ver seus governantes abandonando o país aos invasores. D. João foi para o cais disfarçado, temendo a reação dos populares. Em meio à correria, dizem que a rainha D. Maria I, sem entender o que acontecia, gritou: ‘Não corram tanto! Pensarão que estamos fugindo!’) Depois de quase dois meses de viagem, os refugiados chegaram à Bahia em 22 de janeiro de 1808.” (trechos extraídos e adaptados de RODRIGUE, Joelza Ester. *História em Documento: imagem e texto*. São Paulo: FTD, 2002, p.90 e 114)*

Narrativa II

“A transferência da Corte para a colônia americana não era uma ideia nova. Desde o século XVII, homens influentes no governo defendiam essa medida como forma de tornar menos vulnerável a capital do Império Português. Sempre ameaçada por seu vizinho espanhol, a Corte estaria mais segura do outro lado do oceano Atlântico. A partir do século XVIII, outro motivo animava aqueles que defendiam a transferência da capital para a América: parecia a melhor solução para combater a decadência enfrentada por Portugal. O Brasil era a parte mais rica e dinâmica do Império e, por isso, deveria se tornar o seu centro. No início do século XIX, parte dos dirigentes do governo lusitano continuava envolvida com projetos para modernizar o império, tal qual acontecera antes, durante a gestão do marquês de Pombal. Influenciados pela Ilustração (Iluminismo), estes reformadores eram agora liderados por Dom Rodrigo de Sousa Coutinho. Mais radical que seu antecessor, entretanto, D. Rodrigo propunha a reforma do pacto colonial para deixar livre a economia americana, que poderia assim prosperar, enriquecendo todo o império.

Na América estava a parte mais rica e dinâmica da economia lusitana. Estimular o seu desenvolvimento, retirando os entraves coloniais e transformando-a em sede do Império, poderia ser o melhor caminho. Em 1801, dom Rodrigo fez a proposta de transferência da Corte, quando ocupava os ministérios da Marinha e Ultramar e dos Negócios Estrangeiros e da Guerra. Dois anos depois, em 1803, afirmava que restava aos portugueses ‘irem criar um poderoso império no Brasil, donde se volte a reconquistar o que possa ter perdido na Europa’. Quando os soldados franceses invadiram Portugal, a ideia foi considerada a melhor solução pelo príncipe e seus assessores. Quem ganhava com isso era a elite colonial que, de repente, passava a habitar a capital do Império.” (*trechos extraídos e adaptados de CAMPOS, Flávio de. Ritmos da História. São Paulo: Escala Educacional, 2006, p.173-175*).

1) Considera que a corte portuguesa ao deslocar-se para o Brasil, em 1808, se transferiu de forma estratégica, planeada ou simplesmente fugiu da invasão das tropas de Napoleão Bonaparte?

2) A leitura dos textos confirmou ou modificou sua opinião? Por quê?

3) As explicações dadas ao fato, nos textos, são diferentes? Explique sua resposta.

4) Em sua opinião quais foram as principais consequências desse fato para a História de Brasil e Portugal?

5) Construa uma frase que expresse o que significa Portugal para você.

Obrigado por participar da pesquisa!

