

As investigações sobre a aprendizagem histórica dos jovens no campo de pesquisa da Educação Histórica presentes em revistas virtuais

Marcelo Fronza

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar dez produções intelectuais on-line publicadas em revistas virtuais e desenvolvidas por professores pesquisadores que investigam no campo de pesquisa da Educação Histórica. Esses investigadores procuram compreender o modo como os sujeitos no contexto escolar mobilizam ideias históricas. Este trabalho é produzido a partir do grupo de professores historiadores ligado ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR), e ao Grupo Pesquisador Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT/CNPq). Insere-se no conjunto de pesquisas relativas à linha de investigação ligada à cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009, p. 22), cujos princípios e finalidades são a própria ciência da História, servindo de embasamento à área de pesquisa da Educação Histórica, um campo de investigação que estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização, de tal forma que é estruturada por pesquisas empíricas que dialogam com a teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001, 2012).

Compreendo que a consciência histórica é o âmbito e o objetivo da aprendizagem histórica, pois se trata de uma atividade mental da memória histórica, a qual é ancorada em interpretações do passado. Essas interpretações têm como finalidade possibilitar a compreensão das atuais condições de vida e desenvolver perspectivas de futuro da prática vital, conforme a experiência. Ou seja, a consciência histórica cumpre a função de orientação para a vida atual e, para conseguir esta capacidade de orientação, é fundamental a competência narrativa, que é a capacidade de se apropriar do passado de tal maneira que a realidade presente se torne algo compreensível ao fornecer a motivação para a geração de sentidos de orientação histórica vinculada à ação ou intervenção do sujeito nesta realidade.

Entendo que a escola é o espaço da experiência social aliada ao conhecimento, em que a cultura se manifesta, incluindo aí a cultura juvenil e seus respectivos artefatos da cultura histórica, como as histórias em quadrinhos, que participam de uma estrutura de sentimentos contemporânea (WILLIAMS, 2003; DUBET; MARTUCCELLI, 1998; HOBBSAWM, 1995; SNYDERS, 1988; RÜSEN, 2007, 2009).

Para apresentar essa produção intelectual, optei por abordar artigos de relevância na construção da investigação em Educação Histórica, sendo que alguns deles pertencem a dossiês temáticos vinculados ao campo de pesquisa e publicados em revistas acadêmicas on-line que abordam as problemáticas relativas ao ensino e à aprendizagem em História. Procurei apresentar trabalhos tanto de professores historiadores já reconhecidos pela academia como de professores que estão começando a estabelecer suas pesquisas no campo de investigação. Não obstante a escolha desses trabalhos, também lancei mão, como fundamentação teórico-metodológica, de produções impressas que estruturaram as pesquisas no campo de investigação da Educação Histórica.

As investigações sobre a aprendizagem histórica dos jovens na Alemanha, na Inglaterra, em Portugal e no Brasil

O campo de investigação relativo à Educação Histórica se desenvolveu e se desenvolve desde os anos 1970 na Inglaterra e Alemanha (neste país, a Educação História é entendida como Didática da História e tem um percurso epistemológico próprio a partir da relação com a teoria da consciência histórica, de Jörn Rüsen), e avançou após as décadas de 1990 a 2010 para diversas partes do mundo, tais como Portugal, Espanha, Irlanda, Grécia e Turquia, na Europa, Estados Unidos e Canadá, na América do Norte, Cabo Verde, Moçambique e Angola, na África, e em algumas universidades públicas federais e estaduais no Brasil, mas, principalmente, por meio do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH/UFPR)¹.

Para apresentar brevemente esse histórico de pesquisas, num primeiro momento, analiso sucintamente o contexto teórico em que a teoria da consciência histórica entra no debate sobre o ensino de História na Alemanha (STAEHR; JUNG, 1998; GERMINARI, 2011; FRONZA, 2012) e que, durante meados dos anos 1990, resultou numa investigação de grande escala pela Europa e pelo Oriente Próximo denominada *Youth and History* e organizada por um grupo de historiadores europeus coordenados pelo historiador alemão Bodo von Borries (ANGVICK; BORRIES, 1997).

¹ Deste laboratório de pesquisa surgiram alguns grupos de pesquisa que desenvolvem esse domínio científico: Cultura, práticas escolares e educação histórica (UFPR); Grupo Pesquisador Educação Histórica: consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT); Laboratório de Ensino de História (UEL); Educação Histórica: Consciência Histórica e cultura (UNICENTRO); Ensino de História, Educação Histórica e América Latina (UNILA); Grupo de Investigação e Produção em Educação Histórica, História e Educação (JANUS/UFMS); Ensino de História – Historiografia, Sujeitos, Práticas e Livro Didático (UESB); Didática da História e Educação Histórica (UFG); Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – Clio (UFMS); Núcleo de Estudos em Educação Profissional e Tecnológica (IFSC); ETRÚRIA – Laboratório de Estudos de Memória, Patrimônio e Ensino de História – Linha de Pesquisa Educação Histórica (UFMT).

Esta investigação seguiu os princípios da teoria da consciência histórica, desenvolvida por Jörn Rüsen (2001 e 2007). Num segundo momento, apresento investigações do campo de pesquisa da Educação Histórica na Inglaterra, em Portugal e no Brasil (LEE, 2006; BARCA, 2000; SCHMIDT, 2009), baseadas na teoria da consciência histórica e que abordam a aprendizagem histórica dos jovens.

Para realizar esse intento, lançarei mão do primeiro artigo on-line que referencio, qual seja produzido por Geysa Dongley Germinari e denominado *Educação Histórica: a construção de um campo de pesquisa*, que foi publicado em junho de 2011 na *Revista HISTEDBR On-line* da Universidade Estadual de Campinas. Neste texto, Germinari (2011) indica que as raízes da Educação Histórica no Brasil são constituídas por quatro matrizes investigativas. A primeira está ligada às pesquisas empíricas sobre aprendizagem histórica de jovens sustentadas na teoria da consciência histórica na Alemanha. A segunda matriz está vinculada às investigações do Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches 7-14 – Conceitos de história e Abordagens de Ensino 7-14), na Inglaterra, que se fundamentam na filosofia analítica da História (Collingwood, Oakeshott, Dray, Martin, McCullagh, Walsh). A terceira diz respeito às investigações sobre os conceitos que os jovens desenvolvem de provisoriedade da explicação histórica, narrativa histórica, significância histórica, etc. presente na Educação Histórica em Portugal. A quarta matriz se refere aos diálogos com as pesquisas em Educação histórica na Espanha, no Canadá e nos Estados Unidos, que investigam à luz da categoria da significância histórica que estudantes e suas comunidades e famílias desenvolvem em relação a seus passados. Portanto, tendo como nervura central a teoria da consciência histórica, desenvolvida por Jörn Rüsen (2001), as outras três matrizes configuram a base investigativa do que Maria Auxiliadora Schmidt (2009) categorizou como as investigações sobre a cognição histórica situada na epistemologia da História.

No que diz respeito à matriz de investigações ligadas à teoria da consciência histórica na Alemanha, tendo como referência Staehr e Jung (1998), Germinari (2011, p. 62-63) aponta que

a categoria “consciência histórica” foi desenvolvida com a finalidade da formação histórica dos estudantes alemães. Essa categoria foi referenciada principalmente nos estudos do filósofo de História alemão Jörn Rüsen. Para este autor, a consciência histórica é a consciência da relação estrutural entre passado, presente e futuro. A formação dessa consciência não se produz unicamente na escola, mas também em outros espaços da sociedade. Nessa perspectiva, a Didática da História como área específica de reflexão e intervenção sobre o ensino-aprendizagem expandiu-se para novos lugares, como museus, arquivos, mídias (literatura, televisão, cinema), viagens, meio familiar, âmbitos tradicionalmente negligenciados como elementos didáticos. Além do trabalho de delinear a definição da categoria consciência histórica como elemento principal da formação histórica, também foram apresentados estudos empíricos com alunos e professores. Os resultados de uma das investigações desenvolvidas com alunos da Alemanha (oriental e ocidental) e da Europa do leste e oeste surpreenderam os investigadores quando concluíram que não havia grandes diferenças entre a consciência histórica dos alunos orientais e ocidentais.

Segundo Germinari (2011, p. 63-64),

pesquisadores de vários países, sob coordenação do norueguês Magne Angvik e do alemão Bodo von Borries, estruturaram o projeto *Youth and History* (1997). A referência principal do projeto foram as investigações interculturais de von Borries, desenvolvidas no âmbito da Didática da História, e os estudos teóricos de Rüsen sobre a consciência histórica. A pesquisa organizada no formato *survey* tinha como objetivo responder questões sobre as características, a qualidade e os resultados do ensino de História e, particularmente, sobre a constelação da consciência histórica dos jovens europeus. A investigação buscou identificar e avaliar o conceito de consciência histórica na perspectiva de jovens de 15 anos e de seus professores em 25 países europeus, além de Israel, Palestina e Turquia, os quais responderam um questionário sobre conteúdos, métodos de ensino e concepções de História e cidadania. O levantamento de dados foi de amplo alcance e contou com 32.000 respondentes. Em cada país foram aplicados, em média, de 800 a 1200 questionários nas salas de aula durante o horário da aula de história. O questionário abordou vários temas, além de informações para contextualizar cada indivíduo. Os estudantes responderam questões sobre a concepção e a importância da História; confiança em fontes de conhecimento histórico; cotidiano das aulas de história; conhecimentos cronológicos de fatos históricos; interesses por gêneros e períodos históricos; interesse pela história por área geográfica; conceito de mudança histórica; representações atribuídas a personagens e períodos históricos; concepção de temporalidade histórica; concepções de passado e expectativas de futuro pessoal e nacional; preservação do patrimônio; fatores da divisão do país em classes; perguntas sobre tomada de decisão pessoal em se vivendo situações passadas e futuras (como o pagamento de indenização pela colonização das nações africanas, por exemplo); concepções de nação e Estado, nacionalidade e soberania sobre um território e posição política sobre questões de urgência nos países ou na Europa em geral (como por exemplo, energia nuclear e armamento bélico). Os temas desdobraram-se em perguntas sistematizadas como afirmações, que foram respondidas pelos jovens ao escolherem um dos itens colocados em uma escala de valoração iniciada com “discordo totalmente” até “concordo totalmente”, passando por “discordo”, “sem opinião” e “concordo”.

A partir de Germinari (2011), entendo, juntamente com as historiadoras Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt (2009, p. 11-13), que a Educação Histórica é um campo de investigação que busca as respostas relativas “ao desenvolvimento do pensamento histórico e à formação da consciência histórica de crianças e jovens”. Essa concepção parte da compreensão de que a História é uma ciência específica, a qual não se limita a entender “a explicação e a narrativa sobre o passado, mas possui uma natureza multiperspectivada”, ou seja, contempla as múltiplas temporalidades pautadas nas experiências do passado presentes no pensamento histórico desses sujeitos. Parte, também, dos referenciais epistemológicos da ciência da História como “orientadores e organizadores teórico-metodológicos” da investigação histórica.

As pesquisas que tomam como objeto o ensino-aprendizagem de História filiam-se em linhas teórico-metodológicas diversas e, a partir de fundamentos da Psicologia, Sociologia, História, Antropologia e Didática desenvolvem abordagens diferentes. A perspectiva da Educação Histórica, segundo Germinari (2011, p. 56), apresenta-se com uma fundamentação científica própria baseada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia. Assim, a Educação Histórica constitui-se como teoria e aplica-se à educação de princípios que levam em conta os dados recentes da cognição histórica (BARCA,

2004). Seguindo esse caminho, podemos citar aqui o Projeto CHATA – *Concepts of History and Teaching Approaches 7-14* (LEE; ASHBY, 2000; LEE, 2006), que buscou mapear as ideias históricas de “segunda ordem” das crianças e dos jovens ingleses em relação ao passado ao investigar as ideias de “segunda ordem” e “substantivas”, detectando níveis de progressão das ideias históricas desses sujeitos.

No começo dos anos 1990, as discussões curriculares na Inglaterra assumiram um novo patamar epistemológico, pois, em que pese a importância dos trinta anos de debates relativos aos conteúdos históricos advindos das reformas do ensino inglês de História nos anos 1960, o novo *English National Curriculum* passa a focar uma nova concepção da aprendizagem e do ensino de História: um modo de entendimento que compreende a História como uma disciplina específica e que nesta devem ser investigados os fundamentos epistemológicos — ou ideias históricas — que estruturam este saber.

Para mapear as ideias históricas dos estudantes, um grupo de pesquisadores ingleses — do qual Peter Lee e Rosalyn Ashby fazem parte — desenvolveu o projeto *Concepts of History and Teaching Approaches 7-14 (Project CHATA)*. Este projeto procurou investigar especificamente ideias de segunda ordem tais como evidência, explicação, empatia, objetividade, compreensão, narrativa históricas, tempo, mudança, etc., as quais dão sentido e atribuem estrutura epistemologicamente ao passado. As ideias de segunda ordem diferem dos conceitos substantivos, que são organizados pelas primeiras. Os conceitos substantivos são os conteúdos históricos, tais como Revolução Francesa, ditadura militar brasileira, Cristóvão Colombo, camponeses brasileiros, Independência do Brasil, etc. Esses conceitos se tornam históricos quando estruturados pelas ideias epistemológicas da História.

Nesse sentido, um dos resultados das investigações propostas por Peter Lee é de que a compreensão, por parte dos estudantes, de que o passado é dado, a qual funciona muito bem no nível do senso comum, só pode ser superada por uma intervenção do professor historiador que aponte a inexistência de modos de construir a História envolvendo um acesso direto ao passado. A disciplina de História é, em sua natureza, inferencial, precisamente porque o passado não pode ser alcançado diretamente, pois mesmo para eventos recentes a memória não é uma fonte totalmente confiável. As fontes que fundamentam as narrativas históricas devem ser transformadas em evidências históricas a partir de inferências e julgamentos com fundamento em critérios de verdade histórica (LEE, 2006, p. 134-135).

Para apresentar a matriz portuguesa de investigação aproximando o diálogo com o texto de Germinari (2011), apresento agora um segundo artigo *on-line* que tem grande relevância para o campo da Educação Histórica. De autoria de Isabel Barca, o artigo *Os jovens portugueses: ideias*

em *História*², publicado em 2004 na revista *Perspectiva* da Universidade Federal de Santa Catarina, relata a importância das conclusões da pesquisa ligada à obra *Consciência Histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*, realizada pelo sociólogo Machado Pais (1999), que mapeou a consciência histórica de jovens portugueses. Por meio dessa obra foram sistematizadas as respostas dos estudantes que participaram do projeto *Youth and History* em Portugal. Pais (1999) concluiu que as identidades coletivas e individuais formadas pelos jovens estão relacionadas à sua consciência histórica. Além disso, essa identidade relacionada à consciência histórica está relacionada à cultura jovem de sua geração, que graça por toda a Europa. Essa investigação também revelou que os jovens portugueses, tal como os do resto da Europa e do Oriente Próximo, apresentam expectativas diferentes das dos seus professores em relação à aprendizagem histórica: os estudantes desejam conhecer os acontecimentos do passado, ter contato com o patrimônio histórico e imaginar como se vivia no passado, enquanto seus professores pretendem relacionar o conhecimento do passado com a vida prática contemporânea, a partir das tradições culturais, além de ensinar a História de um modo interessante e divertido (BARCA, 2004, p. 395). Nessa perspectiva, os jovens concebem que a História serve para conhecer o passado, o presente e o futuro (SCHMIDT, 2002).

Como fruto das investigações realizadas pelo Projeto CHATA, surgiram as pesquisas da historiadora portuguesa Isabel Barca (2000), sobre como os jovens portugueses explicam o passado. Barca (2000, p. 243; 2004, p. 388) tinha como objetivo diagnosticar os significados que os jovens estudantes dão à “explicação provisória em História”. Esta historiadora partiu de uma hipótese *a priori* pensada em termos de “um modelo de categorização de ideias”, o qual defende por meio de três níveis principais, vindo “desde um enfoque na verdade da explicação até ao reconhecimento de uma explicação equilibrada e perspectivada”. Constatou que a análise de dados revelou uma variedade muito mais complexa e diferente de pensamentos e construtos históricos do que a do modelo proposto inicialmente.

Assim, Isabel Barca (2000, p. 243) chegou a um conjunto de três construtos que a ajudaram na análise das ideias dos alunos sobre a explicação provisória em História, desta maneira representada:

Estrutura explicativa – modo explicativo e peso fatorial

Consistência explicativa – consistência empírica e lógica

² Para contextualizar as implicações teóricas e metodológicas desse artigo também trago argumentos presentes em Barca (2000).

Uma série de investigações aconteceu em Portugal a partir dos resultados dessas pesquisas (BARCA, 2000, 2004) que acabaram por constituir o *Projeto Consciência Histórica – Teorias e Práticas*, coordenado por Isabel Barca e com a participação de professores historiadores de Portugal, Brasil e países africanos lusófonos como Cabo Verde, Angola e Moçambique, que procura abordar o “levantamento de ideias substantivas e de segunda ordem” e pesquisar a relação identitária de jovens de vários povos que falam a língua portuguesa por meio da análise das narrativas de jovens estudantes.

Em 2003, durante o seminário Investigar em Ensino de História, realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, coordenado por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca propôs a realização de uma experiência investigativa para avaliar as possibilidades de mudança conceitual de jovens brasileiros em contexto de escolarização. Essa investigação foi organizada da seguinte maneira: os professores historiadores que participaram do seminário fizeram um instrumento de investigação com o objetivo de levantar as ideias prévias dos seus alunos nas aulas de História a partir de um conceito histórico ou sociológico (revolução, pecuária, cidadania, Movimento dos Sem Terra, sociedade). Após a categorização das ideias prévias esses professores elaboraram aulas e lecionaram, com uso de fontes primárias e historiografia. Depois da intervenção do professor, o instrumento foi reaplicado aos alunos para verificar se houve ou não mudanças conceituais. Os resultados dessa experiência verificaram essas mudanças conceituais principalmente num processo de compreensão mais complexa dessas ideias substantivas (BARCA, 2004).

Depois dessa experiência, o grupo de professores historiadores brasileiros, orientado por Schmidt, passou a desenvolver investigações sob a forma de teses, dissertações e artigos. A partir desse conjunto de investigadores foi constituído o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-UFPR). Buscando conciliar, a partir de consensos e contrapontos, as diversas matrizes da Educação Histórica (as pesquisas do Projeto CHATA, das investigações organizadas por Isabel Barca e as pesquisadoras do *Projeto Consciência Histórica – Teorias e Práticas*, os trabalhos sobre significância histórica advindos do Canadá e Estados Unidos e as investigações teóricas relativas à teoria da consciência histórica, de Jörn Rüsen), os investigadores do LAPEDUH/UFPR e outros grupos de pesquisa em Educação Histórica buscam entender como o passado está presente na consciência histórica de sujeitos que atuam nos contextos da forma escolar (professores, estudantes, crianças, jovens ou adultos).

Realizando os primeiros trabalhos que dariam origem ao LAPEDUH, a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt desenvolveu um conjunto de investigações que aborda as relações entre as experiências dos jovens, as formas de conhecimento histórico e a constituição de suas identidades históricas (GERMINARI, 2011, p 66). Para isso, Schmidt (2002), no terceiro artigo on-line que agora apresento, *Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de História (1998-2000)*, publicado em um número especial na revista *Perspectiva*, fez uso do conceito histórico sociológico de juventude e articulou essa ideia com investigações do cotidiano escolar dos alunos, observações e construção dos respectivos memorandos. A partir daí, formulou um questionário nos moldes dos aplicados no projeto *Youth and History*. Foram analisadas as respostas de 179 estudantes brasileiros com 15 a 17 anos de idade. Como resultado desta investigação, foi detectado que os jovens brasileiros, assim como os europeus, entendem que o conhecimento histórico diz respeito à compreensão de sua realidade. Além disso, para esses sujeitos, ela é “fonte de emoções e aventuras que fascina e estimula a imaginação” (SCHMIDT, 2002, p. 199-200). A perspectiva historicista baseada na identidade nacional também está muito presente na consciência histórica dos jovens brasileiros, pois também é a visão presente na cultura escolar, seja na forma de currículos e livros didáticos, seja nas aulas dos professores. Esta concepção identitária também é hegemônica no imaginário veiculado pelos meios de comunicação.

Entre as respostas está a de que os jovens brasileiros investigados (SCHMIDT, 2002, p. 201-203), quanto às fontes do ensino de História, confiam pouco nos manuais didáticos, ao contrário do que ocorre com relação às aulas em museus e outros lugares de memória, que foram muito bem avaliados. Os filmes de ficção também são muito apreciados pelos jovens quando usados nas aulas de História. Além disso, puseram no mesmo nível as ideias de que a História serve para conhecer o passado, o presente e o futuro. Este resultado é instigante, pois na época dessa investigação o Brasil passou por uma severa crise econômica (1998-2002).

De grande relevância para a categorização das investigações brasileiras no campo de pesquisa da Educação Histórica é o artigo *on-line* de autoria de Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Cláudia Urban, *Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica*, pertencente ao dossiê *Aprendizagem histórica: pesquisa, teoria, prática*, publicado em 2016 na *Educar em Revista* da Universidade Federal do Paraná.

Ao reelaborar os tipos de pesquisa propostos por Geysa Germinari (2011) e Marcelo Fronza (2012) — as pesquisas sobre as ideias de segunda ordem, as investigações relacionadas aos conceitos substantivos e os trabalhos sobre o uso do conhecimento histórico —, as autoras (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 31-36) defendem que as investigações em Educação Histórica brasileiras a partir da teoria da consciência histórica podem ser diagnosticadas por meio de quatro

categorizações ou tematizações: 1) as relações entre as finalidades do ensino de história e a formação da consciência histórica; 2) consciência histórica, ensino de história e formação de professores; 3) aprendizagem dos conceitos substantivos e formação da consciência histórica; 4) aprendizagem dos conceitos de segunda ordem e formação da consciência histórica. Schmidt e Urban (2016) dialogam com os trabalhos desenvolvidos no campo da Educação Histórica, fazendo uma análise relativa às investigações desenvolvidas no Brasil, por meio de dissertações e teses produzidas pelo grupo de professores pesquisadores do LAPEDUH-UFPR. Eles abordam os caminhos relativos à cognição histórica situada, que investiga a aprendizagem histórica dos jovens.

No que diz respeito à temática das relações entre as finalidades do ensino de história e a formação da consciência histórica (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 31-33), três trabalhos podem ser citados. Daniel Hortêncio de Medeiros (2005) cruzou os elementos da proposta curricular e o material didático adotado em uma escola particular de Curitiba, no sentido de suscitar novas questões e indagações sobre o conhecimento histórico escolar e as suas possibilidades para a formação da consciência histórica. Partindo da premissa, esposada por Rüsen (2010), de que um livro didático ideal deveria desenvolver uma competência narrativa, o autor constatou as dificuldades para que isso ocorra, devido aos impedimentos gerados por uma economia política dos materiais didáticos (APPLE, 1995). Em sua investigação, de caráter qualitativo, foram investigadas as ideias do autor do manual didático, do professor e de 152 estudantes sobre o livro didático de História. A pesquisa demonstrou que o material didático não é capaz de desenvolver uma narrativa ou um conjunto delas que forneça um sentido de orientação no tempo para esses jovens, a despeito do fato de esses sujeitos gostarem de História. Um elemento evidente desta constatação está relacionado com a importância que esses estudantes dão a determinados projetos de futuro, que não são sequer indicados no material didático imposto a eles pela escola.

Ao investigar o conceito de cidadania em jovens estudantes da cidade de Araucária, Ivan Furmann (2006) afirma que a expressão divulgada pela cultura política brasileira “educar para a cidadania” guarda uma série de contradições. Os jovens investigados em sua dissertação, 966 alunos do quarto ciclo do ensino fundamental (8º e 9º anos), apontaram uma série de significados, pois suas experiências estão em constante confronto com a cultura política de sua época. Os resultados da investigação, de caráter qualitativo, indicaram que esses sujeitos pensam o conceito de cidadania a partir de seus laços de sociabilidade, ao contrário da concepção de seus professores que compreendem a cidadania como a participação política para a conquista de direitos. Furmann verificou que os dois únicos contatos com instituições públicas apontados por estes jovens seriam a escola e a polícia.

A tese de doutorado produzida por Geysa D. Germinari (2010) investigou a relação entre a consciência histórica de 126 jovens de ensino médio, de 14 a 19 anos de idade, em um bairro industrial periférico, a história da cidade de Curitiba e a formação de identidades acerca dessa cidade. Fazendo uso da investigação qualitativa, Germinari construiu um questionário que apontou algumas contradições entre a histórica vivida pelos jovens estudantes e a sua consciência histórica em relação ao passado dessa cidade, que na forma escolar é matizado por um discurso oficial pautado num projeto político ligado ao urbanismo. Essa contradição é um elemento constituidor de suas identidades juvenis. Em algumas questões, os jovens indicaram o reconhecimento da existência de relações violentas em sua cidade, mas essa característica é suprimida no momento em que esses estudantes narram a sua relação com a história da cidade, incorporando, assim, o discurso do projeto político oficial pretensamente harmonizador.

Dentre as investigações relativas à temática da consciência histórica, do ensino de história e da formação de professores (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 32-33), estão presentes os seguintes trabalhos: Henrique Rodolfo Theobald (2007) investigou como a consciência histórica dos professores de História pertencentes ao Grupo Araucária se relaciona com o currículo construído historicamente por esse mesmo grupo de professores historiadores. André Luiz Baptista da Silva (2011) pesquisou sobre o significado dado à aprendizagem histórica por professores do grupo de Araucária, quando o relacionam com o conhecimento que ensinam. Thiago Augusto Divardim de Oliveira (2012) analisou as concepções de aprendizagem de professores de História, a partir do estudo de um caso específico. Tendo como referência a teoria de aprendizagem fundamentada na perspectiva da formação da consciência histórica, seus resultados apontaram, entre outras questões, a importância da categoria práxis na e para a análise da prática de professores. Já Marilu Favarin Marin (2013), ao analisar os percursos históricos de Laboratórios de Ensino de História que se constituíram em algumas universidades brasileiras e a experiência da Associação de História de Portugal, procurou evidenciar de que maneira as concepções de aprendizagem e, portanto, de ensino de História, fundamentavam ações realizadas pelos diferentes laboratórios. Ademais, seus resultados apontaram para a relevância de se explicitar essas relações para o desenvolvimento de ações relacionadas à formação continuada de professores.

Na esteira dessas preocupações, mas a partir da investigação de como se constitui o pensamento didático na História escolarizada, é importante citar a dissertação de mestrado de Osvaldo Rodrigues Junior (2010) e a tese de doutorado de Ana Claudia Urban (2011), pois ambos abordam as concepções de ensino de História e de aprendizagem histórica que fundamentam os manuais voltados para professores de história.

No que se refere à temática relativa à aprendizagem dos conceitos substantivos e formação da consciência histórica (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 33-35), está presente a dissertação relevante para a investigação de conceitos substantivos nos jovens escolarizados, que foi a realizada por Lilian Costa Castex (2008) e que pesquisou o conceito de Ditadura Militar Brasileira (1964 a 1984). Seguindo a metodologia de pesquisa qualitativa e investigando alunos do 9º ano do ensino fundamental, buscou entender se o processo de escolarização tem alguma relevância na mobilização desse conceito substantivo pelos jovens estudantes. Constatou que, na historiografia, a ditadura militar brasileira está presente na forma da interpretação ligada às ideias de ação política e conjuntural relacionadas à falta de compromisso com a democracia, enquanto nas narrativas dos professores, dos jovens investigados e nos manuais didáticos prevalece a memória baseada nas ideias de vitimização. Procurando discutir o impacto gerado sobre a aprendizagem histórica dos jovens pela Lei nº 10.639/2003, que criou a obrigatoriedade do ensino de História da África e de cultura afro-brasileira, Adriane de Quadros Sobanski (2008) investigou como as ideias sobre o conteúdo substantivo África estão presentes na consciência histórica de 5 professores e 24 jovens estudantes portugueses e brasileiros do 9º ano. Ao fazer isso, utilizando a metodologia da investigação qualitativa, constatou o predomínio, entre esses sujeitos, de uma consciência histórica tradicional em relação às experiências do passado ligadas à África pautada na historiografia antropológica dos anos 1930 (FREYRE, 1988). Em contrapartida, também, de modo minoritário, já surgem perspectivas advindas dos Estudos Culturais (HALL, 2003) ligadas à diáspora africana e à formação de uma identidade nacional a partir da cultura africana.

A dissertação de Lucas Pydd Nechi (2011) discutiu a forma como o conceito substantivo de religião está presente na consciência histórica dos jovens alunos de uma escola confessional católica particular de Curitiba. Para isso, analisou os manuais do 6º ao 9º ano de uma mesma coleção didática adotados por essa escola católica. Além disso, investigou, por meio de um questionário, 162 estudantes e 4 professores de História. A partir das narrativas produzidas por esses jovens, Nechi descobriu concepções divergentes referentes à relação entre religiosidade e História, de tal modo que esses jovens afirmaram que não conseguem relacionar os conceitos históricos ligados à religião com a sua religiosidade na vida prática. A dissertação de mestrado de João Luis da Silva Bertolini (2011), analisa o conceito de Islã por meio do confronto entre a historiografia sobre o tema e o modo como ao longo de cem anos os manuais didáticos tratam esse conteúdo. A constatação dessa pesquisa é que, durante este período, não houve nenhuma mudança substancial no modo de tratamento didático sobre o Islã, pautado em uma narrativa religiosa não historicizada, que reforça, assim, estereótipos e preconceitos contra o povo árabe e islâmico em geral.

A temática da aprendizagem dos conceitos de segunda ordem e formação da consciência histórica (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 35-37) é abordada pela tese de doutorado de Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd (2009), que buscou verificar os tipos de narrativas históricas sobre a História do Paraná nos processos de escolarização. Para compreender como a função narrativa da História é mobilizada, a autora pesquisou, a partir da metodologia da investigação qualitativa, como este conceito de segunda ordem é expresso nos livros didáticos, nas propostas curriculares e nas aulas da professora. Com isso, verificou se existe uma convergência dessa expressão com as formas de narrar de trinta jovens alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Curitiba. A autora verificou que essa convergência existia, mas a partir da forma de narrar relacionada com uma consciência histórica tradicional baseada em uma historiografia, também tradicional, sobre a História do Paraná.

Também abordou um tema original a dissertação de mestrado de Almir Muncio Compagnoni (2009): as “aulas-visitas” aos museus entendidas como uma forma de aulas de História. Utilizando a metodologia da pesquisa qualitativa, o autor investiga 43 alunos de 10 a 14 anos de idade dos 5º e 6º anos do ensino fundamental. Apontou como resultados o fato de que as narrativas de muitos estudantes apresentaram indícios de uma consciência histórica elaborada, quando participam de aulas-visita aos museus e estas estão bem estruturadas. Compagnoni constatou que, esses sujeitos, quando em contato com fontes museológicas, podem produzir inferências que possibilitam acessar o passado por meio da empatia histórica.

Com o objetivo de estudar como se desenvolve o conceito de segunda ordem da empatia histórica, Heleno Brodbeck do Rosário (2009) investigou, em sua dissertação, a relação entre as ideias históricas dos jovens da periferia de Curitiba e a cultura juvenil ligada ao hip hop. Por meio do conceito de empatia histórica, em uma pesquisa empírica qualitativa realizada com alunos de uma classe do 9º ano do ensino fundamental, o autor constatou dois fatores na relação empática histórica entre os jovens e o passado: em primeiro lugar, a cultura juvenil da periferia é marcada pela experiência do sofrimento e, em segundo lugar, que o RAP é uma forma de explicitação e denúncia desses sujeitos em relação à exclusão social e à violência contra afrodescendentes e pobres. Nesta investigação, a empatia histórica mobilizou uma relação identitária crítica ao status quo dominante nas sociedades urbanas do ocidente.

O trabalho de Marcelo Fronza (2012) teve como foco investigar a consciência histórica de jovens estudantes em várias regiões do Brasil, com o intuito principal de verificar as relações estabelecidas entre intersubjetividade e verdade histórica a partir da leitura de histórias em quadrinhos com conteúdos históricos. A partir dos resultados apresentados, o autor concluiu que as respostas dos alunos revelaram ideias sobre verdade histórica e intersubjetividade que ajudaram a

construir alguns critérios para a constituição de uma aprendizagem histórica pautada em princípios humanistas.

O significado que professores de História atribuem ao passado e sua influência na escolha de manuais didáticos foi objeto de investigação de Rita de Cássia G. P. dos Santos (2013). Levantando dados quantitativos e qualitativos em investigação realizada com os professores, Santos defendeu que o significado que eles atribuem ao passado tem grande influência na escolha de conteúdos e metodologias para o ensino de História. Leslie Luiza Pereira Gusmão (2014) analisou textos visíveis do código disciplinar da História referenciados pelas propostas curriculares do Ensino Médio a partir de 1999 a 2006. Tomando como recorte a categoria da orientação temporal, a autora identificou a presença da perspectiva temporal braudeliana em todos os documentos, explicitada pela sugestão metodológica de se trabalhar com os conteúdos a partir das ideias de curta, média e longa duração do tempo.

Seguindo Schmidt e Urban (2016, p. 38), a perspectiva de investigação em Educação Histórica inclui novas problemáticas e novas abordagens de pesquisas no que se refere à análise dos processos, dos produtos e da natureza do ensino e da aprendizagem histórica em diferentes sujeitos, bem como os significados e sentidos dados a estes processos. As investigações acerca da consciência histórica indicam que a pesquisa em Educação Histórica possibilita uma séria reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade, como recurso para a construção da consciência histórica e como formação para a cidadania.

O quinto artigo *on-line* que apresento, *A formação da consciência histórica: ideias de alunos em relação ao conceito escravidão africana no Brasil*, é de autoria de Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd e foi publicado em 2015 na revista *Diálogos* da Universidade Estadual de Maringá. Nele, a autora (GEVAERD, 2015, p. 391) afirma que desenvolveu uma pesquisa de cunho qualitativo em uma escola pública da cidade de Curitiba, tendo como público alvo estudantes com idades entre 11 e 13 anos, de uma turma de sétimo ano do ensino fundamental. Algumas considerações podem ser apontadas, entre elas, a de que, de modo geral, os alunos incorporaram em suas narrativas, de forma mais significativa, elementos do manual didático de história e, de forma menos significativa, a explicação da professora. Constatou que os estudantes, em sua maioria, expressaram ideias que apontam para uma consciência histórica tradicional. Nesse artigo, a autora privilegiou a análise realizada a partir das narrativas dos estudantes, levando em conta os conhecimentos prévios e, após a mediação didática, as questões relativas à orientação temporal. A constituição do campo empírico produzido pela recolha de dados consistiu em duas produções dos estudantes. A primeira serviu para investigar os conhecimentos prévios com a pergunta: *o que você entende por escravidão?* E na segunda, após a mediação didática, foi proposta a seguinte questão:

Imagine que você foi convidado para participar de um concurso sobre conteúdos de História. Você deverá contar sobre a Escravidão no Brasil.

A maioria dos alunos iniciou a narrativa fazendo uma contextualização da escravidão no Brasil com a vinda dos negros da África. Organizaram suas narrativas valorizando conceitos históricos referentes à forma como os africanos eram trazidos pelos navios negreiros e à precariedade das condições em que eram trazidos, especialmente em relação às questões de higiene. Destacaram também as formas de resistência que os escravizados utilizavam para manifestar a não aceitação da escravidão, como destruição dos engenhos, suicídio, destruição de ferramentas e formação de quilombos (GEVAERD, 2015, p. 394).

É possível afirmar que, ao produzirem suas narrativas, os estudantes fizeram uso de elementos da narrativa do manual didático de história. Ocorreu uma progressão nas ideias dos alunos em relação ao conceito escravidão africana no Brasil quando a autora comparou as ideias históricas prévias e as expressas após a mediação da professora. Os estudantes, em geral, utilizaram expressões que indicam a passagem do tempo, especialmente os verbos no passado e expressões como *antigamente*, *há muito tempo*, entre outras, sendo que as mais utilizadas foram em relação ao trabalho realizado pelos escravizados; às condições de vida destes, tais como o tratamento que recebiam, as condições de sofrimento a que eram submetidos, como quando foram capturados, vendidos; a resistência à escravidão; organização em comunidades como os quilombos, entre outras questões. Pode-se dizer que a narrativa da maioria dos estudantes apresenta elementos de uma consciência histórica tradicional, pois na perspectiva de Jörn Rüsen (1993, 1992), esses sujeitos articulam as tradições e relembram as origens que constituem a vida no presente.

Segundo Gevaerd (2015, p. 395), poucos estudantes relacionaram os acontecimentos do passado com o presente. Na maioria dos casos, são as questões do preconceito e da discriminação que são apresentadas no livro didático de História e que foram abordadas pela professora. Essas narrativas contêm aspectos de uma consciência histórica ontogenética, pois, segundo Rüsen (2001, 2007), histórias deste tipo fornecem um sentido de orientação à mudança temporal e apresentam a continuidade como um desenvolvimento no qual a alteração de modos de vida é necessária para a sua permanência, ou seja, a capacidade do aluno de articular acontecimentos do passado que está presente no presente, a relação entre o processo de escravização e as questões de preconceito e de discriminação enfrentadas pelos afro-brasileiros no século XXI.

O sexto artigo *on-line* que abordo, *A aprendizagem histórica e os jovens na formação dos professores realizada pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*, é de autoria de Lidiane Camila Lourençato e Maria Auxiliadora Schmidt, pertencente ao dossiê *Aprendizagem e Formação da Consciência Histórica na Educação Escolar*, publicado em 2015 na *Revista de*

Educação Histórica – REDUH e produzido pelo LAPEDUH da Universidade Federal do Paraná. Neste trabalho, as autoras (LOURENÇATO; SCHMIDT, 2015) investigam uma temática sensível relativa às dificuldades enfrentadas pelo Ensino Médio no Brasil. Um dos grandes problemas abordados são as questões como a da finalidade e dualidade desta etapa da educação básica, as grandes taxas de evasão e a reflexão sobre os sentidos da experiência escolar para os jovens. Afirmam que o Governo Federal lançou um programa chamado “Programa Ensino Médio Inovador” (ProEMI), que tem como finalidade fomentar o diálogo entre a escola e os jovens, promover uma escola onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e possibilitem que tais sujeitos desenvolvam sua autonomia intelectual. O ProEMI propõe a reestruturação curricular e a nova formação de professores. Esta formação dos professores do ensino médio foi concretizada através do Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio, por meio de uma parceria entre o Ministério da Educação, as secretarias estaduais e distrital de educação e as Instituições de Ensino Superior.

Com base nas leituras de trabalhos realizados no campo da Educação Histórica, como as teses de Ronaldo Cardoso Alves (2011), de Marcelo Fronza (2012) e de Luciano Azambuja (2013) e a partir de outras investigações, Lourençato e Schmidt (2015) afirmam a possibilidade de realizar uma aprendizagem histórica mais significativa para a práxis dos jovens. Apoiada nessas pesquisas e em outros autores como Rüsen (2001), Barca (2000) e Schmidt (2009) foi realizada uma análise baseada no campo da Educação Histórica, nos Cadernos de Formação dos professores do Ensino Médio, na formação dos orientadores de estudo realizada pela Universidade Federal do Paraná e na formação dos professores de uma escola estadual de Curitiba investigando se a implementação dessa política pública possibilita aos professores de história criar transformações em suas aulas de história que desenvolvam uma aprendizagem histórica mais significativa para a práxis vital dos jovens estudantes. Pode-se perceber que nestes documentos é dada importância em considerar os jovens, seus anseios e suas necessidades, porém essas carências de orientação são abandonadas quando eles propõem a estruturação metodológica de uma aula de história.

As autoras (LOURENÇATO; SCHMIDT, 2015, p. 180-181) afirmam que os documentos apresentam as escolas e as disciplinas escolares como pensadas e construídas enquanto uma resposta às necessidades da sociedade. As propostas, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, defendem a ideia de abordar os conteúdos a partir de áreas de conhecimento, tentando diminuir a fragmentação provocada pelas especializações das disciplinas escolares. Porém em diversos momentos se negam a abolir as disciplinas, uma vez que confrontar o pensamento disciplinar gera resistências por parte dos professores, dos estudantes e da sociedade. Os documentos defendem que a reestruturação curricular deve ser pensada atendendo às

necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio, porém requer que todos os alunos, mesmo com suas especificidades, atinjam um mesmo patamar, uma vez que o desempenho no ENEM é uma das formas de avaliar estas ações. Segundo Lourençato e Schmidt (2015), a dimensão cognitiva da disciplina de História é abandonada como possibilidade de orientação de sentido temporal para a formação das identidades dos jovens.

Protonarrativas e possibilidades de intervenção: práxis e Educação Histórica no IFPR é o sétimo artigo *on-line* que apresento. Escrito por Thiago Augusto Divardim de Oliveira e Maria Auxiliadora Schmidt, compõe o dossiê *Ensino de história e história da educação: caminhos de pesquisa (Volume I)*, publicado em 2014 na Revista *História e Diversidade* da Universidade Estadual de Mato Grosso. Nele os autores (OLIVEIRA; SCHMIDT, 2014) afirmam que no cotidiano da escola é possível detectar enunciações relacionadas a temas históricos que nem sempre demonstram uma forma interessante de compreensão da experiência histórica no quadro geral de orientação da práxis da vida dos estudantes. A compreensão dessas enunciações como protonarrativas, de acordo com a teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001, 2007), permite que os professores realizem intervenções para a formação (*bildung*) como motivação de expansões qualitativas e quantitativas da intersubjetividade na relação entre consciências e cultura histórica. Ao desenvolver algumas reflexões sobre uma forma específica de se pensar a relação entre ensino e aprendizagem na didática da História, a educação histórica na perspectiva da práxis propõe, assim, algumas considerações referentes ao campo da epistemologia da práxis do ensinar e aprender História.

Na discussão teórico-metodológica com professores e acadêmicos os autores (OLIVEIRA; SCHMIDT, 2014, p. 200) verificaram uma aceitação da perspectiva da práxis, assim como um conjunto de opiniões que corroboram com a impossibilidade de pensar uma formação histórica relacionada a práxis da vida quando necessitamos cumprir uma lista ampla de conteúdos pré-estabelecidos por livros didáticos de História e reforçadas pelos sistemas de vestibulares e ENEM. O paradigma narrativo da práxis histórica, de acordo com Rüsen (2001), possui um elemento orientador sobre a perspectiva da formação que se baseia no conceito de humanismo. Em condições aqui discutidas, por meio de uma internalização heurística das enunciações linguísticas da consciência histórica e sua relação com a cultura histórica, percebem-se carências de orientação relacionadas a formas de vida em sociedade que foram traumáticas. O humanismo é um referencial urgente como mínimo divisor comum entre seres humanos, seja em relações entre pequenos grupos ou nações.

Para Oliveira e Schmidt (2014, p. 200-201), abordar essas aproximações possibilita a composição de elementos norteadores para a intervenção dos professores de História na concretude

do real em que se dão as relações do ensinar e aprender. Ao entender que a intervenção é incontornável, pois na vida em sociedade todos intervêm, a discussão sobre as características da intervenção didática pode ser realizada tomando a práxis como ponto de partida e de chegada, de modo que a filosofia e a teoria da História de Rüsen propõem um diálogo relacionado às necessidades dos professores. A discussão teórica e filosófica das práxis de professores poderá influenciar no debate sobre as necessidades das relações do ensinar e aprender História em uma perspectiva fundamentada na construção de um mundo justo em todos os sentidos da vida em sociedade.

Integrando o dossiê *Ensino de História e consciência histórica*, o oitavo artigo *on-line* apresentado denomina-se *Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal*, é de autoria de Marília Gago e foi publicado em 2016 na revista *História Hoje* pela Associação Nacional de História (ANPUH). Segundo Gago (2016, p. 80), a educação histórica tem se dedicado à compreensão do pensamento histórico de alunos e professores, nomeadamente, dos seus conceitos meta-históricos, e como fazem sentido da sua compreensão histórica na durante as decisões. Vários estudos têm sido desenvolvidos por todo o mundo, destacando-se a designada escola de Londres, que partilha as ideias de Peter Lee, Denis Shemilt, Rosalyn Ashby, e mais recentemente Arthur Chapman; em Portugal, o núcleo de investigação criado e dinamizado por Isabel Barca, com estudos ao nível da consciência histórica (BARCA, 2000; GAGO, 2012); do diálogo entre Atlânticos, nomeadamente o Canadá, com Peter Seixas, e no Brasil, a investigação desenvolvida por Maria Auxiliadora Schmidt e outros autores ao nível da narrativa histórica (SCHMIDT, 2009; FRONZA, 2009).

A autora (GAGO, 2016, p. 81) fez uso de uma investigação qualitativa a partir dos princípios de pesquisa e análise de dados da *Grounded Theory*, que foram realizadas em dois momentos de investigação e contaram com a participação de professores de História portugueses, professores estagiários de História e alunos dos quartos anos de licenciatura em ensino de História, num total de 48; e 127 alunos portugueses do 9º ano de escolaridade – ano terminal do ensino básico português. As ideias de alguns professores de História participantes sugerem um perfil de pensamento que Gago designou por “Lições do passado”.

Assim, entre alguns professores e futuros professores de História portugueses surgiram ideias sob um perfil designado “Passado Substantivo”. Esses sujeitos partilham uma noção de orientação temporal numa lógica tradicional, em que a informação substantivada passado é o meio através do qual se poderão tomar decisões no presente e no futuro. Outros professores e futuros professores de História portugueses parecem conjugar uma visão do passado que em *continuum* orienta normativamente os valores e as tradições, recordando-se certo passado “útil” para as

tomadas de decisão vinculado ao perfil “Lições Do Passado”. O perfil “Lições de um passado em evolução” diz respeito a ideias de que o passado é útil para a vida, no plano social e pessoal, porque permite aprender lições que devem ser devidamente contextualizadas, procurando-se a existência de um passado que nos fornece exemplos não para serem seguidos *stricto sensu*, mas para servirem de base de reflexão acerca da mudança em progresso e permitirem a contextualização do presente. As ideias integradas no perfil designado “Continuidades e diferenças entre tempos” apontam para uma concepção do passado enquanto um movimento de intertemporalidades, promovendo a reflexão acerca das continuidades e diferenças entre diversos passados e presentes que se analisam num processo problematizador (GAGO, 2016, p. 89-90).

Das ideias que emergiram das respostas dos alunos à questão de resposta aberta acerca do papel da História para a compreensão da vida foram investigados dois núcleos centrais de ideias: uns consideram que as lições da História permitem aprender por meio do erro cíclico, tendo sido já realizadas algumas aprendizagens; outros compreendem que a História possibilitará o vislumbre da mudança numa perspectiva de evolução, por uns vista com otimismo numa lógica de evolução positiva, para outros como uma evolução diferenciada. Num caso específico, surgem ideias de disrupção em prol da construção de uma sociedade justa vinculada à utopia social.

Baseando-se no quadro conceptual de Rüsen (2015) e nas ideias de Chapman (2016), os dados recolhidos parecem apontar para uma hegemonia de consciência histórica de tipo exemplar. Esta situação parece estar em consonância também com os dados do projeto europeu *Youth and History*, segundo Bodo von Borries (2000), que afirma que os estudantes dos países da Europa Sudeste consideram que a História é importante porque permite conhecer “as tradições, as características, os valores e as tarefas da nossa nação e sociedade”, bem como providencia “conhecimento sobre os factos principais da História”. Borries (2000) relaciona-a com estratégias utilizadas em salas de aula convencionais, centradas no conteúdo substantivo da História e na “interpretação tradicional”.

Nos dados recolhidos entre os professores e futuros professores de História, emergem ideias que indicam a existência de uma preocupação central com os conteúdos da História. No entanto, alguns professores apresentam preocupações em desenvolver competências de relacionamento e problematização dos contextos. Os conceitos estruturais da disciplina de História e a sua compreensão são a chave para o desenvolvimento de capacidades, princípios e dispositivos heurísticos para que não se trate o passado como lições ou leis de História. Os protocolos substantivos, para serem realmente úteis, requerem a experiência de princípios metodológicos (GAGO, 2016, p. 91). Deste modo, o conhecimento histórico substantivo não funciona como lição. No processo de construção desse conhecimento substantivo desenvolve-se e enriquece-se o campo

intelectual dos alunos, e esta construção é útil, pois facilita a pensar acerca do mundo contemporâneo (LEE, 2006).

Duas ideias particulares emergiram da investigação empírica, quer entre professores e futuros professores de História portugueses, quer entre os alunos de 9º ano do ensino básico. Não se vislumbraram ideias entre os professores e futuros professores de História vinculadas ao tipo de consciência histórica crítica proposta por Rüsen (2015, 2012). Esse tipo de consciência histórica caracteriza-se por ideias de ruptura com as sequências temporais. Por outro lado e em dissonância, parece existir entre os estudantes portugueses de 9º ano certa tendência crítica e de ruptura abrupta mesmo antecipando-se dificuldades e resistências.

Os resultados empíricos, para Marília Gago, indicam a existência de articulações entre os quadros epistemológicos de professores e futuros professores com as suas preocupações acerca da formação histórica dos alunos. A fronteira entre as ideias epistemológicas e o conhecimento substantivo histórico não é muito clara, fazendo com que não se tenha consciência clara de como se entende a realidade pelos professores e alunos. “Estas ideias prévias, imagens mentais e teorias implícitas influenciam o modo como se vê o real, nomeadamente a realidade histórica” (GAGO, 2016, p. 91-92).

O nono artigo *on-line* que apresento busca apresentar a temática das linguagens que podem ser entendidas como portais para a formação da consciência histórica de jovens estudantes na cultura escolar. De autoria de Marcelo Fronza, é denominado *As possibilidades investigativas da aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos* e integra o dossiê *Aprendizagem histórica: pesquisa, teoria, prática*, sendo publicado em 2016 no periódico *Educar em Revista* da Universidade Federal do Paraná. Segundo o autor, (FRONZA, 2016, p. 48) a estrutura narrativa é o elemento definidor das histórias em quadrinhos.

Tendo como objetivo verificar como as histórias em quadrinhos, enquanto artefatos da cultura histórica, entraram na cultura escolar, conta (FRONZA, 2007) que isso não aconteceu por meio dos currículos oficiais. É possível que tenha ocorrido devido à percepção pública negativa de muitos agentes sociais, tais como educadores, padres, políticos e parte da imprensa, acerca desses artefatos da cultura histórica durante grande parte do século XX (GONÇALO JUNIOR, 2004, p. 273-284). Mas constatou-se que os quadrinhos foram incorporados à cultura escolar de outras formas que já estão sendo pesquisadas.

Para Fronza (2016, p. 48), as investigações sobre como as narrativas históricas gráficas entraram nas escolas são categorizadas tipologicamente em cinco formas que se entrecruzam: 1) os quadrinhos ligados ao mercado das histórias em quadrinhos ficcionais com temas históricos, os

quais professores e estudantes trazem para o espaço escolar; 2) os quadrinhos presentes nos livros

didáticos de História; 3) as histórias em quadrinhos didáticas sob a forma de materiais paradidáticos; e 4) as histórias em quadrinhos produzidas pelos próprios estudantes. Algumas investigações trazem um quinto tipo: 5) os quadrinhos biográficos, autobiográficos ou investigativos sobre pessoas que viveram alguns dos grandes eventos históricos da modernidade, tais como a Guerra Civil Americana, a Primeira Guerra Mundial, o holocausto nazista, as bombas de Hiroshima, as revoltas populares, entre outros.

O autor (FRONZA, 2016, p. 68) entende que as histórias em quadrinhos são fios condutores para a mobilização da narrativa que os estudantes constroem para si na relação que estes têm com a escola e a orientação temporal para práxis da vida humana. É possível investigar os critérios de orientação temporal relativos às formas de aprendizagem histórica que estes jovens estão construindo quando entram em contato com esses artefatos da cultura histórica.

Esses resultados permitem compreender que as histórias em quadrinhos, enquanto narrativas históricas gráficas, possibilitam aos jovens mobilizar as formas de subjetividades históricas construídas na sua relação com a forma escolar. É perceptível que a cultura juvenil fornece critérios estéticos e cognitivos para que sejam avaliados os modos como esses sujeitos apropriam-se das experiências do passado e quais os valores utilizados por eles para selecioná-las e significá-las (FRONZA, 2016, p. 69).

O último artigo *on-line* que apresento denomina-se *Cinema e didática da história: um diálogo com o conceito de cultura histórica de Jörn Rüsen*. De autoria de Éder Cristiano de Souza, foi publicado em 2012 no dossiê temático *Linguagens escolares e Educação Histórica* pela *História Revista* da Universidade Federal de Goiás. Para o autor (SOUZA, 2012, p. 33), um horizonte de investigação se concentra na pesquisa do contexto escolar de relações com os filmes históricos a partir da disciplina de História. É importante observar como professores e alunos mobilizam ideias históricas ao elaborar procedimentos e metodologias que tratam do conhecimento histórico apropriado e divulgado pela mídia cinematográfica. Os caminhos de pesquisa apontados pela via dos estudos da consciência histórica e da cultura escolar possibilitam novas reflexões sobre o pensamento acerca dos filmes históricos e sua presença na cultura histórica. É possível se construir análises sobre os debates teóricos acerca dos filmes no ensino de História e como estes debates chegam às escolas em forma de orientações aos professores. Com isso, é vital investigar se os professores se apropriam destes debates e como orientam suas práticas na aula de História. O estudante, entendido como sujeito fundamental deste processo, e as operações mentais da consciência histórica compreendidas a partir do trabalho com os filmes históricos.

Em estudos exploratórios realizados com estudantes do Ensino Fundamental numa investigação sobre como estes jovens entendiam a função de um filme histórico, foi predominante a

perspectiva de que os filmes históricos têm a função de ensinar a História. Os estudantes expressaram o entendimento dos filmes como produtores e transmissores do conhecimento histórico de uma forma diversificada, no sentido de que complementam e aprofundam o que é abordado por professores e livros didáticos de História (SOUZA, 2010). A investigação do conhecimento histórico por meio de filmes está integrada na cultura juvenil. Compreender as formas com que os jovens estudantes se relacionam com tais conhecimentos e construir um sentido de orientação temporal deste processo a partir da epistemologia histórica possibilita a formação de consciências históricas pautadas na racionalidade da ciência da História (SOUZA, 2012, p. 32).

Em sua investigação Éder Cristiano de Souza (2012, p. 33) apresenta indícios de como o cinema é entendido enquanto produtor de narrativas históricas e a escola como espaço autorizado para discussão de tal conhecimento. Isso acontece na cultura escolar e nas normas e organizações pedagógicas. É interessante observar como professores e alunos estão inseridos neste contexto de internalização de significados históricos a partir da produção cinematográfica. A presença do conhecimento histórico sob uma forma não científica, que se dissemina rapidamente na cultura histórica e chega à aula de História relacionando-se com a didática da história, possivelmente cria formas particulares de geração de sentido histórico.

Considerações finais

É importante frisar que os artigos aqui expostos não esgotam, de forma alguma, todos os tipos de investigações já realizadas na Educação Histórica. Temáticas vinculadas às carências de orientação temporal para a geração de sentido histórico ainda estão sendo pesquisadas. Investigações sobre como jovens estudantes elaboram a consciência histórica do sofrimento pelo racismo seja contra negros ou indígenas, seja pelas questões de gênero, entre outros, estão sendo ainda realizadas por meio de estudos, novas pesquisas e estudos exploratórios e pilotos.

Por outro lado, já existem investigações e artigos que enfrentam com profundidade as temáticas das linguagens virtuais voltadas para a aprendizagem histórica, tais como as pesquisas sobre os usos por professores e estudantes das novas tecnologias de informação em rede e sobre como os jovens formam sua consciência histórica quando entram em contato com um artefato da cultura histórica contemporânea como os videogames históricos. Também estão sendo desenvolvidas pesquisas relativas à interferência dos fundamentos teóricos pautados em concepções de aprendizagem nas políticas públicas que intervêm nas propostas voltadas para a formação dos professores de história e os modos de organizar e regular o ensino e a aprendizagem de história na

educação básica brasileira. Além disso, pesquisas sobre as concepções históricas de futuro a partir do novo humanismo (RÜSEN, 2015) também estão em andamento, assim como investigações relativas às ideias históricas das crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Compreendo que a produção do autoconhecimento pelos jovens a partir de sua aprendizagem histórica (consciência histórica) passa pela internalização de algo “válido” cognitiva, estética, política e eticamente advindo do narrar em suas vidas. Ainda está por se construir investigações sobre o tipo de geração de sentido de orientação temporal que os jovens estão construindo quando são confrontados com narrativas históricas biográficas e autobiográficas que forneçam valores e significados históricos, façam sentido para suas vidas práticas e orientem a formação de suas identidades históricas como um processo criativo de autoconhecimento. Portanto, essas narrativas podem ser fios condutores para a construção da narrativa que os estudantes constroem para si na relação que estes têm com a escola e a orientação para práxis da vida humana e permitem que desenvolvam operações mentais da consciência histórica que conduzam para um posicionamento no mundo em prol do princípio da humanidade enquanto igualdade.

Referências

ALVES, R. C. *Aprender história com sentido para a vida prática: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. 2011. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ANGVICK, M.; von BORRIES, B. *Youth and History: a comparative European survey on historical and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung, 1997.

APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AZAMBUJA, L. *Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectiva a partir da canção popular*. 2013. 500 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BARCA, I. *O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriabilidade da explicação histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2000.

_____. Os jovens portugueses: ideias em História. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 381-403, jul./dez. 2004.

_____. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2003, Londrina. *Anais...* Londrina: Atrito Art, 2005. p. 15-25.

BERTOLINI, J. L. S. *A interpretação do outro: a ideia de Islã na cultura escolar*. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CASTEX, L. C. *O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros*. 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CHAPMAN, A. Historical Interpretations. In: DAVIES, I. (Ed.). *Debates in History Teaching*. 2. ed. London: Routledge, 2017.

COMPAGNONI, A. M. *Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele*. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *En la escuela: Sociología de la experiência escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.

FREYRE, G. *Casa Grande e Senzala*. 20 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1988.

FRONZA, M. *O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio*. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

_____. Aprendendo História com as histórias em quadrinhos. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2009. p. 197-224.

_____. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos*. 2012. 465 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

_____. As possibilidades investigativas da aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 43-72, jun. 2016.

FURMANN, I. *Cidadania e Educação Histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária, Paraná*. 2006. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

GAGO, M. *Pluralidade de olhares: construtivismo e multiperspectiva no processo de*

aprendizagem. Lisboa: Pensar a educação, 2012.

_____. Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 76-93, 2016.

GERMINARI, G. D. *A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados*. 2010. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

_____. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 11, n. 42, p. 54-70, jun. 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2jgjB28>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

GEVAERD, R. T. F. *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história*. 2009. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

_____. A formação da consciência histórica: ideias de alunos em relação ao conceito escravidão africana no Brasil. *Diálogos*, Maringá, v. 19, n. 1, p. 385-396, 2015.

GONÇALO JUNIOR. *A guerra dos gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-64*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GUSMÃO, L. L. P. *Orientação temporal e formação da consciência histórica: estudo de um caso em propostas curriculares para o Ensino Médio*. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOBSBAWM, E. J. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEE, P.; ASHBY, R. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: STEARNS, P. N.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. (Eds.). *Knowing, teaching and learning History: national and international perspectives*. New York: New York University Press, 2000. p. 199-222.

LEE, P. Understanding History. In: SEIXAS, P. (Ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2006, p. 129-164.

LOURENÇATO, L. C.; SCHMIDT, M. A. A aprendizagem histórica e os jovens na formação dos professores realizada pelo pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio. *Revista do Laboratório de Educação Histórica*, Curitiba, n.8, p. 168-182, 2015.

MARIN, M. F. *Relação teoria e prática na formação de professores: experiências de laboratórios de ensino no Brasil e da Associação de Professores de História de Portugal (1980-2010)*. 2013. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade

Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MEDEIROS, D. H. . *A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático*. 2005. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

NECHI, L. P. *Educação histórica e religião: aproximações a partir de um estudo da consciência histórica de jovens alunos*. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

OLIVEIRA, T. A. D. de. *A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores*. 2012. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

OLIVEIRA, T. A. D. de.; SCHMIDT, M. A. Protonarrativas e possibilidades de intervenção: práxis e Educação Histórica no IFPR. *Revista História e Diversidade*, Cáceres, v. 4, n. 1, p. 189-202, 2014.

PAIS, J. M. *A consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta: 1999.

RODRIGUES JUNIOR, O. *Os manuais de didática da História e a constituição de uma epistemologia da didática da História*. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ROSÁRIO, H. B. do. *Por uma vida sem treta: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, rap, didática da história e empatia histórica*. 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

RÜSEN, Jörn. *A razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

_____. *História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007.

_____. *¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. [Unpublished Spanish version of the German original text in K. Füssmann, H.T. Grütter and J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, p. 3-26, 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/2jgjB28>>. Acesso em: 27 maio 2011.

_____. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010. p. 109-127.

_____. Aprendizagem histórica: esboço de uma teoria. In: RÜSEN, J. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012. p. 69-112.

_____. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: UFPR, 2015.

SANTOS, R. C. G. P. dos. *A significância do passado para professores de história*. 2013. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SCHMIDT, M. A. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de História (1998-2000). *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, p. 183-208, jan. 2002. Número especial.

_____. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2009. p. 21-51.

SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.

SILVA, A. L. B. da. *Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de História*. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SNYDERS, G. *Alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

SOBANSKI, A. Q. *Como os professores e os jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África*. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SOUZA, E. C. O que o cinema pode ensinar sobre a História? Investigação sobre as ideias dos alunos a respeito do uso de filmes em aulas de História. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 10., 2010, Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2010.

_____. Cinema e didática da história: um diálogo com o conceito de cultura histórica de Jörn Rüsen. *História Revista*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2012.

STAEHR, G. von; JUNG, H. Didáctica de la historia y enseñanza de la historia em la Alemania unificada. *Revista Conciencia Social*. Madrid, n. 2, p. 133-148, 1998.

THEOBALD, H. *A experiência de professores com ideias históricas: o caso do “Grupo Araucária”*. 2007. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação,

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

URBAN, A. C. *Didática da História: contribuições para a formação de professores*. Curitiba: Juruá, 2010.

von BORRIES, B. Methods and aims of teaching History in Europe: a report on youth and History. In: STEARNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. (Eds.). *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press, 2000. p. 246-261.

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