

Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências

Research in Historical Education: some experiences

Maria Auxiliadora Schmidt*
Tânia Maria Braga Garcia**

RESUMO

Relata um conjunto de experiências desenvolvidas por professoras pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná cujos resultados se articulam no processo de construção da área de investigação da Educação Histórica e no âmbito do Ensino de História, tendo como referência as atividades desenvolvidas em três situações de investigação. A primeira delas diz respeito às sistematizações relativas às experiências que vêm sendo realizadas por professores e licenciandos de História, a partir de práticas de ensino e investigação em aulas de História. A segunda diz respeito a investigações relacionadas à necessidade de elaboração e discussão de propostas curriculares de História, bem como de produção de materiais didáticos para o ensino dessa disciplina, atividades de produção de conhecimento que assumem características específicas e envolvem professores de ensino fundamental e médio, em pesquisas colaborativas. Na terceira situação podem ser contextualizados os trabalhos produzidos a partir de esforços intencionais de investigação, que supõem uma adequação teórica e metodológica, uma delimitação de campos e objetos de pesquisa, bem como uma finalidade em termos de sua significância social na área educacional, particularmente os desenvolvidos no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do PPGE/UFPR. A explicitação destas atividades, desenvolvidas ao longo de dez anos, pode indicar elementos para análise e sistematização de reflexões em torno das possibilidades de pesquisas no ensino e pesquisas sobre o ensino de História na linha de investigação denominada Educação Histórica.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Histórica; Pesquisa em Educação Histórica; Pesquisa em colaboração.

ABSTRACT

It relates experiences developed by teachers researchers of the Federal University of Paraná (BR) whose results are articulated in the process of construction of the investigation area of Historical Education and in the ambit of History Teaching, having as reference the activities developed in three investigation situations. The first of them refers to the systematizations relative to the experiences that have been accomplished by teachers and students of History, starting from teaching practices and investigation in History classes. The second one concerns to investigations related to the need of elaboration and discussion of curricular proposals of History, as well as of production of didactic materials for the teaching of that discipline, activities of knowledge production that assume specific characteristics and involve teachers of fundamental and medium school, in collaborative researches. In the third situation there can be located the works produced starting from intentional efforts of investigation, that suppose a theoretical and methodological adaptation, a delimitation of fields and research objects, as well as a purpose in terms of its social significance in the educational area, particularly the ones developed in the Laboratory of Research in Historical Education of PPGE/UFPR. The demonstration of these activities, developed along ten years, can indicate elements for analysis and systematization of reflections around the possibilities of researches about teaching and researches about History teaching in the investigation line denominated Historical Education.

Key-words: History Teaching; Historical Education; Researches in Historical Education; Collaborative Research.

As reflexões desenvolvidas neste artigo foram feitas a partir da sistematização das atividades e experiências realizadas durante dez anos, motivadas pelo diálogo entre, de um lado, um Grupo formado por pesquisadores didaticistas e didaticistas da História da Universidade Federal do Paraná, denominação que indica os envolvidos no processo de pesquisa, são, produção e ensino-aprendizagem do conhecimento e do conhecimento histórico

escolar. De outro, professores, licenciandos, jovens e crianças de escolas fundamental e média, sujeitos e partícipes dos processos didáticos que incluem a relação com este conhecimento, os quais, por sua vez, são os principais sujeitos das reflexões e pesquisas em desenvolvimento pelo Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A trajetória deste diálogo tem sido matizada pelo enfrentamento constante e cotidiano das precariedades e dificuldades que envolvem as condições de trabalho e financiamento para as pesquisas sobre o ensino na área de Ciências Humanas no Brasil, bem como pela complexidade do diálogo entre as ciências de referência e as ciências da educação. Trata-se de um contexto que tem requerido esforços pacientes e incontestes no aprendizado dos caminhos que envolvem a difícil relação com o conhecimento, bem como a assunção de compromissos com princípios direcionados à construção democrática da educação brasileira, na tessitura do sentido e significado social das pesquisas em educação, particularmente na área do ensino de História.

Em que pesem estas dificuldades contextuais, as pesquisas sobre ensino de História têm crescido gradativamente no Brasil, como atestam conjuntos de produções que vêm sendo publicadas sistematicamente nos últimos dez anos.¹

As experiências relatadas neste trabalho constituem um conjunto diversificado de produtos os quais podem ser incluídos em, pelo menos, três situações de investigação. A primeira delas diz respeito às sistematizações relativas às experiências que vêm sendo realizadas por professores e licenciandos de História, a partir de práticas de ensino e investigação em aulas de História. Essas sistematizações constituem um acervo privilegiado de reflexões acerca da realidade do ensino de História no Brasil.

Um outro conjunto de produtos deriva de situações particulares de investigações que envolvem, principalmente, séries sistematizadas de reflexões e especulações acerca de determinados objetos relacionados ao ensino de História, como a produção de currículos e de manuais didáticos. Essas situações de produção de conhecimento, não exigem, diretamente, atividades científicas mais complexas. No entanto, a estes processos “devemos, em grande parte, a possibilidade de colocarmos um campo de investigação específico, na medida em que se produziu um importante acúmulo de saberes, experiências e observações. (PRATS, 2002, p. 85).

Nesta mesma direção, emerge uma terceira situação, na qual podem ser contextualizados os trabalhos produzidos a partir de esforços intencionais de investigação, que supõem uma adequação teórica e metodológica, uma delimitação de campos e objetos de pesquisa, bem como uma finalidade em termos de sua significância social na área educacional. Exemplos dessa produção podem ser encontrados nas dissertações e teses produzidas em diferentes programas de pós-graduação brasileiros.

Um balanço destes trabalhos, que têm como referência a existência da História enquanto disciplina escolar como domínio específico de investigações e reflexões, mostra que, gradativamente foi se anunciando a necessidade de um investimento sistemático em alguns elementos como:

las finalidades, las prácticas reales de enseñanza (con sus exposiciones didácticas y sus ejercicios), en la vida diaria de la clase para conocer las apropiaciones de las lecciones realizadas por los alumnos, para podremos captar el funcionamiento preciso de una disciplina escolar. E evidentemente, todo esto es mucho mas fácil para el período más reciente, en el que la

mirada antropológica y los enfoques sociológicos nos han enseñado mucho. (JULIÁ, 2000, p.78).

Indica-se, aqui, a pertinência de investigações “em escolas”, as quais têm como objeto o “ensino de” e, portanto, pautam-se no repertório da ciência de referência e seu ensino específico, mas também encetam um diálogo mais próximo com perspectivas teórico-metodológicas empíricas da pesquisa educacional, como aquelas de cunho antropológico e sociológico. Tais investigações podem contribuir, na opinião de Cuesta Fernández (1997; 1998), para ajudar a compreender a construção do “código disciplinar” da História, apreendido a partir de pesquisas e reflexões acerca de como os “textos visíveis” como currículos e manuais, bem como os “textos invisíveis”, tais como as práticas culturais de jovens e crianças se concretizam em experiências escolares, tendo como referência o estado atual da ciência e sua relação com os modos de educar de cada sociedade e suas múltiplas determinações.

A opção do Grupo da UFPR pelo reforço a tais pesquisas sobre o ensino de História, colocou em pauta a necessidade de se levar em consideração o próprio processo de construção das investigações realizadas no campo educacional e que dizem respeito especificamente ao ensino. Historicamente, as pesquisas sobre ensino remontam ao final do século XIX, momento em que nasce a preocupação, particularmente nos Estados Unidos, em se responder à pergunta: “O que faz de alguém um bom professor?”. Neste sentido, alunos e especialistas eram chamados a descrever e/ ou conceituar seus professores como eficientes, bons ou pouco eficientes, emitindo opiniões sobre isto. A partir daí, até meados do século XX, foram realizadas pesquisas nessa direção, motivadas, nomeadamente, pelos interesses de administrações públicas e privadas em melhorar a seleção e avaliação do pessoal docente. Ademais, outras pesquisas buscaram avaliar a eficiência do ensino a partir dos resultados dos métodos empregados, comparando- se, por exemplo, alunos de turmas diferentes, mas sem levar em consideração as diferenças entre os professores.

Segundo Gauthier (1998), até a década de sessenta do século XX, a observação sistemática da sala de aula era coisa rara e, muitas pesquisas, de forte influência da psicologia, tratavam a sala de aula “como uma caixa preta, sem procurar observar o que ali ocorria na realidade” (p. 49). Este mesmo autor admite ter sido esse período marcado de um lado por correntes e perspectivas teóricas que colocavam em dúvida as pesquisas sobre ensino, já que este seria menos importante na explicação do desempenho dos alunos do que as influências do meio social. Por outro lado, pelas pesquisas que enfatizavam principalmente a aprendizagem e o desenvolvimento, influenciadas pelos estudos de Jean Piaget, por exemplo. Estas pesquisas, na opinião de Gauthier (1998), não tornavam explícitos fenômenos como os comportamentos que o professor devia manifestar para favorecer a aprendizagem, bem como realizavam-se fora da sala de aula tendo, assim, um potencial pequeno de “transferibilidade” para este contexto. Tal fato motivou, na década de setenta, o desenvolvimento de investigações sobre a relação processo/produto que, em sua maioria, também não conseguiram responder as questões relacionadas com as mudanças e melhorias da qualidade no ensino, frente aos desafios postos pelas transformações da sociedade tecnológica, os quais exigiam formação de recursos humanos mais qualificados e com mais conhecimentos.

Neste mesmo período, estudos realizados na Inglaterra, faziam pesada crítica aos encaminhamentos das pesquisas sobre ensino e os pesquisadores passaram a mudar o seu foco de interesse, tornando a sala de aula o centro de referência para estudos como os de currículo e eficiência do ensino e da aprendizagem e também procurando “desvendar os processos que têm lugar na caixa preta que é a sala de aula.” (MELLO, 1991, p. 381). Alguns desses estudos inserem-se no movimento da chamada sociologia crítica inglesa, cujas manifestações podem ser observadas, por exemplo, nos trabalhos de Raymond Williams, Basil Bernstein e Stuart Hall relativos aos estudos culturais.² Esses trabalhos tratam de investigações que englobam temáticas como relações de gênero e ensino, questões de

identidades e ensino, exclusão/inclusão e ensino, bem como a especificidade das relações dos sujeitos com o conhecimento escolar, na dimensão da cultura e da sua relação com os processos de escolarização.

As dissonâncias entre as demandas do desenvolvimento econômico capitalista e as respostas educacionais foram sendo reveladas em vários relatórios e estudos publicados na década de oitenta, os quais apontaram uma “grande crise” na educação, particularmente nos países americanos. Em grande parte, esta crise foi creditada ao péssimo preparo dos professores, os quais “carecem de saberes profissionais fundamentais” (GAUTHIER, 1998, p. 58). Tornava-se necessário, então, melhorar a formação dos mestres e profissionalizar o ofício de professor, desenvolvendo pesquisas que construíssem um repertório de conhecimentos específicos sobre ensino, pois, “se o professor é um agente de primeira importância na busca da excelência educacional e se o desvelamento dos saberes que ele utiliza é uma condição para a profissionalização, quais são então as práticas, os saberes, as competências que aumentam a eficácia do ensino? Para especificar esses saberes, é preciso mobilizar um vasto movimento de pesquisa a fim de determinar um repertório de conhecimentos” (Ibid., p. 61). A preocupação com a especificidade destes saberes levou, também, ao desenvolvimento de pesquisas que tiveram importante contribuição na identificação da diferença essencial entre o chamado “saber sábio” e o “saber escolar” (CHEVALLARD, 2000; CHERVEL, 1998). Constituiu-se, assim, o domínio específico dos estudos sobre as disciplinas escolares.

Por outro lado, observa-se que, gradativamente, as pesquisas sobre o ensino, ao tomarem o caminho do “chão da escola”, passaram a se sustentar efetivamente em dados mais qualitativos do que quantitativos, os quais introduzem novas preocupações e novos instrumentos metodológicos de investigação, como aqueles baseados na etnografia educacional.

De modo geral, os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos nessa direção orientam-se na perspectiva da “construção social da escola” (ROCKWELL e EZPELETA, 1985) e, por isto, a escola passa a ser considerada o lugar de onde partem as perguntas iniciais das atividades e investigações, como: o que acontece em aulas de História? Como ocorrem as mudanças? Como se processa ali o ensino? Que tipos de relações os sujeitos estabelecem com o conhecimento histórico escolar? Quais são ou como professores e alunos elaboram a sua compreensão sobre as idéias históricas? Que significados o conhecimento histórico escolar tem para os sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem? Como jovens e crianças reagem aos processos de produção do conhecimento histórico escolar? Que relações o conhecimento histórico escolar estabelece com a formação da consciência histórica de jovens e crianças?

Novos arcabouços teóricos, como aqueles que vêm realizando reflexões acerca do significado da escola, para além das teorias que a pensam na perspectiva reprodutivista, em direção ao seu significado como espaço da experiência social, bem como os novos entendimentos sobre formação de professores e a relação ensino/aprendizagem, impuseram a necessidade de se desvelar conceitos epistemológicos que afetam a teoria e a prática do ensino e aprendizagem de História.

Neste sentido, tendo como referência o próprio conhecimento histórico e sua reinvenção sob a forma de conhecimento escolar e tendo como premissa o estabelecimento de um rigoroso diálogo entre a investigação científica da História e sua correspondente investigação didática, o Grupo buscou “desenvolver outro tipo de investigação mais próxima da prática diária, na própria aula, com os professores como atores tão importantes como o investigador, e, mais ainda, com a implicação de investigadores/ professores numa combinação de papéis que congrega o compromisso e a transformação da própria escola”. (ANTOLI, 1996, p. 43)

As primeiras experiências realizadas pelo Grupo, e que merecem destaque neste trabalho, tiveram lugar no final da década de 1990 e revelam uma forte preocupação com a análise dos sentidos do conhecimento em aulas de História, tendo como pressuposto as relações entre o “modo de produção cultural” da sociedade e o significado do conhecimento em aulas (WILLIAMS, 2003; BOURDIEU, 1987). Naquele momento (1996), a convivência do Grupo da Universidade com escolas do ensino fundamental e médio apontava que os conteúdos de História estavam presentes neste espaço, principalmente de duas maneiras: pelo uso de manuais didáticos e pelo conjunto homogêneo de práticas realizadas, tanto pelos professores, como pelos alunos, tais como provas, tarefas escolares, atividades realizadas em aula e pesquisas.

A partir, principalmente, dos trabalhos de Rockwell (1995) e Rockwell e Ezpeleta (1994), foi realizado um estudo exploratório em duas escolas públicas do sistema estadual de ensino, em Curitiba (Paraná), utilizando-se alguns elementos da pesquisa etnográfica. Os resultados dessa investigação apontaram que, ao serem trabalhados pelos diferentes professores, em diferentes contextos de aula, conteúdos semelhantes sofrem alterações porque são reelaborados a partir da história dos professores e de sua maior ou menor intenção de fazê-los serem apropriados pelos alunos. Também são reelaborados pelos alunos de maneiras diferentes, segundo a história de cada um e de suas intenções em aprender o conteúdo ensinado. No entanto, observou-se a predominância da forma de conhecimento denominada tópica, na qual o conteúdo é apresentado como uma verdade inquestionável, além de ter status por si mesmo, e não como significado para o referente, porque as explicações e participações dos alunos estão praticamente excluídas.

Um segundo estudo exploratório, nas mesmas escolas, utilizou questionários e entrevistas com jovens alunos do primeiro ano do ensino médio, no sentido de se verificar o seu grau de interesse pelas aulas e pelos conteúdos de História. De modo geral, os entrevistados consideraram ser a História um conhecimento importante, mas teria que ser relacionado com a compreensão do presente e de suas próprias vidas. Ao mesmo tempo, a maioria concordou que era mais interessante e agradável aprender História pela televisão, pelo relato de pessoas idosas, ou mesmo lendo livros, do que nas aulas, de onde não aprendiam nada que pudessem levar para a sua própria vida.

Estes resultados indicaram a necessidade do Grupo continuar as investigações, no sentido de verificar algumas possibilidades de resignificação do conhecimento em aulas de História. Ademais, algumas considerações finais foram substanciais para a proposição de novas propostas para ensino, pesquisa e extensão que, pensados de forma articulada, servem para mostrar o percurso do Grupo que desembocou na perspectiva da Educação Histórica, o que significou a adesão a uma certa visão de investigação no ensino de História, que “integra a preocupação em conhecer os diversos sentidos que crianças, jovens e adultos vão construindo sobre a História.” (BARCA, 2001).

É importante lembrar que naquele momento, final da década de 1990, no Brasil, ao lado das contínuas discussões sobre a educação, como a proposição pelo governo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a História e o ensino de História constituíam objeto de preocupações acadêmicas e também de muitos professores do ensino fundamental e médio. Dentre estas preocupações, algumas chamaram atenção do Grupo. A primeira dizia respeito às propostas curriculares que estavam sob forte debate, principalmente frente às discussões educacionais, de caráter psicológico e pedagógico, sobre o papel do sujeito que ensina e o que aprende, bem como das novas formas de se compreender o ensino e a aprendizagem, como as perspectivas das teorias construtivistas. A segunda, era relacionada especialmente com o ensino de História e que colocava a História de todas as pessoas como uma questão fundamental. Ainda, uma terceira questão colocava-se, de maneira enfática, como desafio a ser tomado. Tratava-se das preocupações que professores de História tinham com a

concretização, em sua prática cotidiana, das necessárias mudanças que envolvem o ensino e aprendizagem histórica.

Neste contexto o Grupo desenvolveu algumas ações, num diálogo com os sujeitos do universo de escolas públicas do ensino fundamental. Estas ações englobam um projeto de extensão denominado Recriando Histórias; um projeto de pesquisa em colaboração com o Grupo Araucária; e a proposta desenvolvida na prática de ensino e estágio de História na escola de ensino fundamental e médio.

O projeto Recriando Histórias parte de pressupostos teóricos que têm como objetivo tomar os conteúdos culturais como referência no processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1982), e com o objetivo de contextualizar as tarefas de aprendizagem dentro da cultura da comunidade, mediante uma participação ativa dos alunos na determinação desses conteúdos (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Este Projeto, desenvolvido com escolas de ensino fundamental, inicia-se sempre com um processo de “captação de conteúdos” a serem ensinados, por meio de um conjunto de provas voltadas à coleta de dados e informações sobre a história das pessoas comuns da comunidade. O foco principal do trabalho é o levantamento de fontes guardadas “em estado de arquivo familiar”, expressão utilizada para identificar documentos que são encontrados nas casas, guardados pelas pessoas em caixas de papelão ou esquecidas temporariamente em algum lugar de suas casas, como parte de suas vidas e de suas experiências pessoais e coletivas (ARTIÈRES, 1998).

Assim, alunos e professores se identificam com as pessoas comuns da comunidade, com o objetivo de captar conteúdos que possam ser didatizados, tomando como pressuposto a finalidade do ensino de História que é a de formar a consciência histórica. A referência para o conceito de consciência histórica tem sido apreendido a partir de Rüsen (1992), para quem “a consciência histórica é um pré-requisito necessário para a orientação em uma situação presente que demanda ação” (p. 28).

As atividades do projeto começam, assim, com uma Gincana da Memória, a partir da qual alunos e professoras pesquisam fontes e recolhem documentos guardados pelas pessoas da comunidade. Estas atividades também são pensadas e planejadas como estratégias e recursos de ensino. Assim, à medida que as provas são realizadas, alunos e professores desenvolvem, nas salas de aula, atividades didáticas sobre os temas pesquisados, analisando documentos escritos, iconográficos, discutindo e comparando depoimentos colhidos, buscando articulá-los com os conhecimentos prévios dos alunos (BARCA, 2004) e com os conteúdos propostos no planejamento curricular.

As atividades desenvolvidas nas aulas geram uma rica produção dos alunos, tais como textos, desenhos, histórias em quadrinhos e cartazes. Esse conjunto de materiais se constitui num acervo de narrativas produzidas pelos alunos e professores que, devidamente organizado por meio de processos de seleção e classificação, tratados didaticamente, e articulados a outros materiais, podem ser utilizados na elaboração de manuais para uso nas aulas de História (SCHMIDT E GARCIA, 2000; 2003).

É com essa compreensão que os conteúdos, resignificados a partir da experiência dos sujeitos, passam a compor o manual didático, que é produzido pelos alunos e professores com o apoio dos pesquisadores do Grupo. Nesse manual, as pessoas comuns da comunidade têm a oportunidade de constatar que, o que guardam em suas casas ganha *status* de documento histórico. Esses documentos, tratados metodologicamente em aulas de História, produzem possibilidades de construção e reconstrução de identidades relacionadas à memória social, familiar e do trabalho; e, articulando as memórias individuais, fragmentadas, com a memória coletiva, o livro produzido em conjunto, promove a recriação de histórias que são silenciadas pela própria História.

A avaliação do processo de produção do manual, que é realizada em conjunto com professoras e alunos, permite constatar uma alteração qualitativa na relação das professoras com o conhecimento histórico. Ao vivenciar elementos do método de pesquisa específico da História, como parte do seu processo de formação continuada, as professoras aprendem a se relacionar com novos conteúdos históricos, encontrados nas diferentes formas da História, e também a trabalhar de maneira diferenciada com esses conteúdos em sala de aula. O fato de trabalhar com a metodologia específica de uma área de conhecimento – e não com a pesquisa genericamente entendida – faz com que os professores possam vivenciar e compreender novas perspectivas de interpretação da História, bem como retomar o caminho que mostra o processo de produção do conhecimento histórico. Trata-se, aqui, da possibilidade de aproximar o professor das formas como são produzidos os saberes, permitindo que se aproprie e/ou construa outras maneiras pelas quais esses saberes possam ser apreendidos. E, nessa direção, torna-se possível compreender que a forma pela qual se produz o conhecimento histórico hoje não é a mesma dos historiadores do século XIX e que, portanto, a forma de ensinar e de aprender História também não será a mesma.

Outro aspecto a ser destacado no Projeto diz respeito às possibilidades que são abertas aos professores, sujeitos que ensinam, e aos alunos, sujeitos que aprendem, de estabelecerem novas relações com as idéias históricas, o que tem sido proposto e analisado a partir dos estudos realizados no âmbito da linha de investigação denominada Educação Histórica.

Esta linha de investigação tem seus fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender que sentidos os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conteúdos históricos como revolução francesa, renascimento e reforma protestante, chamados de “conceitos substantivos”, e/ou os “conceitos de segunda ordem”, tais como narrativa, explicação ou evidência histórica. (LEE, 2001; BARCA, 2005), e as ações deles decorrentes, apreendidos e conceituados em e a partir de contextos concretos de ensino, bem como articulados aos modos de educar de cada época e sociedade.

Tomando como referência essas situações básicas de investigação, Barca (2005) indica algumas possibilidades de produção de conhecimento na perspectiva da educação histórica. Entre elas, num primeiro momento, para os professores que, a partir de suas experiências queiram realizar a exploração das idéias históricas substantivas dos alunos, primeiro de forma inicial e após, de modo mais sistemático, a autora faz algumas sugestões, como:

1. Implementar uma experiência de ensino para a mudança conceitual: indagar sobre um conceito no momento anterior à aula/unidade temática; analisar as respostas dos alunos tentando uma categorização das idéias; tentar dar resposta no processo de aula, às idéias reveladas pelos alunos; indagar sobre o mesmo conceito no final da unidade; analisar as respostas dos alunos utilizando as mesmas categorias.

2. Implementar a análise sistemática das idéias dos alunos: indagar sobre as idéias dos alunos no momento anterior ao uso de um método, fontes, linguagens, etc.; analisar as respostas dos alunos usando um conjunto de categorias; tentar dar respostas às idéias reveladas pelos alunos; analisar as respostas dos alunos usando as mesmas categorias.

Tais referências têm subsidiado, também, os trabalhos do Grupo no desenvolvimento das práticas de ensino e estágio supervisionado em História e na pesquisa em colaboração, realizada junto ao Grupo Araucária, os quais têm procurado obter algumas respostas à prática cotidiana das aulas de História, seja em direção à reorganização e resignificação dos conteúdos propostos em diretrizes curriculares, seja no sentido de se pensar alternativas

didáticas que possam contribuir para a superação de formas de relação com o conhecimento tradicionais, predominantes nas aulas de História de 5ª. a 8ª. Séries e no ensino Médio.

As ações do Grupo nessa direção, levaram à opção pela linha de investigação da Educação Histórica, particularmente apoiando-se na proposta da Aula Oficina (BARCA, 2004), da investigação e do trabalho com os conhecimentos prévios (BARCA, 2004; AISENBERG, 1994), além da possibilidade de progressão de idéias históricas em jovens (LEE, 2001; 2003), para elaboração da proposta de intervenção nas aulas, a qual consiste nas seguintes fases: 1. Elaboração do instrumento, investigação e avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos. 2. Desenvolvimento das atividades da aula oficina, com utilização de fontes históricas. 3. Aplicação do instrumento de metacognição. 4. Análise dos dados e elaboração de relatório.

Uma das dificuldades encontradas no desenvolvimento dessas atividades foi a de superar as investigações dos conhecimentos prévios como mera obtenção de informações específicas sobre o que os alunos já sabiam sobre os conteúdos. Partiu-se da concepção de Aula Oficina (BARCA, 2004), segundo a qual o professor é um investigador social que busca compreender e transformar as idéias históricas dos seus alunos, realizando um processo que passe por

uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (BARCA, 2004, p. 134).

Nesse processo, o aluno é entendido como agente de sua formação com idéias prévias e experiências diversas e o professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras; o conhecimento histórico é visto a partir de sua natureza multiperspectivada e nos seus vários níveis: senso comum, ciência e epistemologia; as estratégias e recursos são múltiplos e intervenientes; a avaliação é feita a partir de todo o material produzido pelo aluno; e os efeitos sociais são focados nos agentes sociais. Tanto nas orientações para a prática de estágio, quanto na pesquisa em colaboração com o Grupo Araucária, a Aula Oficina tem sido utilizada conforme as orientações de Barca (2004) e os resultados apontam avanços em relação à prática cotidiana da sala de aula.

Uma das principais contribuições desse trabalho desenvolvido com estagiários, professores e alunos de 5ª. a 8ª. Série é a importância que passa a ser dada ao que os alunos já sabem, como um dos elementos de referência e suporte para a tematização dos conteúdos curriculares, bem como o recorte a ser-lhes conferido. Ademais, a investigação e a análise dos conhecimentos prévios também servem de ponto de partida para a seleção das fontes, materiais e problematizações que serão trabalhadas em aula.

Uma outra contribuição a ser destacada, a partir dos pressupostos da Educação Histórica, os quais têm norteado a análise das idéias históricas dos alunos, apreendidas por meio de suas produções, está relacionada à elaboração, no interior do Projeto, de um conjunto de categorias para análise de narrativas históricas produzidas pelos alunos. Essas categorias são: 1. Desenvolvimento de idéias de causalidade e ou interpretação; de continuidade e de mudança. 2. Análise da progressão dos conhecimentos prévios dos alunos a partir da incorporação de novas informações às já existentes e da utilização, em seus argumentos e explicações, das referências do seu grupo cultural. 3. Utilização de conceitos temporais, tais como relações entre presente e passado, cronologia, periodização e palavras ou conceitos que indiquem temporalidades. 4. Formas de estruturação das narrativas que podem ser observadas a partir da análise de elementos como a dimensão linear e cronológica dos acontecimentos; a identificação e explicação das causas e intenções que geram mudanças; a exposição de relações entre objetos e acontecimentos; a explicitação de uma problemática ou conflito

desencadeador da relação com o passado; a personificação das ações dos personagens; uma conclusão ou fecho que sintetiza a explicação.

A partir desse conjunto de atividades desenvolvidas nos diferentes projetos de trabalho aqui apresentados sucintamente, pode-se apontar princípios a serem adotados no ensino de História. Em primeiro lugar, pode-se afirmar que, ao se incorporar a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos como um elemento fundamental da metodologia do ensino da História, evidencia-se a possibilidade de serem criadas condições para a superação da “cultura do silêncio” (FREIRE, 1987) e dar voz a todos os sujeitos envolvidos na relação ensino e aprendizagem da História – os professores, os alunos e a comunidade – além de envolvê-los no processo de produção do conhecimento, indicando a importância da opção pela pesquisa em colaboração como metodologia a ser assumida nos processos de formação continuada de professores.

Um segundo princípio fundamental é que, ao buscar fontes guardadas em “estado de arquivo familiar”, alunos e professores se surpreendem e podem descobrir que:

- a História não se restringe ao conhecimento veiculado pelos manuais didáticos que, como já discutido por diferentes autores, têm atuado como instrumento de imposição de um conhecimento histórico sem sujeito;

- o conteúdo de História pode ser encontrado em todo lugar;

- o conhecimento histórico está na experiência humana; e

- a experiência humana historicamente organizada se explicita na consciência e pela narrativa histórica. Como afirmaram alunos e professoras envolvidos no projeto, “aprende-se História de um jeito diferente”.

O terceiro princípio, de natureza metodológica, está relacionado ao fato de que os alunos e professoras podem identificar os indícios (conteúdos) da experiência humana do passado, em diferentes formas: a) na realidade cotidiana (olhando a natureza, a paisagem, a arquitetura); b) na tradição (festas, lazer); c) na memória (depoimentos); d) no conhecimento histórico sistematizado.

Um quarto princípio deriva do entendimento de que a experiência humana apreendida, nessa perspectiva indiciária, não possui apenas uma dimensão localizada (bairro, cidade), mas identifica-se e articula-se com as experiências de outras pessoas, de outros lugares e outras épocas.

A sistematização dos princípios apontados indica que novas formas de captação e didatização dos conteúdos a serem ensinados em História têm grande relevância, porque, como afirma Rockwell (1995, p. 14), conhecer melhor o processo escolar exige compreendê-lo como “un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas historicamente, dentro de la cual el curriculum oficial constituye solo um nivel normativo”. Assim, os conteúdos, resignificados a partir da experiência dos sujeitos comuns, podem passar a compor os currículos e materiais didáticos, de maneira a contribuir para a formação da consciência histórica crítico-genética, que supera, mas não exclui formas tradicionais de consciência histórica.³

Ao se depararem com conteúdos que evidenciavam formas tradicionais ou exemplares de construção de narrativas, apreendidas sob a forma de depoimentos orais, fontes escritas ou iconográficas, guardadas em estado de arquivo familiar, os alunos e professores se apropriaram deles, de maneira qualitativamente nova, recriando-os a partir de suas próprias experiências. Essa nova forma de apropriação e recriação da história evidencia a possibilidade

que o ensino de História tem de formar a consciência criticogenética. Os conceitos tomados de Rüsen (1992) apontam para o fato de que a construção da consciência histórica exige conteúdos que permitam o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, de uma contranarrativa, na medida em que eles buscam a mobilização, não de todo o passado, mas de experiências específicas do passado, relacionadas com as próprias experiências dos alunos e professoras.

A partir do seu presente e de suas experiências, alunos e professoras apropriam-se de determinadas idéias históricas como ferramentas com as quais podem romper, decifrar e destruir a linearidade histórica, fazendo com que ela perca o seu poder como fonte de orientação para o presente. Confrontando conteúdos encontrados nos livros e manuais com os seus próprios conhecimentos prévios e com outros encontrados por eles em atividades de captação, os alunos podem adquirir procedimentos que colaborem para que eles tomem consciência de que o sentido do passado não se encontra na perspectiva somente da permanência e continuidade, mas fundamentalmente da mudança.

No contexto dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo, a adoção à perspectiva de investigação em Educação Histórica inclui, portanto, novas problemáticas e novas abordagens de pesquisas no que se refere, principalmente, à análise dos processos, dos produtos e da natureza do ensino e aprendizagem histórica em diferentes sujeitos, bem como os significados e sentidos dados a estes processos, por exemplo, as investigações acerca da consciência histórica. Ademais, eles indicam, fundamentalmente, que a investigação em Educação Histórica há que levar em conta uma séria reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade e como recurso para a construção da consciência histórica (RÜSEN, 1992), portanto, como formação para a cidadania.

À guisa de considerações finais, pode-se afirmar que os trabalhos realizados pelo Grupo na UFPR, norteados pelos pressupostos da Educação Histórica, têm assumido a perspectiva da produção do conhecimento histórico escolar em três dimensões:

A dimensão do pólo epistemológico – nesta perspectiva, a construção dos objetos de investigação e as delimitações das problemáticas de ensino, pesquisa e extensão, ancoram-se na possibilidade do domínio científico da Educação Histórica, cujas referências são a perspectiva do realismo crítico (BHASCAR, 1977), o qual pressupõe um acesso epistêmico à realidade e se opõe às visões do senso comum na ciência; do construtivismo social (FOSNOT, 1999), particularmente em seu tratamento da aprendizagem como desenvolvimento e não como resultado do desenvolvimento, na abstração reflexiva como força motriz da aprendizagem e como uma forma de relação com o saber histórico enquanto uma forma de relação com o mundo; do estruturismo metodológico na História (LLOYD, 1995), o qual aceita a História como uma estrutura social objetiva e vê a sociedade como uma entidade organizada, mas integrada de modo tênue, contendo um forte potencial de transformação por meio das ações dos indivíduos.

A dimensão do pólo morfológico – que se localiza na instância metodológica, em que as hipóteses se organizam e os conceitos se definem a partir da relação que os sujeitos estabelecem com o conhecimento histórico escolar, em situações de escolarização. Este pressuposto induz ao direcionamento gradativo dos trabalhos para referência em arcabouços teóricos que vêm a escola como um espaço precípuo da experiência social com o conhecimento, centrados na articulação entre a relação dos sujeitos com o conhecimento e dos processos de ensino e aprendizagem com a necessária relação escola e sociedade. (DUBET e MARTUCCELLI, 1998; DUBET, 1996).

A perspectiva do pólo técnico – ou seja, a definição da forma pela qual se estabelece a relação entre a construção do objeto científico e o mundo dos acontecimentos, quando são

recolhidas as informações e estas são convertidas em dados pertinentes, o que define os modos de investigação em escolas, por exemplo, em termos de observações diretas e sistemáticas e da inter-relação entre pesquisas de ordem qualitativa/quantitativa.

Neste momento, o saldo da trajetória das investigações em educação histórica, assumidos pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, já apresenta uma visibilidade em trabalhos que foram e estão sendo desenvolvidos, seja como sistematizações de experiências, de reflexões ou como resultado de investigações cientificamente mais elaboradas em diferentes âmbitos: Na

Graduação – proposta de formação inicial do professor de História, constituída de trabalhos desenvolvidos na e a partir da relação universidade/ escolas de ensino fundamental e médio, na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História. Estes trabalhos, como anteriormente afirmado, são pautados na proposição do professor investigador na perspectiva da “aula oficina” (BARCA, 2004) e concretizados a partir do desenvolvimento de projetos de prática de ensino que têm como pressuposto a proposição de conteúdos e metodologia de ensino a partir de investigações sobre a relação dos jovens e crianças com o conhecimento, como no trabalho com fontes e narrativas históricas (BARCA, 2000; LEE, 2003; ASHBY, 2003). Nesse âmbito, os resultados estão expressos também sob a forma de **Produtos**, por meio da elaboração de Relatórios de Prática de Ensino, constitutivos de importante acervo de investigação sobre o tema.

Em projetos de **Extensão** – Projeto Recriando a História – em curso desde 1995, constituindo-se como proposta de formação continuada de professores da escola Fundamental, em duas direções: a) na **Formação continuada** de professores das séries iniciais de escolas públicas, envolvendo a produção e uso de manuais produzidos coletivamente por professores de ensino básico e superior, alunos de escolas, alunos dos cursos de História, Pedagogia e Design da UFPR, elaborados a partir de documentos em estado de arquivo familiar. (Projeto Pinhais; Projeto Campina Grande do Sul e Projeto Rio Branco do Sul). Nesse âmbito, apontam-se como produtos: **a produção dos Livros** *Recriando a História de Pinhais* (1997); *Recriando a História de Campina Grande do Sul* (2003); *Recriando a História de Rio Branco do Sul* (em construção); **a publicação de Artigos** (12) produzidos pelos professores e alunos da UFPR, sobre o projeto, apresentados em encontros nacionais e internacionais; b) na **Constituição de SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. Pesquisas em Educação Histórica:... 28 Educar, Curitiba, Especial, p. 11-31, 2006. Editora UFPR grupo de investigação** sobre ensino de História, envolvendo professores do ensino fundamental (1a. a 8a. séries) de escolas públicas (Projeto “Grupo Araucária”), cujos produtos já contabilizados são: **Reestruturação** coletiva do currículo básico do município de Araucária; **Artigos produzidos pelos professores do “Grupo Araucária”** e apresentados em encontros nacionais (7 no Perspectivas do Ensino de História/2004); 17 (Anpuh/Nacional/ 2005) e encontros internacionais (2 trabalhos nas VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica).

Na **Pós Graduação** – criação dentro da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do grupo cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o nome de Cultura, Saberes, Práticas Escolares e Educação Histórica, e também do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, grupo que agrega professores e alunos cujas atividades de pesquisa estão voltadas ao Ensino de História e, mais particularmente, à Educação Histórica, resultando em um conjunto significativo de dissertações e teses concluídas e em andamento.

A explicitação destas atividades, após uma trajetória de dez anos, pode ser indiciária de elementos para análise e sistematização de algumas reflexões em torno de questões que envolvem as possibilidades de pesquisas no ensino e pesquisas sobre o ensino de História na linha de investigação denominada Educação Histórica, desenvolvidos sob a forma de projetos coletivos, no contexto das escolas de ensino fundamental e médio.

REFERÊNCIAS

- AISENBERG, B. Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In: AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. (Comps.). *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- ANTOLI, V. B. La didáctica como espacio y área de conocimiento: fundamentación teórica. *Revista da Faculdade da Educação*, Universidade de São Paulo, 22, n. 1, p. 9-49, jan./jun. 1996.
- ARTIÈRE, P. Arquivar a própria vida. *Estudos históricos: arquivos pessoais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.
- ASHBY, R. *Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos*. Braga: Uminho. *Educação Histórica e Museus*, 2003. p. 37-57.
- BARCA, I. *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2000.
- _____. *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História*. In: PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 1., 2001, Braga. *Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Uminho, 2001. p. 29-43.
- _____. Aula oficina do projecto à avaliação. In: PARA UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA DE QUALIDADE, 4., 2004, Braga. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Uminho, 2004. p. 131-144.
- _____. *Fundamentos da pesquisa em educação histórica*. Seminário realizado no Programa de Pós-Educação em Educação-UFPR. Programa Professor Visitante-CNPq. Curitiba, set./out. 2005.
- BHASCAR, R. *Realist theory of science*. London: Verso, 1977.
- BOURDIEU, P. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- CHERVEL, A. *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin, 1998.
- _____. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, n. 2, 1990.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 2000.
- CUESTA FERNANDEZ, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.
- _____. *Clio en las aulas*. Madrid: Akal, 1998.
- DUBET, F. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada, 1998.
- FORQUIN, J-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Revista Teoria e Educação*, n. 5, 1992.
- FOSNOT, C. T. *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

JULIÁ, D. Construcción de las disciplinas escolares en Europa. In: BERRIO, J. E. (Ed.). *La cultura escolar de Europa*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000. p. 45-78.

LAPEDUH. Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica. Curitiba: UFPR-Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://paginas.terra.com.br/educacao/lapeduh/>>.

LEE, P. *Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado*. Braga: Uminho, Educação Histórica e Museus, 2003. p. 19-36.

_____. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.). *Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Uminho, 2001.

LLOYD, C. *As estruturas da história*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

MATTOZZI, I. *A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva*. Lisboa: APH- Associação de Professores de História, n. 3, 1998. p. 23-50.

MELLO, G. N. de. Observação da interação professor/aluno: uma revisão crítica. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Quieiroz, 1991. p. 361- 377.

MONIOT, H. *Didactique de l 'Histoire*. Paris: Nathan, 1993.

PÉREZ GOMEZ, A. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de: E. F. Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PRATS, J. Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Revista Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, Revista de investigación. Institut de Ciencies de l'Educatió de la Universitat Autònoma de Barcelona, n. 1, p. 81-89, mar. 2002.

ROCKWELL, E. *La escuela cotidiana*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica, 1995.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A construção social da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 152, n. 66, p. 106-119, jan./abr. 1985.

RUSEN, J. The didactics of history in west Germany: towards a new self-awareness of historical studies. Middletown (EUA). *History and Theory*, n. 63, 1987.

RUSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórica. Una hipótese ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, Argentina, n. 7, out. 1992.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. *Recriando histórias de Pinhais*. Curitiba: PMP; UFPR, 2000.

_____. *Recriando histórias de Campina Grande do Sul*. Curitiba: PMCGS; UFPR, 2003.

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

WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador*. Escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Texto recebido em 16 fev. 2005

Texto aprovado em 17 nov. 2005

¹ Doutora em História, com pós-doutoramento em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica/ UFPR. E.mail: schmidt@qualityware.com.br.

** Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.
E.mail: taniabraga@terra.com.br.

¹ Exemplos destas publicações podem ser encontrados em anais de eventos como os promovidos pela Anpuh (regional e nacional), *Perspectivas do ensino de história e Pesquisadores do ensino de história*.

² Uma discussão sobre esta temática pode ser encontrada em CEVASCO, Maria Elisa. Cultura: um tópico britânico do marxismo ocidental. In. LOUREIRO, I.M.; MUSSE, R. (Org.). *Capítulos do marxismo ocidental*. São Paulo: UNESP, 1998, p.145-171.

³ Em Rusen (1992), são quatro tipos de consciência histórica: *tradicional* (a totalidade temporal apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); *exemplar* (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); *crítica* (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e *genética* (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social vista com maior complexidade).