

METODOLOGIA DA AULA HISTÓRICA: INOVAÇÃO NO CURRÍCULO E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

HISTORICAL CLASSROOM METHODOLOGY: INNOVATION IN THE CURRICULUM AND IN PEDAGOGICAL PRACTICES

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd ¹

RESUMO

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, tem como objeto de estudo o currículo da rede municipal de ensino de Curitiba (CURITIBA, 2016a) e o seu uso, na medida em que este adota como pressupostos teóricos e metodológicos o campo da Educação Histórica, mais especificamente, a concepção de aprendizagem na reconstrução da consciência histórica. Segundo Rüsen (2006) a aprendizagem histórica “é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica”. Ademais, para esse autor o processo mental da consciência histórica pode ser descrito como “o significar da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, 2009). A partir desses preceitos a Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, da Universidade Federal do Paraná, propõe a Aula Histórica. O conceito de Aula Histórica foi constituído a partir da matriz disciplinar da ciência da história na concepção ruseniana (RÜSEN, 2001). Nesse sentido, a matriz da Aula Histórica foi assumida, no referido currículo, como metodologia para a aprendizagem histórica. Quanto ao uso dessa metodologia podemos apontar que a Aula Histórica tem sido adotada por alguns professores em suas aulas. A fase atual da pesquisa consiste em analisar e categorizar os relatos das práticas desses docentes para poder inferir as maneiras que os mesmos têm se apropriado dessa metodologia.

Palavras-chave: Educação histórica. Currículo. Aula Histórica.

ABSTRACT

The present research, qualitative in its nature, has as its goal studying Curitiba's local school's syllabus (CURITIBA, 2016a) and its application, once it adopts as its theoretical and methodological guidelines the field of Historical Education, or more specifically, the concept of learning as a reconstruction of historical consciousness. According to Rüsen (2006), historical learning "is one of the dimensions of historical consciousness". Furthermore, this author understands that the

¹ Doutora em Educação pela UFPR. Coordenadora do Curso de Licenciatura em História da Faculdade UNINA. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH UFPR. Ver <https://ORCID.org/0000-0002-0327-9794> Email: rosi@unina.edu.br

mental process of historical consciousness can be described as "turning time experience into something meaningful by interpreting the past in order to understand the present and anticipating the future" (RÜSEN, 2009). Starting from these theoretical assumptions, Prof. Maria Auxiliadora Schmidt, from Federal University of Paraná, in Brazil, proposes the concept of a historical class, which was conceived from a historical science syllabus in Rüsen's approach (RÜSEN, 2001). Therefore, such syllabus was inserted in the curriculum above-mentioned as a historical learning methodology. We can also mention that this being adopted by some teachers in their classes. The current phase of this research is to analyze and categorize input material from these teachers' practices, in order to infer how this methodology is being used.

Keywords: Historical learning. Syllabus. Historical class.

Introdução

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a análise do *Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano* de Curitiba (CURITIBA, 2016a)². Esse documento foi organizado, em 2016, com o objetivo de subsidiar o trabalho nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Além disso, como parte da pesquisa pretende-se investigar a maneira como está ocorrendo a implementação desse currículo, por parte de professores(as) que participam da formação continuada oferecida pela instituição mantenedora – Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), tendo em vista que o referido currículo adota como pressupostos teóricos e metodológicos a concepção de aprendizagem na perspectiva da Educação Histórica. Para isso, toma-se como material empírico o *Caderno de Resumos* (CURITIBA, 2016b), que consiste na divulgação do trabalho desenvolvido em aulas de História por professores(as) participantes do III Seminário de Educação Histórica da RME, edição de 2016.

Essa investigação, de natureza qualitativa, está sendo desenvolvida junto ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. Essa área de pesquisa busca investigar as ideias históricas de alunos e professores, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História. Entre as investigações realizadas no âmbito da Educação Histórica, encontram-se estudos sobre consciência histórica, ideias substantivas e ideias de segunda ordem em História, tendo como referência os estudos de Lee (2001; 2003; 2005); Rüsen (2001; 2006; 2009); Barca (2004; 2006); Schmidt (2002; 2006), entre outros.

² Cabe ressaltar que após a divulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em 2017 e 2018, o currículo da RME de Curitiba sofreu mudanças. Esse estudo será foco de análise em pesquisa futura.

A justificativa para a realização dessa pesquisa está atrelada ao meu vínculo com as escolas públicas, mais especificamente, como professora de História da RME, além disso como integrante da coordenação de História da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) tendo como uma das funções a formação continuada dos professores do ensino fundamental – 1º ao 9º ano. Atualmente aposentada, mas desenvolvendo atividades com este público na medida em que participo do Grupo de Pesquisa do LAPEDUH, mais especificamente, como docente nos cursos de extensão propostos em parceria entre o LAPEDUH e a SME.

Ademais a minha preocupação com o estudo do currículo já esteve presente em pesquisa desenvolvida no mestrado (GEVAERD, 2003). Naquele momento procurei reconstruir como foi se constituindo o ensino de História do Paraná na RME, com o objetivo de identificar as permanências, as mudanças e as discontinuidades que se efetivaram desde as primeiras indicações desses conteúdos, enquanto saber escolar, até a proposta curricular da RME, de 1997-2000, tendo como categoria de análise o conceito de *código disciplinar*, de Cuesta Fernandez (1997), pois segundo esse autor o currículo é um dos elementos que nos ajudam a reconstruir o processo de constituição de uma disciplina escolar.

1. Educação histórica: pressupostos teóricos e metodológicos assumidos no currículo.

Para fundamentar o percurso metodológico assumido, parti das considerações pautadas por autores da pesquisa qualitativa, tomando como referência, especialmente, os estudos de Godoy (1995); Bogdan e Biklen (1994), que serviram de referência em minha investigação de doutorado (GEVAERD, 2009, p. 105-106). Segundo Godoy a pesquisa qualitativa tem ocupado um lugar relevante entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais. De acordo com essa perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Nessa metodologia, o pesquisador vai a campo buscando "captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. (GODOY, 1995, p. 28-29 *apud* GEVAERD, 2009, p. 105).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 50), na investigação qualitativa, os dados não são recolhidos com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas, em vez disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos vão sendo agrupados. Além disso, os autores apontam, que esta é uma teoria que se desenvolve 'de baixo para cima', em que as peças individuais são recolhidas e depois inter-relacionadas. É designada por *Grounded Theory*, ou *teoria fundamentada*, na qual o investigador que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo só poderá estabelecer a direção de sua pesquisa após a recolha dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50 *apud* GEVAERD, 2009, p. 105).

Nesse sentido, a contribuição dessa investigação será no sentido de obter evidências sobre

como ocorreu o processo de constituição do currículo da RME, bem como a apropriação e o uso, desse referencial teórico de metodológico, em aulas de história. Para tanto, levantei as seguintes questões de investigação: Como a concepção da Educação Histórica está presente no currículo da RME? Como ocorre o uso e as apropriações da concepção do currículo, mais especificamente a metodologia da Aula Histórica, por parte dos(as) professores(as) em suas práticas pedagógicas?

Tomando como referência os autores que têm se preocupado com o ensino e aprendizagem na perspectiva da Educação Histórica, especialmente, Rüsen (2001; 2009), Lee (2001; 2003; 2005), Barca (1998; 2006) e Schmidt (2002; 2006), busquei analisar de que maneira a concepção dessa área de ensino foi adotada oficialmente pela RME.

O conceito de currículo é aqui tomado a partir de Forquin (1993) quando este autor aponta que de um lado o currículo escolar seria um percurso educacional, ou seja, todas as situações de aprendizagem a que um indivíduo se vê exposto durante um determinado período num contexto escolar formal. E, por outro lado, o currículo é entendido, não só como algo prescritivo e intencional, mas como a real efetivação do que está prescrito. Segundo esse autor, o currículo seria o que realmente acontece durante o ensino e o que efetivamente o aluno aprendeu, quer seja no plano cognitivo, quer no plano afetivo e social. (FORQUIN, 1993, p. 22-23 *apud* GEVAERD, 2003, p. 80).

Considera-se também a perspectiva de Goodson (2001), na medida em que para esse autor a elaboração do currículo constitui um “processo pelo qual se inventa tradição”, não na perspectiva de tradição como “algo pronto de uma vez por todas”, mas como “algo a ser defendido” e que, com o tempo, está sujeito a mudanças, construções e reconstruções (GOODSON, 2001, p. 27 *apud* GEVAERD, 2003, p. 86). Pode-se dizer que o currículo da RME tem se constituído nessa relação entre o que está prescrito e a forma como os(as) professores(as) têm se apropriado em aulas de História.

Em relação à concepção da Educação Histórica pode-se dizer que esta foi adotada pela RME, pela primeira vez em 2006, no documento que se concretizou sob o título *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba* (CURITIBA, 2006 *apud* GEVAERD, 2009, p.21). Entre outros conceitos, pode-se constatar que essa concepção assume os princípios propostos por Barca (1998), na medida em que para essa autora o ensino de História não deve ser a ‘regurgitação do passado’, mas, que o professor deve estimular o pensamento crítico de seus estudantes adotando alguns procedimentos específicos da aprendizagem histórica, tais como

investigar as ideias que eles já possuem, possibilitando que reflitam sobre diferentes hipóteses em História; exercitar com seus alunos a seleção das diferentes respostas historiográficas para aquele contexto histórico; estimular os alunos a construir novas hipóteses investigativas, ou seja, novas questões de investigação (CURITIBA, 2006, p.152).

Esses preceitos da aprendizagem histórica, assumidos nas diretrizes, fundamentam-se nos estudos de Barca (2006), quando a pesquisadora aponta que

Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida pelas variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas "uma grande narrativa" acerca do passado –, já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações. (BARCA, 2006, p. 95).

A partir dos estudos de Peter Lee as diretrizes afirmam que

O professor deve mostrar para o aluno que os historiadores, ao escreverem a história, utilizam-se de questões sobre algum acontecimento que não conhecem, no entanto, existem 'pequenos pormenores que fazem da História algo de lógico: as fontes diretas e o conhecimento do contexto que as enquadram'. (LEE, 2001, p. 14 *apud* CURITIBA, 2006, p. 153).

Além disso, a concepção indica que o professor, além de falar sobre acontecimentos do passado, deve oportunizar situações de aprendizagem para que ocorra a interpretação desse passado, o que poderá ser efetivado a partir de um trabalho com documentos históricos. Aponta que essa metodologia auxilia o aluno "a conhecer os conteúdos da história a partir de diferentes fontes; estimula-o na observação, auxiliando-o na reflexão histórica; bem como propicia-lhe o entendimento do sentido da História" (CURITIBA, 2006, p. 153).

A partir de Schmidt (2001, p. 59), as diretrizes apontam ser fundamental que o professor oportunize "situações para que o aluno comece a pensar historicamente" e que o conhecimento histórico deve ser ensinado para que o aluno tenha "condições de participar do processo do fazer, do construir a História" (CURITIBA, 2006, p. 153-154).

Em 2014, novas mudanças curriculares são propostas para o ensino municipal de Curitiba, e, com isso, retoma-se a reescrita das diretrizes. Após um processo de análises, reflexões em encontros de estudos com professores e professoras, além de pedagogos e pedagogas das escolas municipais, o documento foi divulgado, em 2016, sob o título *Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano* (CURITIBA, 2016a).

Em História, a ênfase nesse documento foi para a explicitação do conceito de fonte como evidência histórica a partir dos estudos de Schmidt e Cainelli (2009), conforme indicado no currículo:

conceito de fonte histórica ou documento é aqui entendido como os vestígios deixados pela humanidade, de forma voluntária ou involuntária, e que, no decorrer do século XX, passou a ser encarado como produto da sociedade que o fabricou (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 116 *apud* CURITIBA, 2016a, p. 5-6).

Além disso, o currículo assume os conceitos de consciência histórica e aprendizagem histórica tendo como pressupostos os estudos do historiador e filósofo da História Jörn Rüsen (2012), pois para esse autor

Para uma aprendizagem histórica [...] é necessária a relação com o presente e isso pode ser desvelado por meio do fascínio com a diversidade do passado que encontramos no presente, por exemplo, um pedaço do próprio ambiente de vida que está no presente, tal como uma construção antiga, que se destaca por sua alteridade e mostra um tempo diferente e condições de vida diferentes (RÜSEN, 2012, p. 76-77 *apud* CURITIBA, 2016a, p. 6).

A grande inovação nessas diretrizes curriculares foi a adoção da proposta de uma metodologia de ensino denominada Aula Histórica, que foi constituída pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, a partir da matriz da Didática da História de Rüsen (2001), juntamente com os(as) professores(as) ao longo dos cursos de formação continuada, oferecidos pelo LAPEDUH em parceria com a SME, ou seja, a partir das práticas desses(as) professores(as) e a relação com a teoria da consciência histórica. Pois para essa autora

a aprendizagem histórica deve levar a um sentido de compromisso histórico, onde se percebe que, na função de orientação, o que está em jogo na identidade própria do aluno, é a interação com os outros. Um princípio metodológico fundamental é que ensinar História significa contribuir para que o aluno aprenda narrar a história, de tal forma que, nela e com ela, pode encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostaria de ser ou de poder ser. (SCHMIDT, 2017, p. 68-69)

Nesse sentido, a matriz da Aula Histórica foi assumida, no referido currículo, como metodologia para a aprendizagem histórica, pois segundo o documento

A matriz da aula histórica (...), que é fundamentada nos pressupostos da educação histórica, estrutura-se a partir de um processo que obedece a determinados fatores que, na prática da aula de história, ocorrem de forma interdependentes. (CURITIBA, 2016a, p. 7).

Portanto, os procedimentos adotados na matriz da Aula Histórica estruturam-se a partir dos seguintes fatores:

- 1) Investigação das carências/interesses das crianças e jovens presentes em sua consciência histórica;
- 2) Seleção e trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem;
- 3) Exploração metodológica de fontes primárias e secundárias;
- 4) Comunicação/expressão da consciência histórica, de crianças e jovens, por meio da narrativa;

5) Avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e jovens. (CURITIBA, 2016a, p. 7).

Para Rüsen, esses fatores do pensamento histórico apresentam uma interdependência, pois

em conjunto eles constituem um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, até que, do quinto, volta-se ao primeiro. Os diversos fatores são, pois, etapas de um processo da orientação do homem no tempo mediante o pensamento histórico (RÜSEN, 2001, p. 35).

Fica explícito no documento que o ensino de história, nessa perspectiva, torna-se no dizer de Schmidt

o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou este conhecimento (SCHMIDT, 2001, p. 57 apud CURITIBA, 2016a, p.10).

Além disso, adotou-se nessa concepção de currículo, os estudos de Peter Lee (2001, p.13-17; 2005, p.61), especialmente os que tratam dos conceitos substantivos e de segunda ordem. Para esse autor conceitos substantivos são os que se referem aos conteúdos da história e 'sobre' o que é a história e são importantes para o ensino e a aprendizagem da história. São encontrados quando trabalhamos com tipos particulares de conteúdos históricos, sendo parte do que podemos chamar de *substância* da história, por exemplo, Revolução Francesa, Escravidão, Guerra do Farrapos, entre outros. No currículo privilegiou-se os conceitos substantivos referentes à história de Curitiba, Paraná, Brasil e história mundial.

Quanto aos conceitos de segunda ordem, também entendidos como epistemológicos da História, são os que se referem à natureza da História, como explicação, interpretação, compreensão, empatia, inferência, narrativa, consciência histórica, entre outros (LEE, 2001, p. 20; 2005, p. 61). No caso do currículo alguns desses conceitos estão expressos na grade de objetivos indicados a serem ensinados em cada ano de escolarização, como por exemplo, explicação e narrativa histórica.

Assim, pode-se dizer, a partir de Goodson (2001, p. 27), que a elaboração do currículo se constitui em um “processo pelo qual se inventa tradição”, como “algo a ser defendido” e que, com o tempo, sujeito a mudanças, construções e reconstruções. No caso do currículo da RME, as mudanças, construções e reconstruções foram ocorrendo na prática pedagógica, especialmente, com a incorporação de novos conceitos e metodologias na perspectiva da Educação Histórica, mais especificamente durante a formação continuada oferecida a professores(as) da RME, como é o caso da adoção da Aula Histórica. Essas mudanças foram incorporadas e expressas na escrita

do documento curricular em 2016.

2. Educação histórica na formação continuada: a relação entre a teoria e a prática.

Tomando como referência os pressupostos teóricos e metodológicos assumidos no *Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano* (CURITIBA, 2016a) a SME de Curitiba oferece diferentes formas de formação continuada a seus profissionais, entre elas, assessoramentos, reuniões, palestras, seminários e cursos. Em História, a preocupação tem sido subsidiar os participantes em relação aos preceitos teóricos e metodológicos na perspectiva da Educação Histórica adotada no referido currículo.

Neste artigo destaco a formação oferecida, em parceria com a UFPR, aos(as) professores(as) que atuam em escolas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esses cursos, em caráter de extensão universitária, têm sido organizados, desde 2010, com a parceria entre SME e a UFPR, integrados ao Programa de Pós-Graduação em Educação, mais especificamente, com o LAPEDUH, sob a docência da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.

A ênfase nessa formação tem sido em relação aos conceitos de fonte histórica, consciência histórica, conceitos substantivos e epistemológicos da História, bem como a produção de narrativas em aulas de História, tendo como referência autores como Lee

Para a organização dessa formação priorizam-se diferentes temáticas como questões de patrimônio, fontes históricas disponíveis na web e em arquivos oficiais, filmes como fonte histórica, avaliação, entre outras.

Ao longo do ano e, durante os encontros presenciais do curso, os(as) professores(as) implementam os fatores da Aula Histórica (CURITIBA, 2016a, p. 7), ou seja, fazem a categorização das carências de orientação dos(as) alunos(as), selecionam o conceito substantivo, buscam diferentes fontes históricas para serem trabalhadas em suas aulas, bem como, definem de que maneira alunos(as) podem expressar o conhecimento produzido, ou seja, a forma de avaliação que será adotada.

Como parte da formação continuada a SME tem organizado Seminários de Educação Histórica, desde 2013, especialmente, com o objetivo de divulgar e dar visibilidade aos resultados das investigações realizadas por professores e professoras em suas aulas de história. Esses seminários são o resultado da parceria entre a SME e o LAPEDUH. Alguns resultados desse trabalho têm sido expressos em artigos científicos, pois isso constitui um dos objetivos do curso, ou seja, a orientação para a produção de artigo científico com a finalidade de apresentação em eventos de âmbito local, nacional e/ou internacional, bem como a sua publicização.

3. A Aula Histórica: algumas práticas pedagógicas.

Para poder investigar a maneira como está ocorrendo a implementação do *Currículo do*

Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano (CURITIBA, 2016a), mais especificamente, a metodologia da Aula Histórica por parte de professores(as) que participam da formação continuada oferecida pela instituição mantenedora, optou-se por analisar o *Caderno de Resumos* (CURITIBA, 2016b) referente ao III Seminário de Educação Histórica da RME em 2016. A justificativa para tal escolha foi tentar observar a maneira pela qual os participantes do curso foram se apropriando e implementado os preceitos da Aula Histórica, ao longo do ano, em suas práticas pedagógicas.

Esse seminário teve como temática o *Ensino e aprendizagem na perspectiva da Educação Histórica: o professor como produtor de conhecimento histórico*. Um dos objetivos principais foi o de “Divulgar e dar visibilidade aos resultados das investigações realizadas, na perspectiva da Educação Histórica, por professores e professoras em suas aulas de história” (CURITIBA, 2016b).

As apresentações no referido seminário foram o resultado do trabalho desenvolvido durante o curso “*A burdening history* (história difícil): conceitos substantivos e de segunda ordem na relação teoria e prática”. O conceito “*burdening history*”, tem sido entendido como história conflituosa, tensa, traumática, pesada e/ou difícil, a partir dos estudos do historiador alemão Bodo Von Borries (2016).

Dos dez trabalhos apresentados durante o seminário, sete foram desenvolvidos na perspectiva da Educação Histórica, e tratam de conceitos substantivos elencados no currículo da RME, tais como: Sociedade europeia medieval, Ditadura civil-militar brasileira, História indígena, Religiões de matriz africana, Segunda Guerra Mundial, Holocausto e Revolução industrial.

A análise dos resumos consiste em identificar indícios da forma como professores(as) desenvolveram suas aulas seguindo os passos da Aula Histórica (CURITIBA, 2016^a, p. 7). Em relação ao fator um, que trata da “Investigação das carências/interesses das crianças e jovens presentes em sua consciência histórica”, dos sete trabalhos apresentados, seis explicitaram as carências de orientação temporal de seus estudantes. Entre esses trabalhos, destaca-se o da professora Ana³ sob o título *Religiões de matriz africana: uma história difícil?* Segundo a professora ao investigar as ideias de seus alunos sobre o conceito substantivo *Religiões de matriz africana*, percebeu

que há certa resistência e desconhecimento sobre o tema [Religiões de matriz africana], além de todo um estigma, superstição e preconceito em torno das religiões de matriz africana por grande parte dos alunos, o que faz ser este um tema difícil, controverso, tenso. (Professora Ana).

Ao analisar as carências de orientação apresentadas pelos estudantes a professora percebeu a presença, especialmente, de preconceito e superstição em relação ao conceito substantivo trabalhado. A professora Bruna, em seu trabalho sob o título *O conceito substantivo “ditadura civil-militar no Brasil” sob o viés da burdening history*, destacou que

³ Para preservar as identidades dos professores e professoras optou-se por denominar por letras do alfabeto.

A proposta de trabalho surgiu da carência de orientação da vida prática [dos estudantes] em compreender os acontecimentos políticos e econômicos da atualidade brasileira, no que concerne ao processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. (Professora Bruna).

Pode-se dizer que essas professoras explicitaram em seus resumos que tiveram a preocupação em investigar as carências de orientação temporal dos(as) estudantes e isso demonstra que essas professoras têm implementado um dos princípios da Educação Histórica que é o levar em consideração a consciência histórica dos(as) alunos(as), pois como indicado no currículo

considerando que toda criança e jovem dispõe de uma consciência histórica, a partir do modo como dá sentido à sua experiência no tempo, é fundamental investigar as carências de orientação na sua vida prática e os interesses que esses sujeitos expressam ao iniciar o trabalho com um novo conteúdo da história. (CURITIBA, 2016a, p.7).

O segundo fator da Aula Histórica indica a necessidade da “Seleção e trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem”. Dos sete trabalhos apresentados todos definiram os conceitos substantivos a serem trabalhados, como indicado anteriormente. Somente dois resumos explicitaram os conceitos de segunda ordem, a saber, empatia histórica, interpretação e plausibilidade histórica. Como é o caso do resumo da professora Bruna, que finaliza o resumo justificando a escolha do conceito substantivo em relação à temática do curso “*burdening history*”, bem como o conceito de segunda ordem *empatia histórica*, afirmando que o trabalho

desenvolvido partiu do conceito substantivo ‘Ditadura Civil-Militar no Brasil’, o que significa tornar viva uma parte da História Traumática (BORRIES, 2011) do nosso país e explorar o conceito epistemológico de *empatia histórica* (Professora Bruna).

Destaca-se que a professora comenta que no trabalho desenvolvido buscou “explorar o conceito epistemológico de empatia histórica” e ao selecionar esse conceito epistemológico a professora propiciou aos estudantes o desenvolvimento de competências cognitivas específicas da ciência da História, e, não somente uma aprendizagem vinculada ao conceito substantivo *Ditadura Civil-Militar no Brasil*.

O terceiro fator da matriz da Aula Histórica, ou seja, “Exploração metodológica de fontes primárias e secundárias” foi comentado por três professoras em seus resumos. É o caso da professora Ana que ao selecionar as fontes comenta que

a abordagem da temática religiosa buscou evidenciar a presença destas religiões no Brasil durante os séculos XVIII e XIX e a importância das mesmas [fontes

históricas] como estratégia de resistência à escravidão, manutenção da cultura africana e solidariedade” (Professora Ana).

Pode-se perceber que a preocupação da professora foi trabalhar com os(as) alunos(as) uma diversidade de fontes históricas que pudessem evidenciar a presença das religiões de matriz africana no Brasil, durante os séculos XVIII e XIX, bem como a importância dessas religiões, especialmente, como estratégia de resistência à escravidão e manutenção da cultura africana. Dos sete trabalhos apresentados apenas um explicita o quarto fator da Aula Histórica: “Comunicação/expressão da consciência histórica, de crianças e jovens, por meio da narrativa”. É o caso da professora Cleo que trabalhou o conceito substantivo *Sociedade europeia medieval*, quando explica que um dos passos da aula consistiu

na construção de um roteiro para a gravação de um vídeo, no qual [os alunos] explicassem sobre a plausibilidade do aspecto investigado no artefato escolhido. Essa explicação envolvia a apresentação de evidências encontradas nas fontes, processo no qual almejava-se que os estudantes ampliassem sua experiência com o conteúdo empírico do passado ao desenvolverem também processos próprios da cognição histórica como evidência, interpretação histórica e explicação histórica [...]. O formato escolhido para o vídeo foi o estilo semelhante ao dos canais de “youtubers” e visava: uma produção que permitia a elaboração de uma narrativa histórica, uma forma de comunicação que está presente na cultura juvenil e que pode ser discutida como um elemento que compõe a cultura histórica [...]. (Professora Cleo).

Essa comunicação/expressão da consciência histórica, por parte dos(das) alunos(as), tem sido solicitada, habitualmente na forma de uma narrativa histórica, que pode ser de forma escrita, desenho, história em quadrinhos, entre outras formas de expressão, no caso dessa professora foi a solicitação da produção de um vídeo. Conforme apontado no Currículo,

após o(a) professor(a) orientar o trabalho da produção do conhecimento histórico, as crianças e os jovens produzem narrativas que expressam as suas consciências históricas, a partir de interpretações, problematizações e explicações que surgem no trabalho com as fontes. Importante ressaltar que a referência às fontes e ao uso de marcadores temporais podem ser considerados importantes indícios de que a narrativa das crianças e dos jovens tem uma natureza histórica. (CURITIBA, 2016a, p.8)

Quanto ao fator cinco da Aula Histórica: “Avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e jovens”, em nenhum resumo ficou explícito a forma como o(a) professor(a) procedeu para avaliar a aprendizagem dos(das) estudantes. No entanto, pode-se inferir que, por exemplo, o vídeo produzido pelos(as) alunos(as) da professora

Cleo podem ter sido levados em consideração no momento da avaliação de seus estudantes.

Considerações finais

Algumas considerações podem ser apresentadas, em relação à concepção da Educação Histórica adotada nas *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba* (CURITIBA, 2006), bem como no *Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano* (CURITIBA, 2016a), pode-se dizer que, de modo geral, mudou a forma como o(a) professor(a) tem se relacionado com os conteúdos a serem trabalhados, na medida em que ao partir das carências de orientação temporal dos(as) alunos(as) organiza a sua prática pedagógica buscando diferentes fontes para uma aprendizagem histórica mais significativa.

Em relação à formação continuada oferecida pela SME, pode-se dizer que a sistemática adotada tem trazido contribuições valiosas tanto para os(as) professores(as), como para os(as) alunos(as), na medida em que esses profissionais têm acesso às discussões trazidas por pesquisadores nacionais e internacionais que têm se preocupado com o ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Histórica. Além disso, pode-se dizer que os(as) professores(as), que participam dessa formação continuada, têm buscado levar em consideração os pressupostos elencados por Schmidt (2014, p.54) quando desenvolvem suas aulas, pois segundo essa autora

o professor (historiador) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reproduzidor/transmissor, depositador de conhecimentos nos alunos, mas necessita estabelecer, em sua profissionalização, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Essa relação não implica em transformar ensino em pesquisa, mas entende que a articulação entre a forma pela qual cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade de professor é produzida historicamente. Neste sentido, é importante que se busque superar a lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou, historicamente, aqueles professores que são autorizados a produzir conhecimento, daqueles a quem é permitida apenas a sua transmissão (SCHMIDT, 2014, p. 54).

Para finalizar, pode-se dizer que a metodologia da Aula Histórica assumida no currículo, como uma maneira de aprendizagem histórica, tem sido adotada, de modo geral, por professores(as) e, com isso demonstram em suas práticas pedagógicas que é fundamental levar para a sala de aula os procedimentos metodológicos usados pelos historiadores em situações de ensino e aprendizagem, bem como de que a finalidade do ensino de História é a reconstrução da consciência histórica dos(das) estudantes, pois, segundo Rüsen (2006, p. 16) a aprendizagem histórica “é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica” e que o processo mental da consciência histórica pode ser descrito como “o significar da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, 2009, p. 168).

Referências

- BARCA, I. Verdade e perspectivas do passado na explicação em história: uma visão pós-desconstrucionista. In: Revista: *O estudo da história*. O ensino da história: problemas da didática e do saber histórico. Lisboa: APH – Associação de Professores de História, n.3, p.163-173, 1998.
- _____. Aula Oficina: um projecto à avaliação. In: BARCA, I. (Org.). *Para uma educação histórica com qualidade*. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, pp. 131-144.
- _____. A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses. In: *Anais do Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Novos Problemas e novas abordagens*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006, p. 55-68.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORRIES, Bodo Von. *Jovens e consciência histórica*. In: SCHMIDT, M. A.; FRONZA, M; NECHI, L. P. (Org.). Curitiba: W. A. Editores, 2016.
- CURITIBA. *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba, 2006.
- _____. *Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano*. Volume V. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação, 2016a.
- _____. *Caderno de Resumos*. III Seminário de Educação Histórica – RME/2016. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação, 2016b.
- CUESTA FERNANDEZ, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- GEVAERD, R. T. F. *História do Paraná: a construção do código disciplinar e a formação de uma identidade paranaense*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, 2003.

GEVAERD, R. T. F. *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná*. Tese de doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação de Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, 2009.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. In: *Revista de Administração de Empresas*, 35 (3), 1995, pp. 20-29.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. *Perspectivas em educação histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001, pp. 13-27.

_____. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). *Educação histórica e museus*. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003, pp. 19-36.

_____. Educação histórica. In: *Opinião*. Associação de Professores de História, 2005. Disponível em: <www.aph.pt/opiniao/opiniao_0010> Acesso em: 06 de julho de 2005.

RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica* (E. Rezende Martins, trad.). Brasília: Editora da UnB, 2001.

_____. Sense of History: What does it mean? With an Outlook onto Reason and Senselessness. In: RÜSEN, J. (Ed.). *Meaning and Representation in History*. New York; Oxford: Berghahn Books, 2006, pp. 40-64.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. In: *História da historiografia*. Número 02, março, 2009.

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

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: Bittencourt, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história. *Perspectiva*, v. 20 (n. Especial), 2002, pp. 183-208.

_____. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. In: *Anais do Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Novos Problemas e novas abordagens*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006, pp. 85-98.

_____. Cultura histórica, ensino e aprendizagem de História: questões e possibilidades. In: OLIVEIRA, C. M. S.; MARIANO, S. R. C. (Org.), *Cultura histórica e ensino de história*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, pp. 39-64.

_____. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. In: *Intelligere, Revista de História Intelectual*, vol 3, nº 2, out. 2017, pp-58-76.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2009.

Artigo Recebido: 25/10/2020

Aprovado em: 26/11/2020

Publicação: Dezembro de 2020