



5046 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
GT04 - Didática

ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES À DIDÁTICA DA HISTÓRIA.  
Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

### ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES À DIDÁTICA DA HISTÓRIA.

#### Introdução

Na história da forma escolar as teorias ou concepções de aprendizagem, sempre fundamentadas em determinadas teorias psicológicas, têm servido de esteio para processos de ensino, adequações dos conteúdos e maneiras de se abordar o desenvolvimento do pensamento em crianças e jovens, como as atuais teorias construtivistas de aprendizagem, constituindo-se como referência para as relações entre o método de ensino e as ciências de referência. A centralidade da aprendizagem nos métodos de ensino utilizados na prática docente é uma problemática que vem sendo enfrentada por educadores em geral e, especialmente, pelos especialistas na área das Didáticas Específicas, como a Didática da História. Neste sentido, pode-se afirmar que "as formas de ensinar dependem das formas de aprender", (LIBÂNEO, 2008, p.65), portanto, se sabemos como se aprende, podemos saber como se ensina.

Cabe enfatizar, então, a importância da concepção de aprendizagem como ponto de partida e pressuposto orientador do método de ensino da História, bem como a sua complexidade e diversidade de abordagens, tendo em vista a sua relação com a ciência de referência. É justamente esta relação que muda, quando se propõe uma mudança de paradigma acerca do desenvolvimento e formação do pensamento histórico, no âmbito da teoria da consciência histórica. Acredita-se que a perspectiva da aprendizagem histórica situada a partir da própria ciência da história é uma questão relevante em face dos resultados de investigações, indicativos do desinteresse de crianças e jovens pelo conhecimento histórico escolar, bem como das demandas provenientes de insucessos escolares no que diz respeito às aprendizagens históricas significativas para a construção da consciência histórica, num contexto de formação da contraconsciência para além do capital. (MESZÁROS, 2007). Esta perspectiva põe em questão o significado da aprendizagem histórica, particularmente no que se refere ao seu significado e sentido para os sujeitos.

Ressalte-se o fato de que a aprendizagem histórica pressupõe a interiorização de novas qualidades cognitivas com o objeto que está sendo aprendido e, nesse sentido, algumas questões se apresentam, tais como, que novas qualidades cognitivas seriam essas, o que orienta a intencionalidade de quem ensina em relação a quem aprende e a de quem aprende em relação a quem ensina, e, ainda, onde encontrar respostas para estas questões, nas ciências da educação ou na própria História?

Na tentativa de responder às problemáticas, pode-se remeter ao diálogo, por exemplo, com o pensamento de Jörn Rüsen, buscando-se fundamentação para uma teoria da aprendizagem, fundamentada na ciência da História e que seja orientadora do sentido e função da aprendizagem histórica como o centro da Didática da História. Ao assumir o princípio da Didática da História como ciência da aprendizagem histórica, Rüsen justifica dizendo que isto ocorre porque

ela produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente. Ou, todo conhecimento acerca do que seja a aprendizagem histórica requer o conhecimento do que seja história, daquilo em que consiste a especificidade do pensamento histórico e da forma científica moderna em que se expressa. No cerne da questão está a capacidade de pensar historicamente, a ser desenvolvida nos processos de educação e formação. (RÜSEN, 2015, p.248).

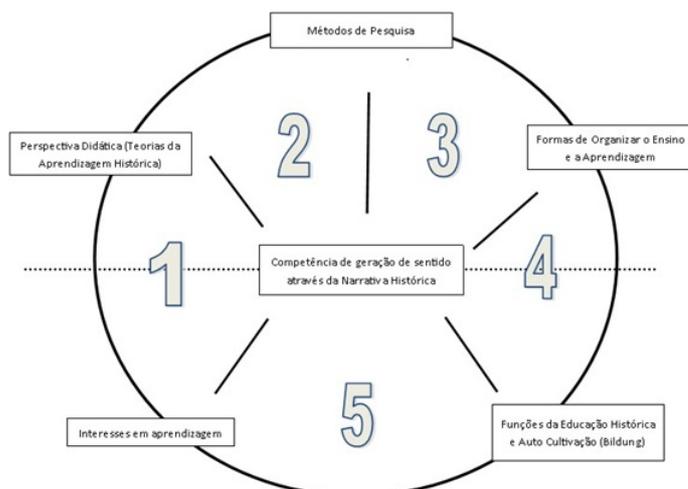
Do ponto de vista epistemológico, a Didática da História presta contas com o processo do aprender a pensar historicamente, ou seja, com realizar a "formação histórica" e isto envolve dois aspectos - vida prática e ciência - organicamente interligados. Numa perspectiva transversal, significa entender o saber histórico como síntese da experiência humana com a sua interpretação para orientação na vida prática; e na horizontal, seria considerar a formação como socialização e individuação (dinâmica da identidade histórica) a partir de sua relação com a ciência. Na esteira das investigações realizadas pelo historiador Peter Lee, aprender História é se apropriar de uma forma qualitativamente diferente de ver o mundo e isto envolve, entre outros elementos, a compreensão das "ideias-chave que tornam o conhecimento do passado possível, e dos diferentes tipos de reivindicações feitas pela História, incluindo o conhecimento de como podemos inferir e testar afirmações, explicar eventos e processos e fazer relatos do passado". (LEE, 2016, p.107). A preocupação com o desenvolvimento das ideias-chave ou categorias do pensamento histórico, tais como: evidência, orientação temporal, empatia, relevância histórica, pluricausalidade, interpretação e narrativa, como orientadoras da metodologia do ensino de História está presente em investigações de autores de diferentes países. [1]

Em relação à aprendizagem histórica, Jörn Rüsen (2015) apresenta uma crítica à forma pela qual foi e é realizada a transposição didática do saber histórico científico para a forma escolar, que resultou, entre outros, no banimento dos procedimentos científicos relacionados ao processo de produção do conhecimento histórico, tais como a forma de geração de problemas históricos a partir das carências de orientação da vida prática, bem como a relação entre a formação histórica e o público e a função de orientação da vida prática como algo que influencia a própria produção do conhecimento histórico. Para o autor, o problema da Didática da História não reside na sua autonomia ou diferença em relação à ciência da História, mas no estatuto ou natureza desta relação, abrindo possibilidades para se levar em conta alguns princípios que seriam constitutivos da epistemologia deste campo de conhecimento, com implicações para a metodologia do ensino de história.

#### A filosofia da História como referência para o ensino e aprendizagem da História.

Em busca da aproximação entre a filosofia da História e a Didática da História, Jörn Rüsen propôs uma matriz da Didática da História, tendo como referência a sua matriz da ciência da História[2].

#### MATRIZ DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA



Fonte: RÜSEN, Jörn, 2016, p.25.

A matriz sugere a imprescindível relação entre a vida prática dos sujeitos – professores e alunos - e a ciência da história, quando propõe um processo de ensino a partir do diálogo entre as condições e as carências de aprendizagem dos sujeitos. Assim, as ideias históricas prévias dos aprendizes devem ser o ponto de partida e de chegada do ensino de história, partindo das carências e interesses dos sujeitos, sempre relacionados ao mundo onde eles estão e poderão ser envolvidos.

A partir das ideias prévias e dos interesses pode-se levar aos processos de produção da ciência da história, depositários dos conceitos históricos, sejam eles substantivos (relacionados aos conteúdos da história), ou epistemológicos (relacionados aos processos cognitivos do pensamento histórico, tais como evidência e explicação histórica).[3] O percurso em direção ao método da ciência histórica pressupõe, entre outros, que, na relação aprendizagem e ensino deve ser percorrido o mesmo processo constitutivo da produção do conhecimento histórico. Neste caso, por exemplo, o trabalho com fontes históricas torna-se fundamental como princípio do método de ensino. A educação bancária, ou seja, o método em que o aluno é mero depositário de conteúdos previamente selecionados, precisa ser definitivamente abandonado. As formas de organizar o ensino, a partir dos significados e sentidos atribuídos à aprendizagem referem-se ao momento em que, tanto quem ensina, quanto quem aprende, assumem o estatuto narrativístico da ciência da história. O retorno à vida prática indica o momento em que o conhecimento ensinado e aprendido na e pela narrativa histórica, revela o significado e sentido de orientação temporal para os envolvidos no processo de ensino e aprendizado: professores e alunos. Indica-se, aqui, o cerne da matriz ruseniana da Didática da História, o processo de construção de sentidos, a partir do conhecimento que produz o envolvimento dos sujeitos no seu próprio autoconhecimento, no conhecimento do outro e do mundo.

A matriz da Didática da História sugere uma relação orgânica entre a teoria da História e a própria Didática da História também no que diz respeito ao papel do conhecimento histórico científico. Tal relação indica ser imprescindível que o processo de ensino e aprendizagem da História precisa consultar a ciência de referência sobre as diversas formas e os diversos conteúdos pertinentes à aprendizagem, o que não é uma tarefa fácil, segundo o próprio Rüsen (2007a), pois se corre o risco de subordinação e da funcionalização entre um e outro nesta relação.

Se atentarmos para o processo de construção do “código disciplinar da História”(FERNANDEZ,1998) no Brasil, a problemática da narrativa no ensino de História apresenta vários aspectos a serem analisados, tais como a presença da narrativa histórica à moda do século XIX em manuais e sua repercussão no ensino mnemônico; a influência do ensino tecnicista e seu correlato na chamada aprendizagem de marcar “X” em questões de múltipla escolha. Sem falar na especificidade de um tipo de “narrativa anônima” característica dos manuais didáticos que, muitas vezes, servem de referência para o conteúdo e a forma da aprendizagem nas aulas de História.

Reconhecer a formação da consciência histórica como um processo e a aprendizagem como narrativa pressupõe admitir a importância de se fundamentar a aprendizagem nas atividades cognitivas do sujeito que aprende e com as quais todo o ensino da História deve se relacionar.

Quais seriam as operações mentais que caracterizariam essa aprendizagem histórica? Nesse terreno, Rüsen (2012) estabelece contrapontos com autores alemães como Karl-Ernst Jeismann, que definiram essas operações como a análise, a avaliação e o julgamento, que ganhariam estatuto histórico ao se relacionarem com o assunto História. Também a proposta de Rolf Schörcken é problematizada pelo autor, quando esse último afirma que o entendimento dos alunos sobre a história mundial pode ser passado, não só por meio de conteúdos, mas a partir de uma tomada de consciência estruturada de pensamento e processos que estão atrás dos conteúdos e, ao permanecerem ocultos no sujeito que aprende, seriam determinados por comportamentos relacionados à produção de identidades, lealdades e simpatias. No entender de Rüsen, tanto as orientações de Jeismann quanto as de Schörcken, podem ser relevantes como operações da consciência histórica, apenas quando aparecerem como fatores do processo de formação de sentido da narrativa histórica.

No entanto, mais do que isso, a aprendizagem precisa ser baseada em formas de pensamento histórico elaboradas pelo sujeito que aprende, e é com essas formas de pensamento, organicamente ligados ao ato de narrar, que o ensino de História se relaciona. Segundo estes pressupostos, a aprendizagem histórica ocorre quando o sujeito desenvolve, por meio da narrativa histórica, um sentido para a experiência histórica, de tal forma que ele possa orientar a sua existência em relação a si mesmo e aos outros, no fluxo do tempo. Nesse sentido, a perspectiva da aprendizagem somente pode se orientar na direção de que o sujeito se envolva na relação com o conhecimento.

Não se trata, segundo Rüsen (2012), apenas da “implementação”, “aplicação” ou “mediação” dos conteúdos sob a tutela dos objetivos ou competências de aprendizagem previamente estabelecidas, um dos desafios da aprendizagem histórica no mundo contemporâneo. Trata-se do fato de que o próprio ensino e a História encontram seu sentido na vida prática

humana, e o conhecimento histórico e seus processos de aprendizagem passam a ter uma utilidade vital. Aprender história significa aprender a narrá-la, de tal forma que, nela e com ela, podemos encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostaríamos de ser ou de poder ser. Ademais, o sentido da história não se reduz a uma autoafirmação compulsiva ou violenta com todas as consequências dolorosas para os envolvidos, mas, abre-se a um aumento permanente das experiências temporais que são processadas em um movimento contínuo, entre a experiência da diversidade do outro e a afirmação do eu. Esta abertura da consciência histórica pode ser apreendida pelo fato dos alunos terem recebido, quantitativamente - interpelando diferentes passados, e qualitativamente - selecionando temas ou conteúdos do passado que sejam significativos para a sua vida prática no presente, diferentes interpretações temporais da experiência histórica, de modo que eles obtêm sua autonomia por meio de um ato de escolha.

Em seu livro - *Cultura faz sentido. Orientações entre o hoje e o amanhã* - Jörn Rüsen (2014) explicita o significado da formação histórica de sentido como a quinta-essência dos procedimentos e das atividades mentais mediante as quais a experiência do passado é interpretada e atualizada como história. Nesta direção, o paradigma da aprendizagem histórica situada na teoria da consciência histórica fundamenta-se no princípio de que não existe compreensão histórica sem o entendimento do sentido da mudança temporal. No entanto, esse entendimento necessita ser construído tendo como referência a inserção do sujeito no presente e a partir de indagações históricas que possibilitem a significação desse mesmo presente, por meio do passado. Essa compreensão pressupõe, ainda, que o sujeito aprenda a estruturar a ideia de tempo cognitivamente, não somente do ponto de vista individual, mas, principalmente, relacionada à ideia de humanidade, pois história é temporalizar a humanidade. (RÜSEN, 2016).

Para que aconteça a aprendizagem histórica da produção de sentido histórico, a partir do processamento da experiência temporal, alguns desafios devem ser assumidos, tais como: incluir a dimensão da interpretação, ou seja, o que se aprende tem que fazer um sentido para o aprendiz; - a dimensão da orientação, isto é, o processo da mudança temporal precisa ser articulado "ao meu tempo, ao tempo do outro e ao tempo do outro que me inclui. Nesse caso, a questão principal seria - "como eu me coloco nesta situação de mudança temporal?"<sup>[4]</sup>. Significa dar uma versão prática à interpretação do tempo e possui um lado externo - trata-se do mundo; e um lado interno, o da subjetividade humana.

Outra dimensão é a da motivação, em que o sujeito aprendiz necessita aprender a situar e inserir os seus objetivos de vida, tanto individuais, como coletivos, no fluxo do tempo. O que significa isso tudo para a relação ensino e aprendizagem da história?

O aprender histórico se torna translúcido, nos termos da teoria do sentido, para dimensões e fatores que estão presentes tanto no cotidiano quanto numa cultura histórica elaborada e que naturalmente têm atuação determinante em todo e qualquer processo de aprendizagem. A formação histórica de sentido tanto pode ser explorada como dado da vida de crianças e jovens quanto organizada como questão de processos de aprendizagem, e isto de modo ao mesmo tempo elementar e complexo(...) o que se deve aprender no e com o passado humano é exatamente aquilo que o torna significativo como história, e essa significatividade pode ser aprendida nos modos da experiência, da interpretação, da orientação e da motivação em sua diferença e em sua interconexão. (RÜSEN, 2014, p.185).

As forças motrizes dos desafios indicam questões fundamentais para subsidiar os objetivos da aprendizagem histórica, tais como: o desafio da experiência histórica - o que eu percebi? o desafio de compreender o passado alheio - o que isso significa? o desafio da orientação da dimensão temporal de sua própria vida - onde é o meu lugar no tempo? e o desafio de escolher suas próprias motivações - o que eu posso fazer no futuro? Entre os resultados da aprendizagem pautada nesses pressupostos estariam a expansão quantitativa e qualitativa da capacidade de interpretar uma experiência histórica vivida, o aumento da competência de usar a experiência histórica vivida (conhecimento histórico) para temporalizar o seu próprio mundo e sua identidade, de conformar as aspirações individuais a partir de uma ideia empiricamente plausível de mudança temporal do curso da humanidade no tempo e de motivar os outros a realizarem suas próprias experiências de acordo com a ideia do lugar de cada um e do seu lugar no processo de mudança no tempo.

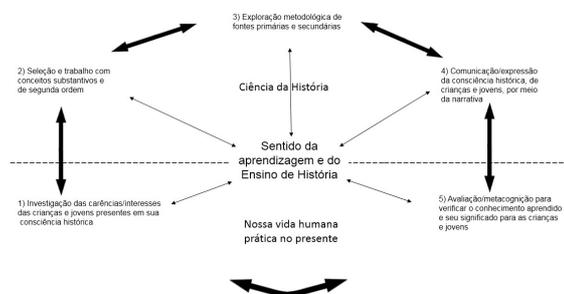
### **A "Aula Histórica": Ensinar percorrendo os processos de produção do conhecimento histórico**

Entende-se, assim, que a necessidade de a aprendizagem histórica ser baseada em múltiplas perspectivas e narrativas é um dos princípios que devem conduzir o processo de ensino e aprendizagem na organização das aulas de História. Desse ponto de vista, não se pode aceitar que a história seja "contada pelos outros" (o professor) e as competências narrativas dos alunos sejam consideradas como objetivos pedagógicos antecipados e tomados como estratégias de adaptação funcional dos conteúdos. Ao contrário, a auto-atividade do aluno é fundamental para que ele opere sua identidade de uma forma discursiva argumentativa, necessária à orientação temporal.

É nessa direção que o princípio metodológico da multiperspectividade nas aulas de história deve ser reconhecido como essencial, significando que as experiências históricas precisam ser de tal forma apresentadas, que causem uma identificação com o envolvimento dos alunos, a partir da divergência entre os diferentes pontos de vista. Na explicitação da aprendizagem histórica que ocorre na prática do ensino de história, a subjetividade do aluno deixa, na transformação da experiência que lhe diz respeito (e isso também quer dizer: objetivo), duas maneiras de aparecer: (a) a primeira é indireta, por meio de uma identificação com aqueles que foram sujeitos pelo desenvolvimento temático histórico; (b) a outra, diretamente, por meio da reflexão dos próprios pontos de vista, na reconstrução do desenvolvimento histórico. Assim, a aula de história não deve e não pode evitar uma participação prévia, com a qual os alunos trazem seus próprios pontos de vista e suas perspectivas da interpretação histórica.

Em 2016 o grupo de professores de História da rede municipal de Curitiba, durante curso de formação continuada, produziu uma adaptação da matriz da Didática da História de Jörn Rüsen como referência para uma proposta de metodologia do ensino que foi incluída nas Diretrizes Curriculares para o Ensino de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Paraná, com a denominação de "Aula Histórica". (CURITIBA/SMED, 2016). A denominação "Aula Histórica" teve como pressuposto o fato de que ao fazer a relação entre o conteúdo e o método de ensino, toma-se como referência o processo de aprendizagem situada na própria ciência da História. O processo ensino-aprendizagem inicia com articulação proposta pelo professor, na aula de História, entre a vida prática e a ciência.

Matriz da "Aula Histórica"



A proposta da Aula-Histórica estrutura-se a partir de um processo que obedece a determinados fatores e que, na prática da aula de história, ocorrem de forma interdependentes.

- 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.
- Após as crianças e jovens expressarem suas carências e interesses em relação ao novo conteúdo da História, o(a) professor(a) seleciona os conceitos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados, tendo como ponto de partida essas carências temporais e interesses.
- Considerando os procedimentos adotados pelo historiador na produção do conhecimento histórico, o(a) professor(a) organiza metodologicamente a sua prática docente a partir do trabalho com fontes históricas – primárias e secundárias, problematizando-as e interpelando-as, permitindo às crianças e jovens interpretar e problematizar esses vestígios do passado à luz de sua vida prática no presente.
- Após o(a) professor(a) orientar o trabalho da produção do conhecimento histórico, as crianças e jovens produzem narrativas que expressam as suas consciências históricas a partir de interpretações e problematizações que surgem no trabalho com as fontes. Importante ressaltar que a referência às fontes e uso de marcadores temporais podem ser considerados importantes indícios de que a narrativa das crianças e jovens tem uma natureza histórica
- A avaliação contínua e a sistematização da avaliação, a partir da perspectiva da metacognição (o que os sujeitos sabem acerca do que eles aprenderam), fazem com que as crianças e jovens percebam o seu próprio processo de aprender. A compreensão dos processos mobilizados desde a investigação das carências e dos interesses desses sujeitos até a produção de uma narrativa que expressa sua consciência histórica, permite que as crianças e os jovens tomem consciência dos seus processos cognitivos, atribuindo significados e conferindo sentidos ao que aprendeu. (CURITIBA-SMED, 2016, p.134).

Esta proposta foi referência para a metodologia de ensino de um Curso de Formação Continuada - *Metodologia de ensino-aprendizagem em questões controversas da História* destinado a alunos do curso de história e professores da rede pública de ensino e que teve como perspectiva de trabalho a metodologia da pesquisa em colaboração. O recorte temático do curso, a partir da seleção de temas controversos da História[5], foi opção dos próprios participantes que, após discussões, acenaram com o fato de que era necessário a escolha de conteúdos a serem trabalhados, que pudessem fazer sentido para os jovens alunos. O curso foi realizado entre abril e novembro de 2017, com uma carga horária de 99 horas aula, sendo 64 teóricas e 35 práticas. Participaram 45 professores e 10 alunos. Foram realizados 8 encontros mensais de 8 horas cada um, em que, num primeiro momento, foram disponibilizados e discutidos textos teóricos sobre as temáticas trabalhadas. Os professores foram desafiados a desenvolver experiências em sala de aula, que pudessem ser sistematizadas, teorizadas e apresentadas ao coletivo do grupo, durante os encontros. Como atividade final, foi organizado o IV Seminário de da Rede Municipal de Educação de Curitiba, no final de novembro e início de dezembro de 2017.

Os pressupostos assinalados, orientaram a delimitação de alguns aspectos que foram levados em consideração para o encaminhamento do curso. Entre eles, destacam-se: - A configuração da relação entre metodologias de ensino e a aprendizagem de temas sociais controversos, em diferentes elementos da cultura escolar, tais como currículos, manuais didáticos e processos de avaliação como aqueles destinados ao ingresso nas universidades; - A forma pela qual a relação entre metodologias de ensino-aprendizagem para os temas sociais controversos são consideradas nos elementos da cultura da escola, tais como práticas docentes e discentes; - A diferentes maneiras pelas quais professores, crianças e jovens em situação de escolarização se relacionam com o conhecimento específico dos temas sociais controversos e, em que medida, essa relação está colaborando para a inclusão e não para a multiplicação das desigualdades pela escola; - As possibilidades e significados da avaliação no processo de permanência e mudança de conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem dos temas sociais controversos para a escola e os sujeitos no universo escolar; - Limites e possibilidades de experiências inovadoras de metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação em temas sociais controversos constituiriam propostas de formação inicial e continuada de professores da escola básica; - Limites e possibilidades de experiências inovadoras de metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação de temas sociais controversos a serem desenvolvidas no cotidiano escolar, a partir de experiências compartilhadas digitalmente.

Tendo como suporte estas considerações, buscou-se construir a metodologia do curso a partir da proposta do trabalho com a pesquisa colaborativa. Tomou-se como referência os princípios das abordagens qualitativas (LUDKE/ANDRÉ, 1986), com a perspectiva da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) e os encaminhamentos da “indagação qualitativa” (EISNER, 1998) buscando-se responder às seguintes questões: Que significados a produção do conhecimento pode ter na relação teoria e prática docente, considerando que algumas propostas de formação têm privilegiado a transformação do ensinar em pesquisar? Como equacionar o predomínio da imediatividade nos processos de formação de professores, considerando-se, por exemplo, a maneira pela qual as chamadas “troca de experiências”, “conhecimentos relacionados à experiência prática”, são requisitos em cursos de formação inicial e continuada? Em que contextos se poderia propor uma formação continuada de professores, considerando o conjunto de dificuldades e problemas bastante conhecidos, tais como a falta de horário para atividades relacionadas à formação continuada, as relações complexas que existem entre os professores, os sistemas de ensino e, os projetos de formação continuada como aqueles oferecidos pelas universidades?

O objetivo principal foi superar a diferença entre “acadêmicos” e “práticos” que, historicamente, tem acompanhado as relações entre a formação de professores nas Universidades e as representações dos professores da escola básica. Nesta perspectiva, os professores são considerados autores e co-autores de trabalhos, artigos e capítulos de livros, apresentam suas investigações em eventos nacionais e internacionais no campo da Educação e no Ensino de História, situando-se, portanto, como produtores de conhecimento sobre o ensino, sobre os conhecimentos escolares de História, apropriando-se gradativamente de instrumentos cognitivos que permitem romper o tipo de relação dominante

em que os professores universitários monopolizam os meios de produção intelectual.

## Resultados

A realização do IV Seminário da Rede Municipal de Ensino de Curitiba foi o ponto culminante do curso, seguindo uma tradição que completou 4 anos em 2017, os professores foram estimulados a apresentarem seus trabalhos durante o evento. Dos 55 inscritos, 25 conseguiram apresentar suas experiências durante os encontros do curso, mas, somente 12 chegaram ao final do processo, com a apresentação no Seminário. Como vem sendo discutido no âmbito das propostas de formação inicial e continuada de professores, vários fatores contribuem para dificultar as mudanças nas relações dos professores com o conhecimento e também com a sua produção. De um lado, os baixos salários e uma carga horária excessiva em sala de aula - a maioria dos professores ministra cerca de 30 horas semanais e muitos precisam aumentar a carga horária para complementar seus salários; dificuldades na organização dos horários nas escolas para que eles possam cumprir o preceito legal de usufruir das 4 horas semanais chamadas hora-atividade. Este tempo deveria ser destinado a atividades de aperfeiçoamento profissional. Em muitas escolas, a falta de professores vem trazendo prejuízos ao cumprimento da própria lei.

De outro lado, devido a estas condições objetivas e ao processo histórico de separação entre aqueles professores que são reconhecidos como produtores de conhecimento, ou seja, investigadores, e aqueles cuja imagem é construída como destinado a ser o que faz uma "boa transposição do saber científico em saber escolar", observa-se a permanência de uma auto-imagem do professor, em que ele tem dificuldades em se ver e a agir como investigador. Neste sentido, o fato de 25 professores terem apresentado suas experiências e 11 atingirem o objetivo final do curso, merece ser destacado.

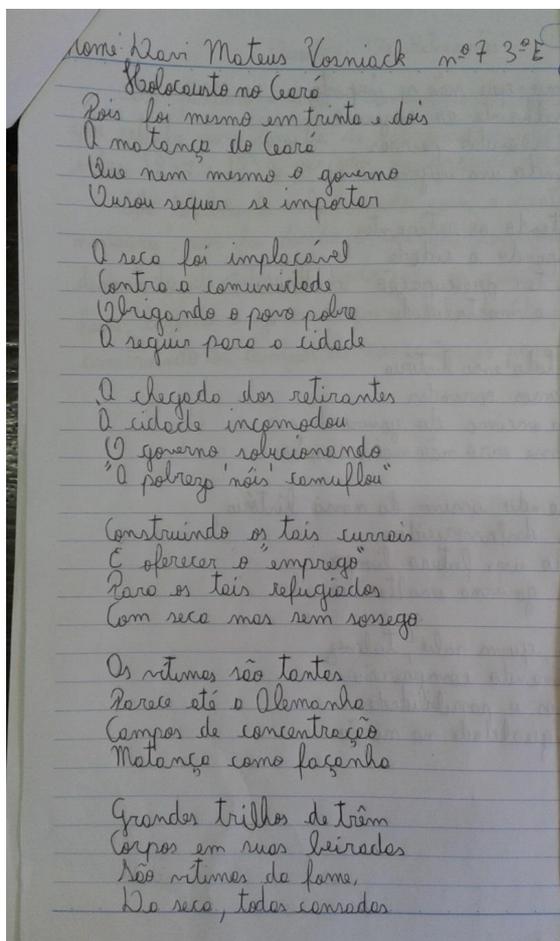
### Quadro 1 - Trabalhos apresentados no IV Seminário

1.A África na história da formação do mundo Atlântico. (Superando visões eurocêntricas no ensino de História)	Aluno: Ádrian W.S.Netzel
2.Nazismo e neonazismo no Brasil. Questões controversas da História em narrativas de estudantes.	Prof. Alecsandro D.Vieira
3.A Reconstrução da consciência histórica de jovens alunos sobre a demarcação das terras indígenas no Brasil.	Profa. Claudia S.Caramez Alunos: Hector Molina/Isabela Brasil/Milena Dell'Aglio
4.Totalitarismo e intolerância	Profa. Giselia dos Santos de Melo Gonçalves
5.Holocausto no Ceará: um tema controverso da história do Brasil.	Profa. Juclimara Luiza Loos Vieira
6.A infância e o trabalho infantil ontem e hoje	Profa Marcia Moreira
7.Direita e esquerda no Brasil	Prof. Paulo R. Chevonica Jr.
8.Cidadania nos sistemas de governos brasileiros: uma história controversa	Profa. Patrícia Rodrigues
9.A ideologia do trabalho infantil nas falas das famílias dos estudantes	Profa. Rosimeri Becher
10.Narrativa autobiográfica e história geracional: uma perspectiva de pesquisa e avaliação em educação histórica	Prof. Sandro Luis Fernandes
11.Racismo e respeito: trabalhando as fronteiras sociais dessas duas palavras.	Profs. Sonia C.Rado e Marcio de F.Tomaz

Fonte: Caderno de Resumos. IV Seminário de Educação Histórica da RME. Metodologia de ensino-aprendizagem em questões controversas da História. Curitiba: SME, 2017.

Cabe destacar que os temas selecionados pelos professores foram recortados a partir dos conteúdos pertencentes aos respectivos planejamentos de suas escolas. São exemplos os temas que dizem respeito a totalitarismos e nazismo. Questões como aquelas relacionadas a indígenas e afrodescendentes também estão presentes nas salas de aula, devido à obrigatoriedade de trabalho com estes conteúdos, prevista pela lei 10.639 de 2003. Os temas da cidadania, trabalho infantil e história geracional, ainda que não previstos de forma objetiva nas propostas das escolas, estão incluídos em manuais e nas diretrizes curriculares nacionais.

No entanto, é importante ressaltar que a maneira como os conteúdos foram abordados pelos professores, no intuito de revelar aspectos conflituosos e problemáticos da relação passado/presente e futuro, bem como valorizar os sentidos conferidos pelos alunos como um caminho de leitura das fontes e da produção historiográfica, confere uma nova dimensão à sua aprendizagem e ensino. Por exemplo, o tema do holocausto, que foi abordado por uma professora, a partir de uma experiência brasileira, qual seja a dos 7 campos de concentração que foram construídos no Brasil, no estado do Ceará, em 1932, para recolher pessoas oriundas do interior do estado, que iam para a capital Ceará, fugindo da seca. A professora apresentou aos alunos a pergunta - Existiram campos de concentração no Brasil? A maioria - 90 alunos - respondeu que não. A seguir, ela apresentou fontes iconográficas e escritas que documentavam a existência dos campos que abrigavam retirantes da grande seca de 1932, problematizou e produziu interpretações a partir das fontes. Para finalizar, solicitou que eles produzissem narrativas em forma de literatura de cordel.



FONTE: VIEIRA, Jucilmara Luiza Loos. Holocausto no Ceará como tema controverso da História. Curitiba, SMED, IV Seminário de Educação Histórica, 2017.

A guisa de exemplo, este trabalho, como outros desenvolvidos pelos (as) professores (as) contribuiu para enriquecer a perspectiva da aprendizagem e ensino sugerida na matriz da Aula Histórica. O tema do holocausto é um conteúdo presente nos programas escolares e manuais didáticos. No entanto, não há nenhuma referência a situações brasileiras que, de alguma forma, apresentem semelhanças e diferenças com a experiência alemã. No caso específico, a relação com história da experiência cearense (6) está absolutamente ausente dos manuais didáticos, mas, presente na memória de muitos brasileiros. A inclusão da categoria memória na matriz da Didática da Educação Histórica torna-se imperativa, quando se trata de trabalhar temas controversos da História, e "a narração da história está bloqueada pela pressão psicológica do indivíduo ou pelos tabus sociais da comunidade" (ASSMANN, 2011, p.349).

### Considerações finais

A mudança de paradigma sobre a aprendizagem e, portanto, sobre o ensino de história, trouxe importantes consequências para o desenvolvimento de propostas no ensino de História, ao indicar a consciência histórica como lugar da aprendizagem, colocando novas questões do ponto de vista conceitual e de elaboração teórica. Partindo do pressuposto básico de que a consciência histórica é o lugar da aprendizagem, as investigações têm tido a preocupação com questões como as que envolvem a definição, a conceituação, a elaboração, investigar as funções, abordar as condições, forças motrizes e consequências das ideias históricas presentes na cultura escolar, seja nas ideias de professores e alunos, seja em outros lugares da cultura escolar, como os manuais didáticos e currículos.

O diálogo entre as atividades que o historiador faz ao fazer a história e o que ele faz quando ensina a história, a partir de interfaces com a filosofia da história não pode ser acolhido como a solução ou o modelo definitivo para uma metodologia do ensino de História. No entanto, a partir do trabalho desenvolvido de forma colaborativa, com professores de História, pode ser sugerido como mais uma contribuição ao instigante debate que se instaurou desde a separação entre a história escolar e a história acadêmica. Neste sentido, importa que a aprendizagem histórica desenvolva a capacidade de se adquirir a constituição narrativa de sentido, como uma aprendizagem de reconstruir, continuamente, as experiências temporais da vida prática, desenvolvendo, de forma complexa e científica, a cognição propriamente histórica. O recorte específico em torno dos temas controversos da História aponta a necessidade de consolidação de uma metodologia do ensino de História, em que os conhecimentos necessários à produção do pensamento histórico sejam articulados a um projeto de educação pensado na perspectiva da insegurança da identidade histórica, das pressões relacionadas à diversidade cultural, das críticas ao pensamento ocidental e de uma nova relação com a natureza e com o outro, pois essa relação é fundamental para a compreensão do mundo. Uma necessidade que precisa ser articulada a um sentimento de urgência de se pensar para além dos embates herdados da separação entre a Didática da História e a História acadêmica, na construção do saber histórico em sala de aula.

### Referências

ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação. Formas e transformações da memória cultural*. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

CURITIBA/SMED-Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – História. Proposta. 2016.

FERNANDEZ, Raimundo Cuesta. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1998.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. In. *Educar em Revista*. Curitiba:UFPR, n.60, abr.-jun. 2016, pp.107-145.

LEVESQUE, Stéphane: Going beyond “Narratives” vs. “Competencies”: A model for understanding history education. In: *Public History Weekly* 4 (2016) .

LIBÂNIO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In. VEIGA, Ilma Passos A./ D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. São Paulo: Papirus, 2008, pp.59-88.

MESZÁROS, Istvan. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.

RÜSEN, Jörn. *História viva*. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007a.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas*. Curitiba: W & A Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido*. Orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História*. Uma teoria da História como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. *Contribuições para uma teoria da Didática da História*. Curitiba: W&A Editores, 2016.

SEIXAS, Peter. A History/Memory Matrix for History Education. In: *Public History Weekly* 4 (2015) 6.

[1] Ver, p.ex.: LÉVESQUE, S. *Thinking historically. Educating students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press, 2008; KÖRBER, A./MEYER-HAMMER, J. Historical Thinking, Competencies, and their Measurement: Challenges and Approaches. In. ERCIKAN, K./ SEIXAS, P. (eds.) *New directions and Assessing Historical Thinking*. Londres: Routledge, 2015, pp.89-101; SEIXAS, P./MORTON, T. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson, 2013.

[2] Uma análise da construção da matriz disciplinar da História por Jörn Rüsen foi realizada pelo historiador brasileiro Estevão Chaves de Rezende Martins. Ver. MARTINS, E.C.R. As matrizes do pensamento histórico de Jörn Rüsen. In. Jörn Rüsen. *Contribuições para uma teoria da didática da História*. Curitiba: W & A Editores, 2016, pp.100-110.

[3] Sobre os conceitos substantivos e conceitos epistemológicos, ver LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In. BARCA, Isabel. *Perspectivas em Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2001, p.13-28. Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica

[4] *Ibid.*, p.19.

[5] O conceito de "temas controversos" foi apreendido a partir da perspectiva do historiador alemão Bodo von Borries, que criou a categoria de "burdening history" para designar o que chamou de história tensa, pesada, difícil. Ver. VON BORRIES, Bodo. Lidando com histórias difíceis: tipos de reconciliação com danos e culpas históricas. In. VON BORRIES, B. *Jovens e Consciência Histórica*. Curitiba: W & A Editores, 2016, pp.33-54.

[6] Ver RIOS, Kênia Souza. **Campos de concentração no Ceará**. Isolamento e poder na Seca de 1932. Fortaleza: Museu do Ceará; Secretaria da Cultura e Desporto do Ceará, 2001.