

# **O ensino de História e a produção do conhecimento histórico através do uso de mapas**

**Marcos Salete Fernandes\***

## **Resumo**

Este texto propõe, inicialmente, uma reflexão teórica sobre o ensino de história no Brasil enfocando as mudanças por que passou a disciplina escolar. Num segundo momento, analisa as possibilidades do ensino de história para crianças com alguma ênfase na utilização de mapas como objeto de mediação. Depois, analisa uma intervenção em sala com o objetivo de investigar a maneira como os alunos entendem alguns conceitos utilizados em História e a forma como aprendem a disciplina. E, finalmente, relaciona alguns autores e suas reflexões em torno da problemática que envolve o ensino e a aprendizagem de História que leve em conta as peculiaridades próprias desta disciplina.

**Palavras-chave:** ensino; história; mapas; produção de conhecimento.

## **Abstract**

This text proposes first, a bookish reflection about the Historic teaching in Brazil especially the changes the school subject passed through. In the second moment it analyzes the possibility of the History teaching to children with some emphasis in the use of maps as a mediation object. After, it analyzes an intervention in classroom with the purpose to investigate the way how the students understand some concepts applied in History and the way how they learn the subject. And finally, connects some authors and their reflections about the problematic which involves the teaching and History learning which considers the own peculiarities this matter.

**Keywords:** teaching; History; maps; knowledge production.

---

\* Professor de História do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional – Turma 2007. Orientadora: Professora Maria de Fátima da Cunha – Universidade Estadual de Londrina.

## **O ensino de história no Brasil nas três últimas décadas do século XX:**

As três últimas décadas do século XX apresentaram, no Brasil, grandes transformações no ensino de História e na produção sobre o conhecimento histórico escolar.

Nos anos 1970 a sociedade brasileira assistiu ao desmonte na formação humanística do que conhecemos hoje como ensino fundamental e médio. As introduções feitas na conjuntura da Ditadura Militar desqualificaram o estudo da História. O objetivo que se impunha era o de formar um “cidadão ajustado e preparado para o mercado de trabalho”. A disciplina de História desapareceu dos currículos escolares dando lugar aos Estudos Sociais. A preocupação, longe de ser a de pensar a sociedade, era então a de passar um conhecimento pronto e acabado. Retirava do ensino de primeiro e segundo graus a possibilidade de se pensar a História – de se produzir um conhecimento histórico escolar (ABUD, 1995: 151).

No início dos anos 1980 retornam as eleições para os governos estaduais. Em vários estados a oposição ao regime vence as eleições. É nesse ambiente que aparecem algumas tentativas de mudança no currículo escolar e o retorno da disciplina de História. Para Kátia Abud isso foi visto como uma mudança muito significativa: “Significa que a História, enquanto disciplina escolar era tida como ferramenta indispensável para a concretização de mudanças” (ABUD, 1995: 151). Procurava-se valorizar os conteúdos da disciplina tendo como objetivo a transformação da sociedade. As propostas curriculares preocupavam-se com o acesso ao conhecimento histórico aos alunos da escola pública. E, “algumas propostas sugeriam que a escola de primeiro e segundo graus fosse produtoras de conhecimento histórico” (ABUD, 1995: 152).

Nos anos 1990, desta vez motivada pela conjuntura internacional no clima da derrota do socialismo, surge da onda neoliberal uma proposta curricular voltada para formar o homem para o mundo do trabalho – para a “vida”. São feitas modificações nos conteúdos disciplinares e componentes curriculares. Abandona-se o projeto de reorganização / reconstrução nacional, foge-se do pensar histórico e opta-se por um conteúdo histórico pronto e acabado. O importante agora é o “reconhecer, identificar, conhecer”. O aluno passa de agente histórico para expectador. Kátia Abud é muito crítica em relação à proposta dos PCNs, pois para ela estes propõem que: “As disciplinas do currículo devem estar voltadas para a formação desse homem, pouco questionador, para o qual o mundo é objeto de conhecimento, mas não um elemento de tomada de consciência” (ABUD, 1995: 155).

Ainda para Abud, as propostas curriculares das últimas décadas, grosso modo, oscilaram entre duas concepções de produção do conhecimento histórico refletidas em respectivas propostas curriculares. A da possibilidade e da impossibilidade da produção do conhecimento histórico a níveis do ensino fundamental e médio. Não cabe discutir aqui as variáveis conjeturais de nossa história do período via Ditadura Militar ou redemocratização. Esta preocupação já aparece em outros locais no mundo sobre a configuração de um saber próprio da escola, também, sobre a polêmica entre Thompson e Althusser.

Althusser destaca em seus estudos a escola como o principal aparelho ideológico do Estado. Esta tem a função de reproduzir a ideologia do Estado. Muitos estudos a partir das contribuições de E. P. Thompson rebateram esta visão apontando para a possibilidade de transformação da sociedade a partir do ambiente escolar, pois esta também poderia ser um espaço de lutas políticas. Mas a discussão não termina aí. É necessário analisar as

possibilidades do ensino e produção do conhecimento de História nos ensino fundamental e médio à luz de outras contribuições.

Paralelo e, conseqüente, às discussões sobre a possibilidade do conhecimento histórico nos ensino fundamental e médio abre-se a pesquisa e discussão de como desenvolver o ensino / conhecimento de História nestes níveis. Desde já acreditamos ser possível estas operações de conhecimento. Para tanto devemos considerar alguns pressupostos como: a) a experiência, representações e modos de pensar do aluno; b) como é produzido o conhecimento; c) objetos mediadores do conhecimento e estímulo dialógico (SIMAN, 2004: 83-85).

A vida em suas nuances submete todos os seres humanos a experiências que os individualizam. Estas experiências estimulam a construção dos contornos da personalidade e do caráter não sendo, no entanto, deterministas. Na escola o professor deve prescindir deste fundamento para focar os conceitos históricos. Segundo Siman: “Para Vygotsky, a construção e a aquisição do conhecimento (e da própria subjetividade) se dá a partir de matrizes sociais, mediadas pela cultura e pela linguagem”. Desta forma, o conhecimento formal é feito a partir com a construção e desconstrução de conceitos experiências trazidos pelo aluno. (SIMAN, 2004: 104).

Neste processo de construção/desconstrução, para Siman, é feito o uso de objetos mediadores do conhecimento: “a ação mediadora do professor, da linguagem, dos signos e de ferramentas culturais”. Esta ação permite desenvolver com o aluno uma dinâmica de comunicação onde, através dos objetos mediadores, se desenvolvem as idéias que compõem os conceitos. A produção do conhecimento histórico é possível através da idéia do passado (no sentido de procurar estabelecer um contexto), no retorno ao presente para se perceber mudanças e permanências. (SIMAN, 2004: 82).

A professora Marlene Cainelli também preocupada com o ensino de História para as crianças de faixa etária dos anos iniciais do ensino fundamental observa que os alunos possuem um conceito de *causalidade narrativa* que pode ser aproveitado no desenvolvimento, de forma incipiente, das noções de passado e presente. O interesse pelo conhecimento histórico deve ser estimulado por *objeto do passado*. Este expediente estabelece um objeto mediador entre as crianças e algum conteúdo do conhecimento histórico. O professor é o sujeito mediador. A ele cabe fazer aproximações e distanciamentos do objeto mediador. (CAINELLI, 2006: 59-60).

O professor não pode perder de vista que o objeto mediador, assim como ele próprio, sofre influências de elementos ideológicos, culturais, políticos, etc. de sua época. Esta postura possibilita, a despeito do conteúdo histórico resgatado, que o aluno perceba que existem lacunas. Essas lacunas permitem ao aluno dialogar para além do conteúdo objetificado, construindo uma leitura do passado buscando respostas no presente. O professor deve ter o cuidado de propor questionamentos e dispor aos alunos de espaço para que os mesmos possam manifestar-se – depois mediar e propor novamente (ou reler e propor novamente alguma questão surgida entre os alunos) – numa dinâmica dialética. (CAINELLI, 2006: 62).

Dentro desta perspectiva, gostaríamos de enfatizar na prática de experiências de ensino de História através da valorização do mapa como elemento mediador do conhecimento. Também, elegemos conteúdo relacionado à História do Paraná atento às preocupações presentes nas Diretrizes Curriculares de História para a Educação Básica. O trabalho *O uso de mapas no ensino de História do Paraná (1842-1946): como experiência em sala de aula* – procura desenvolver recortes de momentos da História do Paraná tendo como horizonte “compreender fenômenos de amplo efeito sobre diferentes

recortes sincrônicos, diacrônicos, permanências e continuidades, a partir de movimentos de inter-relações” (PARANÁ, 2006: 31).

O período indicado no título deste trabalho procura abarcar os três principais momentos de definição de fronteiras do Paraná – desde as discussões que antecederam a criação da Província até a criação do efêmero Território do Iguazu passando pelo Contestado. Estes conteúdos, nas Diretrizes Curriculares são preferencialmente indicados para serem desenvolvidos na 7ª série do Ensino Fundamental.

O mapa é, sobretudo, convenção. Os traços, a escolha da escala, as cores, a grafia ou fonte, aquilo que aparece e o que é omitido é uma manifestação de um conceito que temos do real. Se nos debruçarmos sobre um mapa, mesmo tendo sido utilizado uma boa representação geográfica fundamentada em fotos aéreas e de satélites, estaremos diante de uma convenção. Como afirma Molina:

“Em meio aos documentos visuais disponíveis, podemos considerar os mapas como testemunhos de mentalidades de uma época em seu caráter administrativo, político, estratégico e científico. Enquanto uma construção social, os mapas históricos estão permeados por interesses econômicos e políticos.” (MOLINA, 2003: 1).

O mapa histórico é o mais convencional e, o que transporta mais idéias e conceitos de uma época. Ainda para Molina:

“Como documento visual, o mapa é portador de elementos significativos para a compreensão de movimentos de expansão territorial, mas, também, podemos vê-los como condensadores de um olhar sobre o mundo, na medida em que seus executores recortam, apreendem e transpõem em uma figuração cartográfica, o desenho do mundo e das regiões” (MOLINA, 2003:1).

O que constitui um mapa histórico é sua representação de conteúdos históricos. Temos basicamente três tipos de mapa histórico: aquele aceito como documento produzido em algum momento do passado, aquele construído no presente com informações e estudos sobre o passado e, os construídos no presente que procuram representar o presente.

Prosseguindo, um mapa quer nos mostrar alguma coisa. Ele é permeado por uma intencionalidade – nos apresenta algumas informações / conteúdos e propositalmente oculta outras. É a manifestação de um valor, de uma idéia, de uma visão de mundo, de força e de vontade de poder. O mapa é manipulador e fundamentalmente quer afirmar um *status quo*.

O desafio é como produzir algum conhecimento histórico com a utilização de mapas. Assim, Cainelli e Schimidt nos lembram que:

“lidamos diretamente com a construção e elaboração de imagens e palavras. Neste aspecto a compreensão dos sentidos e das palavras é de fundamental importância.” E, que, citando VYGOTSKY “a formação do pensamento e da linguagem da criança afirma que o *significado das palavras é um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento*”. (...) “Quando uma palavra adquiriu o significado pode ser aplicada em outras situações é a aplicação de um conceito a novas situações concretas, é um tipo de *transferência*”. (CAINELLI e SCHIMIDT, 1999: 427).

O mapa é uma ferramenta que nos permite apresentar um conceito em mais de uma dimensão. Concatenado na forma de conceito / imagem ele permite a *transferência* de significado dos conceitos de forma mais atraente e direta. O conhecimento prévio dos alunos dialoga com os signos e símbolos presentes na

representação. Os signos – os universais -, e os símbolos – as construções e convenções se locupletam. Esta dinâmica lúdica (mas não desprovida de intencionalidade e elementos ideológicos) é atraente e possibilita uma aprendizagem, pois, aprendemos mais facilmente aquilo que nos interessa, pois:

“Um mapa atrai o olhar por sua concepção artística, por suas bases técnicas e revela mundos culturais em transformação e conflito. (...) Ver não é uma ocorrência natural e sim um fato histórico que envolve critérios de valoração e aos modos operativos de que o homem dispõe em determinados momentos históricos.” (MOLINA, 2003: 1).

Por outro lado é bom lembrar que o uso de mapas por professores em sala de aula deve ser feito tomando-se algum cuidado. Como afirmam Cainelli e Schimidt :

*“... é necessário que o professor trabalhe as representações dos conceitos espontâneos das crianças e a sua capacidade de defini-los. O aluno aprende um conceito no momento em que sabe usa-los em situações concretas e paulatinamente, vai interiorizando-os a ponto de aplicá-los em outras situações; é a fase da transição do conhecimento concreto para o abstrato ou vice-versa.” (CAINELLI e SCHIMIDT, 1999: 428).*

Por outro lado, como afirma Molina, a imagem não exclui a linguagem e indica muito mais referências complementares entre o visual narrado, o interpretado, o representado e o inventado: o olhar em si é construído socialmente. (MOLINA, 2003: 1).

O mapa é um produto do poder político e, como tal, visa afirmar as pretensões de quem o produz. Arvora-se como instrumento organizador da realidade e divulgador de uma cultura e visão de mundo. Salienta uma povoação, um caminho, um ponto estratégico,



em elemento econômico e obscurece o outro, o diferente, o nada, o sem-valor para o seu ponto de vista. Cunha expressa como “sertão”, “deserto”, “selvagem” e descreve o vazio, o desconhecido pela ausência de palavras, sinais em contraste a outras áreas iluminadas por desenhos e outras convenções afirmativas da cultura dominante.

A fronteira, – o limite entre o domínio / não-domínio, conhecido / desconhecido, cultura / barbárie, etc. é objetivo pontual em um mapa. Isto porque “a linha de fronteira é, portanto uma abstração que não tem existência real fora do mapa geográfico.” (MOLINA, 2003: 3).

Outra dimensão importante do mapa é o conhecimento no sentido político de *saber é poder*. Conhecer – ter a representação do conhecido – facilitava a reivindicação de uso e posse. Por isso no passado o acesso aos mapas era bastante restrito. Ainda hoje o argumento é utilizado no sentido *conhecer para preservar e explorar racionalmente*. Uma nação que não domina este conhecimento tem sua soberania ameaçada.

O mapa como fonte de conhecimento deve ser melhor aproveitado como instrumento para a aprendizagem. Este trabalho procura propor um olhar mais atento a isto. Neste sentido buscamos, através das atuais discussões sobre o ensino de História, produzir experiência que contribua para construção novas práticas em sala de aula.

### **Intervenção em sala:**

Em setembro de 2008 fizemos uma intervenção em sala com o objetivo de investigar a maneira como os alunos entendem alguns conceitos utilizados em História e a maneira como os alunos aprendem a disciplina.

A Escola Estadual Professor Antonio Bitonti – Ensino Fundamental foi a escolhida. Ela está localizada em Sertaneja-PR,

município com população estável a mais de 30 anos na faixa de 7 mil habitantes, distante 86 Km do principal centro regional – Londrina. A sala selecionada foi uma 7ª série do período matutino.

A sala conta com a frequência regular de 34 alunos com igual número de meninos e meninas. Destes, 90% com idades de 12, 13 e 14 anos. Um quarto dos alunos mora na zona rural. 38% dos alunos, desta sala, já haviam reprovados pelo menos uma vez.

A Tabela 1 informa as preferências observadas na turma:

Tabela 1:

<b>Item</b>	<b>Principais opções</b>	<b>%</b>
O que gosta de fazer?	Praticar esportes	26
	Passear, viajar, sair	18
O que gosta de ler?	Livros	40
	Revistas	21
O que gosta de assistir na TV?	Novelas	24
	Filmes	22
Que estilo de música gosta de ouvir?	Funk	42
	Sertanejo	13
Que sites gosta de navegar na internet?	Relacionamento, bate papo	54
	games	04
Esportes que mais gosta?	Futebol	15
	Voleibol	15
Qual a profissão que mais lhe atrai?	Veterinário	33
	Jogador de futebol	12
Qual pessoa que mais gosta de conversar?	Colega / amigo	42
	Pai / mãe	36
Acesso à internet.	Com acesso	82
	Sem acesso	18

A Tabela 1 apresenta alunos com possibilidade de acesso a informações e com preferências muito próximas daquilo que se espera em nossos dias, muito influenciado pelos meios de comunicação.

Em outra oportunidade apresentamos algumas perguntas na forma de um questionário. As questões objetivavam conhecer a opinião dos alunos sobre a História. Em uma das questões: *o que*

*você entende por História?* Queríamos conhecer como os alunos entendiam a natureza do conhecimento histórico. A maioria dos alunos, 71%, relacionou a História com algum conhecimento referente ao passado. Matheus (12) e Diego (12) responderam “entendemos que é o estudo das ações humanas no passado e no presente.” Ou para Lucas (12) “a ciência do passado”. Observamos que os alunos percebem, em História, um ‘passado distante’ de suas vidas. Distante temporal e significativamente.

Isto fica mais ou menos claro quando pedimos que o aluno *dê uma sugestão de como a História poderia ser mais interessante*. Vejam as sugestões na Tabela 2:

Tabela 2:

<b>Sugestões</b>	<b>%</b>
<i>Com melhores explicações</i>	22
<i>Aulas mais interessantes</i>	6
<i>Trabalhar o cotidiano</i>	6
<i>Ligar o passado com o presente</i>	6
<i>Aulas externas</i>	6
<i>Aulas práticas</i>	6
<i>Estudar outros assuntos</i>	6
<i>Estudar lugares históricos</i>	6
<i>Falar do futuro</i>	6
<i>Trabalhar com objetos (vestígios) históricos</i>	6
<i>Interpretar textos</i>	3
<i>Não responderam</i>	21

Bruno (13) argumenta que “se a professora passar coisas mais interessantes”; Luan (12) sugere que se deva estudar “as lendas urbanas dos povos antigos”; ou Yasmin (13): “eles poderiam falar pelo menos um pouco da realidade não só dos antepassados”.

Em outra questão *você acha importante estudar História?* 97% responderam afirmativamente por diferentes razões. Euclides (12): “sim, pois a gente aprende coisas que em outra matéria não pode ser compreendidas”. Wesley (13): “sim porque, para desenvolver nossos conhecimentos de conhecer fatos, data e tempo

cronológico.” Ou Guilherme (14): “sim porque a matéria ajuda a descobrir coisas que ninguém descobriu ainda”.

Perguntados:  *você gosta de História? Por que? Apurou-se o seguinte resultado:*

Tabela 3:

<b>Você gosta de História?</b>	<b>%</b>	<b>Por que?</b>	<b>%</b>
Sim	45	Estuda o passado	23
		Melhora o conhecimento	19
		Entendo	03
Não	32	Não tenho interesse	23
		Não entendo	06
		Não respondeu	03
Não sabe / não respondeu	23		

Veja algumas respostas: Amanda (15) “sim porque temos que ter conhecimento do mundo”; Adolpho (14) “não porque História é um estudo que tem que se envolver com coisas antigas e estudos da humanidade”; e Bruno (13) “às vezes. Tem vez que tem cada coisa chata que a professora passa”.

Com estas respostas e, depois, em conversas com os alunos percebemos uma dificuldade enorme, dos alunos, com relação aos conceitos de passado e a natureza do conhecimento histórico.

O que é passado? O que diferencia o passado do presente? Qual(is) a(s) conexão(ões) do presente com o passado? E, o que efetivamente podemos conhecer do passado? São questões que perpassam uma outra: qual a natureza do conhecimento histórico?

Observamos que os alunos entendem o passado de forma geral ligados à noção do tempo. Entendem que dias, meses, anos, etc., determinam a existência pura e simples do passado. Percebem o tempo como uma entidade própria. Não percebem que esta marcação está mais diretamente ligada à dinâmica da cultura e aos seus

desdobramentos valorativos. A ritmização de datas também prejudica este entendimento já que estabelece um encadeamento mecânico e “natural” do que pensa entender como passado histórico. Não percebem o tempo como “...símbolo de uma relação que um grupo humano (isto é, um grupo de seres vivos com a faculdade biológica de conciliar e sintetizar) estabelece entre dois ou mais processos, dentre os quais toma um, como quadro de referência ou medida para os demais”. (ELIAS: 1989, p.56, citado por Martins: 2000).

O passado é aquilo que não está presente ou é a presença do que já não existe mais? Perceba, que falar do passado é torná-lo de alguma forma presente a nós e, neste sentido um negar o presente. Esse é um exercício que pode facilmente ser realizado quando impactados por um acontecimento tentamos rememorar episódios anteriores numa busca de minimizar ou esquecer um trauma do presente. À memória do trauma denominamos de experiência significativa. O fazer do historiador exige um distanciamento do passado e do presente. Este distanciamento deve pensar os critérios culturais e experiências significativas onde se avalia e se constrói a síntese.

O passado para ser passado deve ter o presente como sua negação. Esses rompimentos ocorrem, geralmente, em momentos aleatórios o que dificulta a percepção de movimento e mudança. Em situação traumática ocorrem profundos rompimentos. Temos dificuldade em perceber que determinados movimentos, com manifestações semelhantes, poderão romper em presentes diferentes. O sujeito sofre com sua visão astigmática e míope já que acontecimentos próximos e distantes são percebidos desfocados e, então se debruça sobre o “diferente” em relação ao presente como ponto de partida para entender o passado. Em teoria para conhecer o passado é necessário negar o presente. Na realidade, porém o

passado e o presente se completam, vivemos o passado de um novo jeito.

### **Natureza do conhecimento histórico e desafios do ensino da disciplina:**

Diante desta realidade vamos buscar, em alguns autores, reflexões em torno da problemática que envolve o ensino e a aprendizagem de História que leve em conta as peculiaridades próprias da disciplina.

Isabel Barca (2001) tem apontado que um dos fatores que dificultam a aprendizagem em História está relacionado à natureza do conhecimento histórico em si. A provisoriedade do conhecimento histórico, em comparação às outras ciências, não é de fácil assimilação para as crianças acostumadas a raciocínios matemáticos verdadeiro/falso. Contudo, é nesta característica de *provisoriidade* que a História mostra toda a riqueza deste conhecimento.

Para Barca (2001: p.39) o ensino de História, para crianças, deve passar por este enfrentamento:

“A relação histórica entre factos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais de uma perspectiva. A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa desta natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação,

contribuem para estimular o raciocínio dos jovens. Será uma forma de desenvolver as suas competências de selecção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória.”

Peter Lee (2001: p. 15) assinala que a “História é contra-intuitiva para a criança”. Ou seja, a criança apresenta dificuldade em aceitar versões diferentes relacionadas ao mesmo fato. A História nesta perspectiva corre o risco de se tornar desinteressante. Um caminho apontado por este autor está em valorizar o conhecimento prévio dos alunos.

“Era necessário haver algo que as crianças aprendessem progressivamente, que se operassem mudanças de idéias e que elas conseguissem perceber essas mudanças.

Para compreendermos a História, precisamos falar de situações específicas do passado e de promovermos a sua interpretação. Não se trata de trabalhar livremente com documentos. Se apenas damos às crianças fontes históricas, damos simplesmente conhecimentos desagregados. (LEE: 2001, p.15)

Em outro trabalho de Lee aponta a importância de que o aluno deva “compreender por que motivo as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem como os historiadores” (2003). Este esforço para desenvolver nos alunos esta postura de trabalho foi chamada pelo autor de *empatia histórica*.

A postura investigativa da empatia caracteriza-se por um colocar-se no lugar do outro. Perceber como o agente histórico pensou; quais os objetivos que buscava; como percebiam a sua realidade; e, como agiram em seu tempo (LEE, 2003). Como avançar com os alunos para uma postura como esta? O autor ainda argumenta que é necessário romper com algumas idéias do senso

comum que atrapalham o aprendizado histórico. Idéias como o viver presente como *normal* e o passado como o *diferente*; a *idéia de progresso tecnológico* que coloca o passado sempre em déficit com o presente; e, de que existe um *passado fixo* (História contra-intuitiva).

É justamente em referência aos conceitos e pré-conceitos que os alunos trazem para as aulas de História que Peter Lee destaca que o educador deve levar em conta estes pressupostos para que se efetive a aprendizagem da disciplina. O objetivo a ser alcançado é o desenvolver a *literacia* histórica – habilidade de compreender e interpretar o passado – ter competência para identificar as multiplicidades do global e os diversos pontos de vistas apresentados pelos historiadores e fontes históricas. Entender como podem ser feitas afirmações sobre o passado; que afirmações divergentes sobre o passado podem ser aceitas; que o passado histórico é uma reconstrução; e, desenvolver um *quadro* - “... um ponto de vista geral de padrões de mudanças a longo prazo ...” (LEE; 2006, p. 144).

Assim caberia perguntar: como desenvolver esta aprendizagem em História? Marco Antonio Moreira apresenta uma sugestão de ensino em História que ele chamou de “aprendizagem significativa crítica”. Este autor parte também do pressuposto de que o conhecimento prévio dos alunos é a principal variável que influencia a aprendizagem. Assim, a aprendizagem ocorre a partir dos significados já internalizados que, em interação com novas informações pode progressivamente estabelecer novas sínteses de conhecimento.

“Sabemos igualmente que a aprendizagem significativa é progressiva, quer dizer, os significados vão sendo captados e internalizados progressivamente e nesse processo a linguagem e a interação pessoal são muito importantes.” (MOREIRA, CABALLERO y RODRIGUES PALMERO, 2004 – citados por MOREIRA: s/d, P. 4)



Nakou (2007) afirma que “o conhecimento do passado não se relaciona essencialmente com o passado, mas com o presente” (p. 138). A mesma autora, citando Rüsen, diz que “a consciência histórica está diretamente relacionada com a experiência do presente e o seu significado no contexto da orientação no tempo pelos indivíduos”. (p. 139). Assim, a principal razão que leva as pessoas a buscarem o conhecimento histórico é a necessidade de orientação no tempo. Elas percebem que mudanças ocorrem e estão ocorrendo em suas vidas e há um desejo de se prever o futuro. A satisfação deste desejo humano não pode ser realizada por outra ciência. Só a natureza da investigação histórica consegue abarcar este objetivo.

Para atingir este objetivo e, o indivíduo construir sua consciência histórica, é necessário algumas “ferramentas culturais” para abordar o passado num contexto inspirado em Vygotsky e Wertsch e “...revelar as fontes dos argumentos históricos nos quais se fundam as narrativas ou representações relevantes, e elucidar as possibilidades de interpretações alternativas” (NAKOU: 2007, p. 140).

Rüsen (2006) procurando demonstrar as dificuldades da didática do ensino de História na Alemanha coloca que esta disciplina, no seu processo de afirmação como ciência, perdeu uma importante característica qual seja: “que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura do tempo” (p. 8). A “cientifização” da História afastou este conhecimento de sua aplicabilidade na vida prática das pessoas.

Para ele, um dos pontos importantes em relação ao ensino de história passa pela aproximação da didática com a consciência histórica.

“Ainda não se resolveu como a peculiaridade da consciência histórica – aquelas estruturas mentais e processos que constituem uma forma específica de

atividade cultural humana – pode ser integrada nesse padrão de educação” (2006, p.1 3).

Ou ainda,

“O que deve ser lembrado aqui é que o ensino de história afeta o aprendizado de história e o aprendizado de história configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica e estável.” (2006, p. 16).

Atentamos que a didática e a consciência histórica tem imenso valor dentro do pensamento de Rüsen.

A didática histórica permite o desenvolvimento do conhecimento histórico já que em seu processo de orientação da vida através do tempo propicia o que o autor chamou de ‘novos insights’ promotores de crescimento na vida prática. A consciência histórica é um conceito muito abrangente em significado. Em princípio pode ser apontado como o objetivo principal do ensino da História, senão vejamos (RÜSEN, 2006, P. 14-16):

“...a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado.”

“...a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana.”

“Consciência histórica é uma categoria geral que não apenas relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história.”

### **Considerações Finais:**

Nos tempos atuais o ensino de História é objeto de estudo com vista à validação da disciplina enquanto ciência com aplicação

na vida prática. A natureza peculiar do conhecimento histórico exige que o ensino da disciplina tenha por princípios a valorização do conhecimento prévio dos alunos e a uma abordagem que objetive a construção da consciência histórica. O professor deve estar atento à demanda de conhecimento do aluno e aberto à reelaboração / reconstrução de conceitos como passado, presente, perspectiva cultural, versão / interpretação e pluralidade de idéias e visão de mundo.

As maneiras de se implementarem as idéias apresentadas embora não muito claras e operacionáveis, constituem contudo, pelo objetivo a ser almejado, - o desenvolvimento da consciência histórica através de uma prática de ensino significativa e instigadora – um respeitável acervo de conteúdos a serem experienciados e debatidos. O aluno capaz de aprender e utilizar o seu conhecimento para novos progressos e reelaborações, seja por meio de objetos mediadores do conhecimento ou outras formas capazes de interpretar o passado e as opções limitadoras da cultura, consigam aproximações e distanciamentos do presente e elementos suficientes para o estabelecimento de um parâmetro próprio de entendimento. Ao professor cabe muita reflexão e experimentação de como se processa o pensamento do aluno e seu entendimento acerca dos conceitos e natureza do conhecimento histórico.

### **Bibliografia**

BARCA, Isabel (org). *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. **Perspectivas em Educação Histórica.*** (Actas das 1<sup>as</sup> Jornadas Internacionais de Educação Histórica). Minho: Centro de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2001.

BITTENCOURT, C. F. **Ensino da História Fundamental e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

LEE, Peter. *Progressão da compreensão dos alunos em História*. BARCA, Isabel (org). **Perspectivas em Educação Histórica**. (Actas das 1<sup>as</sup> Jornadas Internacionais de Educação Histórica). Minho: Centro de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2001.

MOLINA, A. H. **Mapas históricos: alguns apontamentos e uma abordagem pedagógica**. Disponível em: <<http://www.anpuh.uepg.br/xxiii-simposio/anais/textos/ANA%20HELOISA%20MOLINA%201.pdf>>. jul. 2007.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa crítica**. Porto Alegre: Instituto de Física/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. 47 p. [www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf](http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf) (acessado em 18/11/2008).

NAKOU, Irene. **Educação histórica: o uso de ferramentas culturais relacionadas com a diversidade de experiências e atitudes dos estudantes**. *Currículo sem fronteiras*, v. 7, n. 1. 2007. (acessado em 18/11/2008)

PARANÁ, S. de E. da E. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná - História**. Curitiba: SEED, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. *Práxis educativa*. Ponta Grossa: v. 1, n. 2, p. 07-16, jul.-dez. 2006.

SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. (. **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1995.

SIMAN, L. M. C.; ZARTH, P. & O. (. **Ensino de História e Educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.