

### **<sup>3</sup>FORMAS DO SABER HISTÓRICO EM SALA DE AULA: ALGUMAS REFLEXÕES**

Prof. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt<sup>i</sup> - UFPR

Pesquisas e estudos acerca da História como disciplina escolar têm desenvolvido questões relevantes sobre o “código disciplinar da História”.<sup>2</sup> Entre os elementos do código disciplinar apreendidos nestas análises, figuram os manuais didáticos e os currículos – “textos visíveis” , bem como estudos sobre práticas docentes, colhidos a partir de depoimentos e memórias de professores de História – “textos invisíveis” deste código.<sup>3</sup> Faz-se necessário destacar, ainda, a presença de outros elementos que começam a ser analisados e são de fundamental importância, não só para se recuperar historicamente a construção do “código disciplinar da História” no Brasil, mas também para se entender a constituição atual deste código, o que poderia ser relevante para a implementação de inovações e contribuir para a mudança qualitativa do ensino de História: - os estudos sobre a presença da narrativa histórica e sua relação com o ensino da disciplina, figuram como imprescindíveis, pois *“é impossível avançar no ensino de História se não se analisa a prática dos docentes, e resulta impossível analisar dita prática se não se tomam em consideração a estrutura e o funcionamento da narrativa histórica”*.<sup>4</sup>

Análises de “chão de escola” têm mostrado que o conhecimento histórico está presente nas aulas de História de diferentes maneiras, seja pelo uso que se faz dos programas e manuais didáticos, seja pelo conjunto de práticas realizadas pelos professores e pelos alunos, tais como as provas, tarefas, atividades feitas em aula e pesquisas.

**Em primeiro lugar** é importante destacar que, do ponto de vista didático, os conteúdos históricos trabalhados em aula não são independentes das formas pelas quais eles são apresentados, como afirma EDWARDS<sup>5</sup> *“os conteúdos se transformam na forma”*. As formas ou métodos utilizados pelos professores apresentam

características e significados nos quais se agregam novos conteúdos aos já trabalhados, produzindo novas sínteses, ou seja, um novo conteúdo. A seqüência adotada nas aulas, o controle da transmissão, a expectativa dos professores quanto às atitudes e respostas desejadas, a própria situação do espaço onde se realiza a aula são elementos que alteram e modificam os conteúdos. Estudos sobre a “forma do conhecimento” indicam também algumas influências que alteram os conteúdos em aulas de História, tais como a lógica ou os pressupostos epistemológicos a partir dos quais os professores sistematizam o conhecimento histórico; a lógica da interação, ou o sentido como este conhecimento se objetiva no conjunto de modos pelos quais alunos e professores se relacionam; o conteúdo de classe da forma de ensino e a relação professor/aluno. Na lógica da interação, o professor pode ser visto como um sujeito que faz a mediação entre os alunos e o conhecimento histórico, em dois sentidos: de um lado, ele faz uma reelaboração particular do conhecimento que apresenta aos alunos, de outro, representa a “autoridade” dos conhecimentos escolares. O uso de “conhecimentos escolares” no plural é um indício de que um mesmo professor transmite, freqüentemente, distintas formas de conhecimento.

As formas de conhecimento mais usuais em aulas são: **1. Conhecimento tópico.**- os conhecimentos e participações dos alunos estão excluídos, o conteúdo tem status nele mesmo e não como significado para o referente, além de ser apresentado como verdade inquestionável. Esta forma de conhecimento tem sido a mais comum no ensino de História.<sup>6</sup> **2. Conhecimento como operação.** Pressupõe uma orientação e um trabalho no sentido de encaminhar o aluno até uma operação com o conhecimento, o qual é visto como instrumento para desenvolver competências históricas. **3. Conhecimento situacional.**- se estrutura em torno do desenvolvimento do interesse em se conhecer, no sentido de tornar inteligível, a realidade dos sujeitos apreendida no e pelos seus conhecimentos prévios. Os alunos não precisam absorver tudo o que os manuais e os professores lhe apresentam ou dizem como historicamente significante,

mas filtram informações, adicionam ou modificam, reconstruindo suas estruturas de compreensão por meio dos seus valores, idéias e disposições. Uma parte da tarefa pedagógica do professor de História é ajudar seus alunos a exporem e construam seus argumentos sob a forma de narrativa histórica. Trata-se da forma didática do conhecimento que pode contribuir para o desenvolvimento da “consciência histórica” dos alunos.<sup>7</sup>

**Em segundo lugar**, pressupõe-se que a perspectiva da forma do conhecimento situacional é um dos indicadores da necessária preocupação que se deve ter com a formação de um pensamento histórico dos alunos, bem como em relação ao papel que as evidências e a narrativa histórica têm nas aulas de História. Segundo HUSBANDS<sup>8</sup>, tanto uma como outra tem a função de gerar processos que permitem conferir significados ao passado. Para este autor, diferente dos historiadores, os alunos nas escolas não buscam gerar “novo” conhecimento por meio de evidências e narrativas históricas, mas eles geram novas compreensões pessoais. Ambas valem pelos tipos de pensamento que sustentam e pelos tipos de aprendizado que tornam possíveis. Assim, uma das formas como os alunos e professores conferem significado ao passado é a de pensar acerca da construção de narrativas ou versões deste passado.

No ensino, a narração em aula e a relação que o aluno estabelece com a narrativa histórica têm sido associados ao didatismo ativo do professor e à passividade do aluno, e o autor nos alerta, também, para as sobre-simplificações que os professores, muitas vezes, esboçam acerca dos personagens e contextos históricos, caricaturando-os ou apresentando-os como arquétipos do bem e do mal. Ele considera que as relações que os alunos estabelecem com as narrativas já produzidas, ou a construção de narrativas, como argumentos, são meios para alcançar um fim que é a construção da compreensão histórica. Isto não é um fim por si só, mas a sua finalidade é gerar compreensão sobre o passado, ativando o pensamento de quem aprende. Assim, a narrativa precisa ser explorada em aulas de História, porque *“Isto significa contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem: submete-las a um exame crítico, criando um sentido ao*

*que chamei verossimelhança e à sua lógica. Envolve uma dúvida construtivamente céptica sobre a natureza das histórias que contamos. Significa relacionar histórias com os princípios organizativos – as idéias de causa, continuidade, mudança – do discurso histórico complexo.”<sup>9</sup>*

Nesta perspectiva, a produção do conhecimento histórico em aulas não será suficientemente incisiva se a cultura histórica que os historiadores produzem não se transferir com as suas próprias características, como processos de ensino e aprendizagem. Para isto tornam-se imprescindíveis tanto a produção de narrativas históricas quanto o trabalho com narrativas já produzidas, presentes nos manuais didáticos e/ou em fragmentos de textos históricos utilizados em aulas, entendendo, segundo LAUTIER que a historiografia nos últimos anos já produziu numerosos textos de reflexão sobre a renovação dos paradigmas explicativos, contribuindo para a valorização da necessidade de se construir uma ordem nos acontecimentos, explicando-os, de forma a dar inteligibilidade ao passado pela estrutura da narrativa *“uma estrutura do discursos que se distingue do discurso banal pela matriz das temporalidades”*.<sup>10</sup>

Para subsidiar estudos sobre os usos da narrativa histórica, BARCA e GAGO<sup>11</sup> colocam a seguinte questão: *“De que se fala, quando se fala em narrativa histórica?”*. Em síntese, as reflexões destas autoras identificam vários conceitos de narrativa histórica no que diz respeito à sua natureza :**1. Numa das linhas pós-estruturalistas**, *ela significa a produção histórica que em relação ao passado não despreza o tempo breve, atende ao acontecimento e às ações de alguns atores históricos;***2. Numa postura relativista**, *ela refere-se a toda a produção histórica cuja trama é criada pelo historiador e que, para alguns autores mais cépticos, não passa de uma representação de uma realidade que não sabemos se existiu;***3. Para os positivistas da linha rankeana**, *a narrativa histórica é apenas a descrição do passado;* e **4. Para os “narrativistas”**, *ela é a própria estrutura da produção histórica, vista como uma teia intrinsecamente descritiva-explicativa.*

Subjacente à importância de se discernir os modos de construção das narrativas históricas está, também, a tarefa de se realizar escolhas que superem a idéia unívoca de narrativa histórica, por exemplo, em direção a uma forma narrativa como aquela presente na produção historiográfica de cunho estruturista. Entre os historiadores, LLOYD<sup>12</sup> pode ser incluído entre os que defendem a natureza narrativa da História, na linha pós-estruturalista, em que o retorno à narrativa não constitui um regresso às simples formas descritivas do passado. Ele também defende a perspectiva do realismo crítico e considera as explicações históricas como provisórias, na medida em que prosseguem continuamente na descoberta parcelar da realidade humana. Nesta perspectiva, tanto as explicações sociais quanto as individuais devem ser abordadas a partir da dupla perspectiva da ação e da estrutura.

Com relação à aprendizagem da História, e tendo como referência estes pressupostos, BARCA e GAGO<sup>13</sup> desenvolveram pesquisas a partir das quais sistematizaram três tipos de narrativas criadas pelos alunos: 1. **Compreensão fragmentada do passado**: quando as idéias dos alunos são dispersas e mostram falhas na reformulação ou expressão da mensagem veiculada nas fontes ou textos utilizados em situações de aprendizagem; 2. **Compreensão restrita do passado**: quando os alunos revelam um entendimento global das mensagens e tentam reformular as informações contidas nos textos e fontes, mas centram-se em um único indicador, utilizando também muitas expressões contidas nos próprios textos e nas fontes; 3. **Compreensão global do passado**: quando os alunos conseguem identificar diferenças contidas nas fontes e nos textos, fazem interpretações das diferenças entre passado e presente e reformulam as informações de forma pessoal. Quando um jovem ou uma criança procura explicações para uma situação do passado à luz de sua própria experiência, já está revelando um esforço de compreensão histórica. Neste sentido, eles podem pensar de maneira mais simplista ou mais elaborada e o seu grau de sofisticação não depende somente do grau do desenvolvimento lógico.

No que diz respeito às situações de ensino de História, segundo WERTSCH<sup>14</sup>, a narrativa é um tópico que possibilita agregar contribuições de diferentes áreas do conhecimento na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Este autor procura entender a importância que as narrativas históricas têm na constituição da memória coletiva, fazendo uma distinção entre dois tipos de narrativas: as “**narrativas específicas**” – envolvem explicações sobre um conjunto de eventos e são organizadas em torno de um nível médio de acontecimentos.. Protótipos destas narrativas podem ser encontradas em manuais didáticos que focalizam principalmente eventos como guerras, revoluções e outros acontecimentos político;**as narrativas esquemáticas padrões**, que possuem funções abstratas e generalizantes, constituindo espécies de estruturas esquemáticas do pensamento. Elas não são espécies de arquétipos universais, mas pertencem a tradições narrativísticas particulares que podem parecer diferentes de um contexto para o outro. Na esteira destas considerações, revela-se a importância da produção de narrativas históricas pelos alunos, pois a escrita de narrativas pode contribuir para o enriquecimento de suas experiências, desenvolver a capacidade de dar seqüência lógica aos fatos, promover o sentido da ordem, a atenção e o uso intencional das escolhas dos enunciados.

Já os trabalhos de MATTOZZI<sup>15</sup> destacam a importância do trabalho com a leitura de narrativas ou textos históricos, porque, a seleção de textos ou narrativas históricas a serem trabalhadas em aulas é fundamental, pois deles depende a qualidade do que se compreende e se aprende sobre História. E isto se aplica também ao historiador porque “*a investigação histórica valoriza o texto histórico e este adquire uma relevância epistemológica dentro da investigação.*”<sup>16</sup> Neste sentido, no ensino, o texto ou narrativa utilizada em aula influi nos conhecimentos do professor, na estruturação de suas atividades e condiciona o seu trabalho de transposição didática. Para os alunos, eles influem na qualidade da aprendizagem, ao se tornarem uma das unidades de medida do que eles aprendem sobre História. Assim, destaca-se a centralidade da narrativa histórica que é utilizada em aula, na medida em que ela age como um “*regulador que faz a*

*mediação entre a didática e a organização dos processos de aprendizagem E esta é a premissa que legitima e sustenta a finalidade de ensinar a escrever a História.”<sup>17</sup>*

Segundo FERREIRA/DINIS/LEITE<sup>18</sup>, ao produzirem suas narrativas e delas se tornarem autores, os alunos podem se sentir motivados e responsabilizados pela pesquisa e tratamento das informações e opiniões recolhidas das evidências, desenvolvendo, simultaneamente, a imaginação e a empatia históricas. Ademais, quando um aluno cria uma narrativa histórica, os critérios não pertencem ao passado em si, mas estão intrinsecamente ligados às estruturas interpretativas e aos seus valores, pois, *o autor-criador é quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente”*

A exploração e a produção de narrativas em aulas de História podem ser uma maneira de se consolidar formas situacionais do conhecimento histórico escolar, superando as formas tópicas e operacionais e possibilitando também o aparecimento de outras formas do conhecimento em aulas, como aquelas que envolvem processos de metacognição, onde os alunos têm possibilidades de construir argumentos epistemológicos sobre como eles conhecem e concebem a realidade e o passado.

Pesquisas sobre a presença das narrativas históricas em aulas de História podem contribuir para uma melhor compreensão dos chamados textos visíveis e invisíveis do “código disciplinar da História”. Ademais, serão fundamentais para se compreender os processos da “educação histórica”, ou seja, das formas pelas quais tanto os professores, como os jovens e as crianças se relacionam com o conhecimento histórico.

---

## REFERÊNCIAS

- <sup>1</sup> Profa. e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR; profa. de Metodologia e Prática de Ensino de História da UFPR; Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do PPGE/UFPR.
- <sup>2</sup> O conceito de “código disciplinar da História” apreendido a partir de CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. *Clio em las aulas*. Madrid: Akal, 1998; *Sociogénesis de una disciplina escolar*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.
- <sup>3</sup> CUESTA FERNANDEZ, R. op.cit.
- <sup>4</sup> TOPOLSKI, Jeretz. La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. In. CARRETERO, M. / VOSS, J. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004, p. 101.
- <sup>5</sup> EDWARDS, Verônica. *Os sujeitos no universo escolar*. São Paulo: Ática, 1997.
- <sup>6</sup> Pesquisa neste sentido foi desenvolvida por SCHMIDT, M.A / GARCIA, T. B. *Sala de aula: instância de definição do conhecimento histórico?* Caxambu: ANPED, 2000.
- <sup>7</sup> O conceito de “consciência histórica está sendo compreendido a partir das reflexões de JORN RUSEN e PETER LEE, nos trabalhos em que estes autores articulam o conceito com seu significado para o ensino de História nos ambientes escolares. Ver. LEE, P. *Retrocedendo para o amanhã. Consciência histórica e o entendimento da História*. Trabalho entregue no Encontro Anual da Associação de Pesquisa Educacional Americana. Nova Orleans (EUA), 2002. RUSEN, J. *El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. In. *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires: FLACSO, 1992.
- <sup>8</sup> HUSBANDS, Chris. *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham-Philadelphia: Open-University, 2003.
- <sup>9</sup> HUSBANDS, C. op.cit. p. 39
- <sup>10</sup> LAUTIER, Nicole. *Histoire Enseignee, histoire appropriée. Quelques elements spécifiques d’une didactique de l’Histoire*. In. BAQUES, M. / BRUTER, A. / TUTIAUX-GUILLON, N. *Pistes didactiques et chemins d’historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. Paris: Harmattan, 2003, p.357-380
- <sup>11</sup> BARCA, I. / GAGO, Marília. *Usus de narrativa em História*. In. MELLO, M.C. / LOPES, J. M. *Narrativas históricas e ficcionais. Recepção e produção para professores e alunos*. Braga: Universidade do Minho, 2004.
- <sup>12</sup> LLOYD, Christopher. *As estruturas da História*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- <sup>13</sup> BARCA/GAGO. Op. cit.
- <sup>14</sup> WERSTSCH, James. *Specific Narratives and Schematic Narrative Templates*. In. SEIXAS, Peter. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University Toronto Press, 2004, p. 49-62
- <sup>15</sup> MATTOZZI, Ivo. *Enseñar a escribir sobre la Historia*. In. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*. Barcelona. Institut de ciencias de l’Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2004.
- <sup>16</sup> MATTOZZI, I. op. cit. p.40
- <sup>17</sup> MATTOZZI, I. op. cit. p.40
- <sup>18</sup> FERREIRA, Arminda/ DINIS, Celeste/ LEITE, Eduarda. *A vida quotidiana em Roma na Época Imperial: as narrativas de alunos*. In. MELLO, M.C./ LOPES, J. M. , op. cit., p. 153-175