

## **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?**

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt\*\*

**RESUMO:** na esteira das investigações já desenvolvidas acerca da história como disciplina escolar, o escopo deste trabalho tem como objeto a análise das idéias sobre aprendizagem histórica contidas em propostas curriculares, manuais didáticos destinados a professores, bem como aqueles destinados aos alunos. a partir desta análise, a intenção é apontar alguns elementos constitutivos de concepções que fundamentam as finalidades e os processos de aprendizagem em história. o diálogo com essas concepções será feito a partir da referência e adesão à concepção da cognição histórica situada, cujos princípios e finalidades ancoram-se na própria ciência da história, bem como servem de embasamento à área de pesquisa da educação histórica. Conclui-se que as concepções de aprendizagem têm encaminhado os processos de cognição para fora da ciência da história.

**Palavras-chave:** educação histórica – aprendizagem histórica – ensino de história

## **INTRODUÇÃO**

Os significados do que é "aprender História" têm acompanhado e fundamentado os processos de produção da História enquanto disciplina escolar no Brasil. Neste sentido, diferentes abordagens da aprendizagem histórica têm servido de referência para questões, como propostas curriculares e manuais didáticos destinados à formação de alunos e professores.

Uma análise da construção do "código disciplinar da História" (CUESTA FERNANDEZ, 1997; 1998) indica, claramente, o processo de pedagogização da História, o qual apresenta, entre outros, os fundamentos do ensino e da aprendizagem do conhecimento histórico, a partir de teorias da Didática e da Psicologia Educacional. Ao reconstituir o "código disciplinar da História", esse autor analisa os "textos visíveis", como currículos e

---

\* Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Professora de Metodologia e Prática de Ensino de História na UFPR.

manuais, e também os "textos invisíveis", como as práticas escolares que, historicamente, têm contribuído para a produção da História como disciplina escolar.

Na esteira das investigações já desenvolvidas acerca da História como disciplina escolar, este trabalho tem como objeto a análise das idéias sobre aprendizagem histórica contidas em propostas curriculares, manuais didáticos destinados a professores, bem como aqueles destinados a alunos. A partir desta análise, a intenção é apontar alguns elementos constitutivos de concepções que fundamentam as finalidades e os processos de aprendizagem em História. O diálogo com essas concepções será feito a partir da referência e adesão à concepção da cognição histórica situada, cujos princípios e finalidades ancoram-se na própria ciência da História e servem de embasamento à área de pesquisa da Educação Histórica.

### **A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a aprendizagem histórica**

A proposta dos Parâmetros Curriculares de História, encaminhada pelo Ministério da Educação aos educadores brasileiros em 1998, contém, em sua estrutura, os Eixos Temáticos sugeridos para o ensino de História de 3.º e 4.º ciclos, isto é, o conhecimento a ser ensinado de 5.ª a 8.ª séries do ensino fundamental. Ademais, tanto o documento *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998a), quanto o documento *História - Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998b) apresentam um item específico sobre concepção de ensino e aprendizagem, como referências para o currículo.

O documento introdutório (BRASIL, 1998a) partiu do pressuposto de que os fracassos escolares seriam os indicadores da necessidade de se tomar como referência uma nova concepção de aprendizagem, que propiciasse maior interação dos alunos com a realidade. Nesse particular, em nota de rodapé, o documento discorre sobre os novos marcos explicativos da aprendizagem dentro da perspectiva construtivista de enfoques cognitivos, destacando o que chamou de marco de referência para a proposta curricular. São enunciados, brevemente, três enfoques dentro dessa perspectiva: a teoria genética, sendo citados Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, da qual se absorvem a concepção dos processos de mudança, as formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, citando-se Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, referente à maneira de se entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como a importância conferida aos processos de relação interpessoal; a integração dos conceitos de aprendizagem, cultura e educação,

provenientes das teses no campo da psicologia cultural; e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel.

A partir desses pressupostos adotados como referência, o documento assume a defesa de que o aluno,

*ao aprender a resolver problemas e a construir atitudes em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações de vida, faz aquisições dos domínios, cognitivo e lingüístico, que incluem formas de comunicação e de representação espaciais, temporais e gráficas (BRASIL, 1998, p.73).*

Nesses termos, fica explícito o que se entende por aprender, pautado em referenciais da psicologia construtivista, perspectiva que irá fundamentar, também, a concepção de aprendizagem histórica (BRASIL, 1998b, p.37-41).

O primeiro entendimento da aprendizagem histórica sugerido no documento dos PCNs enfatiza as formas pelas quais jovens e crianças podem ter acesso ao conhecimento histórico, tais como pelo convívio social e familiar, festejos de caráter local, regional, nacional e mundial, e pelos meios de comunicação, como a televisão. Parte ainda do pressuposto de que "os jovens sempre participam, a seu modo, do trabalho de memória, que sempre recria e interpreta o tempo e a História" (p.38), e agregam às suas vivências informações, explicações e valores oferecidos na sala de aula, indicando um segundo entendimento, de que as informações e questões históricas podem ser incorporadas significativamente pelo adolescente, que as associa, relaciona, confronta e generaliza, porque "o que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado" (p.38). Um terceiro entendimento parte do pressuposto da diferenciação entre um saber que os alunos adquirem de modo informal e um outro a que denomina "saber escolar".

Observa-se a apropriação de uma concepção de aprendizagem que, em primeiro lugar, diferencia o conhecimento escolar do científico, no processo de aprendizagem, confundindo o aprender com o ensinar, este, sim, objeto da transposição didática. Na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História. Outra questão a destacar na concepção de aprendizagem referida nos PCNs de História é a ênfase na temporalidade cronológica como forma de orientação temporal. Segundo Rüsen (2004), a orientação no tempo e sobre o tempo organiza-se a partir dos casos do passado e sua articulação com o presente, a partir de categorias históricas, sendo a datação uma estratégia apenas.

O documento dos PCNs para História específica, ainda, objetivos da aprendizagem para o terceiro e quarto ciclos. Com relação ao terceiro ciclo, o objetivo é a formação de procedimentos e atitudes que favoreçam a compreensão dos temas em dimensões históricas, por meio de diferentes atividades, como pesquisas e estudos do meio. Ora, segundo Husbands (2003), aprender História é mais do que isto, pois deve ser, acima de tudo, produzir um processo de compreensões históricas, tendo como referência formas de cognição históricas ou conceitos de segunda ordem (LEE, 2005).

Ao descrever os objetivos da aprendizagem histórica no terceiro ciclo, o documento seleciona alguns objetivos, tais como "conhecer", "caracterizar", "refletir" e "utilizar fontes históricas", delimitando categorias do pensamento que indicam ações a serem desenvolvidas em relação a determinados conteúdos, e não formas de compreensões históricas. Esta mesma perspectiva está presente nos pressupostos e objetivos para o quarto ciclo, de maneira mais ampliada. É através do vínculo entre os objetivos, ou seja, a descrição das tarefas a serem realizadas com sucesso pelos alunos, e a ação pedagógica, que entram em cena os conteúdos. Trata-se de uma verdadeira lógica da aprendizagem constituída em torno de habilidades reais ou competências. É esta lógica que, em tese, permitiria o acesso do aluno ao conteúdo ensinado. Assim, os objetivos procedem, não de uma lógica epistemológica situada nos pressupostos da ciência da História, “mas de uma lógica cognitiva, a das operações mentais (supostas ou nomeadas) necessárias ao tratamento da realização de uma tarefa, para um “saber”. (MORANDI, 2002,p.99).

### **A cognição histórica e os manuais didáticos para os alunos**

Para este trabalho foi selecionado o pressuposto da explicação histórica, tomando-se como perspectiva de investigação a forma pela qual manuais didáticos têm proposto a sua utilização no ensino e aprendizagem da História.

Alguns conceitos de segunda ordem não são estranhos aos procedimentos didáticos relacionados ao ensino e aprendizagem da História. Um estudo exploratório em manuais didáticos de História aprovados pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático (2008) indica a presença de categorias como "explicação" nas propostas de atividades destinadas à aprendizagem dos alunos. Este estudo tomou como objeto de análise os manuais da coleção

"HISTÓRIA – Projeto Araribá"1, de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries; nos quatro volumes da coleção, cada unidade é acompanhada de uma proposta de atividades para o aluno. Um dos itens das atividades é: "Explique". Em todos os volumes este item diz respeito à análise de textos ou fragmentos de textos históricos, sem recorrer aos significados que a explicação histórica tem para o historiador. Assim, o ato de explicar passa a servir como indicação de uma ação didática, como pode ser observado em alguns exemplos encontrados nos manuais da coleção, onde "explicar" é um objetivo a atingir, do qual fazem parte algumas ações, como:

Leia e responda.2. Analise o texto a seguir. 3. Compare o mapa abaixo com o mapa político da Europa, no fim do livro.4. Analise o gráfico.5. Observe a imagem e responda.

Segundo Topolsky (1985) a tarefa da explicação histórica pode ser interpretada, pelo menos, das seguintes maneiras:

1. Explicação por descrição ou explicação descritiva.
2. Explicação pela indicação da origem de um fenômeno concreto ou explicação genética.
3. Explicação pela indicação do lugar do fenômeno numa determinada estrutura ou explicação estrutural.
4. Explicação pela definição de um fenômeno ou explicação definitiva.
5. Explicação pela indicação de uma ou mais causas ou explicação monocausal ou pluricausal.

Um exemplo da explicação descritiva pode se dar quando se pede: "Explique as Cruzadas" ou "Explique a política americana após a Segunda Guerra Mundial". A explicação genética consiste em destacar os sucessivos estágios de desenvolvimento de um fato histórico concreto. Ao fazer uma explicação genética, procura-se responder à pergunta: "Como aconteceu?", que é distinta da pergunta "Por que aconteceu?".

Quando se faz uma pergunta para explicação genética, deseja-se, sobretudo, saber e ter uma descrição dos fatos sucessivos que conduziram, por exemplo, à Primeira Guerra Mundial.

Existem formas diferentes de se perguntar que dão origem a explicações diferentes. Por exemplo, ao se perguntar sobre a origem do exército polonês após a Segunda Guerra

---

1 Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries. São Paulo: Moderna, 2006. A escolha deste manual justifica-se porque, no último PNLD, dentre 37 escolas públicas pesquisadas na cidade de Curitiba-PR, 14 o escolheram.

Mundial, quer-se uma explicação sobre os passos do desenvolvimento que deu lugar a uma situação predominante em um período dado. Quando se pergunta sobre a origem da política exterior do Primeiro Ministro, o desejo é que seja dada uma explicação sobre os fatores que explicam seus movimentos, ou seja, quer-se saber as causas.

Uma explicação estrutural ou funcional destaca as funções de um elemento específico de um todo concreto. Por exemplo: "Explique o papel de...". Essa explicação revela o papel do historiador, que é o de assinalar a função de determinados fatos dentro de estruturas mais amplas. Também é feita uma explicação estrutural ou funcional quando se situam certos processos dentro de uma série maior. Por exemplo, quando as greves na Rússia no período 1905-1906 são interpretadas como componentes da revolução de 1905-1907.

Uma explicação definitiva é um pouco mais complexa, segundo o autor. Para ele, existem duas classes desta explicação:

- Respostas a perguntas do tipo: O quê (quem) é isso (esse)?
- Respostas a perguntas do tipo: Por quê?

No primeiro caso, a pessoa que fez a pergunta quer a explicação sobre, por exemplo: O que era a Inquisição que mandou Giordano Bruno para a fogueira? O que era o Grande Parlamento? O que foi a Guerra da Criméia? Quem eram os plebeus romanos? No segundo caso, a explicação definitiva responde à pergunta: "Por quê?" Por exemplo: Por que se chamou... num determinado período de sua vida, de...?.

No entanto, para o autor, somente a explicação causal pode ser considerada explicação no sentido estrito do termo, porque é um procedimento fundamental adotado pelo historiador e se identifica, segundo ele, com o processo de compreensão histórica.

Para Aróstegui (2006, p.361), é preciso entender a natureza da explicação histórica. Segundo ele, a natureza da explicação histórica não pode ser confundida com a explicação da ação social, ainda que não possa ser abordada fora do marco dessa mesma ação.

Esse autor faz uma abordagem da evolução das idéias sobre a explicação histórica e propõe um "modelo integrado de explicação histórica". Segundo Aróstegui, trata-se de uma explicação do social que tem que se basear nas circunstâncias reais em que os sujeitos – indivíduos, grupos, entidades, classes, instituições – executam as suas ações e significa "argumentar por que um estado social se transforma em outro" (p.386). Ele inclui, ainda, argumentações sobre a mudança das sociedades, os resultados e os produtos da mudança em seu sentido temporal, na dimensão global e particular, descrevendo seus estados anteriores e posteriores. Para o autor, essa argumentação se sustenta nos seguintes pontos: 1. Nas

estruturas existentes – toda ação tem um contexto que torna possível a sua realização, tem relações estabelecidas e definíveis e uma lógica de funcionamento e regulação. 2. Na ação com o sujeito – todo processo é posto em marcha pela ação de um sujeito ou por uma ação com sujeito, individual ou coletivo, histórico. As causas têm que ser buscadas em cada caso.

Do ponto de vista da cognição histórica situada, a explicação histórica constitui parte fundamental da narrativa histórica, processo inerente à natureza do próprio conhecimento histórico. Assim, a cognição histórica situada assume como pressuposto da aprendizagem a própria natureza narrativística da ciência da História.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As concepções de aprendizagem tomadas como referência nas propostas curriculares e manuais didáticos analisados encontram guarida em teorias psicológicas representadas, atualmente, pela teoria construtivista, bem como na atualização da pedagogia por objetivos, que pode ser exemplificada a partir dos trabalhos de MARTINAND (1986) e MEIRIEU (1992). Esta adesão tem encaminhado os processos de cognição para fora da ciência da História, a qual tem seus próprios processos de elaboração de um aprender especificamente histórico, como foi apontado neste trabalho. O ato de situar os processos de cognição fora da epistemologia da História tem contribuído para o excesso de "pedagogização" nos modos de aprender, o que sugere aprendizagens mais relacionadas com aquisições de competências ou habilidades que não são propriamente históricas.

Observa-se, assim, a permanência de lacunas relacionadas às categorias da cognição histórica situada, que possam estabelecer os sentidos e finalidades da aprendizagem da História, tanto nas propostas curriculares como nos manuais destinados a professores e alunos. Entende-se que essas lacunas têm provocado o "seqüestro da cognição histórica" (SCHMIDT; GARCIA, 2007). O uso deste conceito encontra referência nos trabalhos que analisam a ação do atual modelo de produção e sua capacidade de seqüestrar a subjetividade do trabalhador e estabelecer mecanismos de controle psicológico, subsumindo-o à lógica do capita. Assim, a subjetividade, ou, usando a expressão empregada por Dubet (1996), a consciência que os sujeitos têm do mundo e deles próprios, tem sido capturada ou seqüestrada, restringindo processos de subjetivação, pelos quais os sujeitos se representam e agem, como sujeitos críticos, confrontados com uma determinada sociedade e sistema de produção e dominação.

Entende-se ser possível, por homologia, pensar que as concepções de aprendizagem histórica, particularmente em propostas curriculares e manuais didáticos destinados a professores e alunos, como no caso brasileiro, têm agido no sentido de seqüestrar a cognição histórica dos sujeitos. Isto ocorre quando eles estabelecem formas de ensinar e aprender que restringem as possibilidades de formação de uma consciência histórica que possa contribuir para o processo de formação de uma contraconsciência histórica (MÉSZAROS, 2007). Este seria o poder formativo da História, que, como afirma Mattozzi (1998, p.48), "emana da paixão pela História e pelo seu poder cognitivo".

## REFERÊNCIAS

- ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. São Paulo: Edusc, 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia**. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor, 1997.
- CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. **Clio en las aulas: la enseñanza de la Historia em Espana, entre reformas, ilusiones e ruínas**. Madrid: Akal, 1998.
- DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UMINHO, 2001.
- LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: Nacional Academy Press, 2005.
- MARTINAND, Jean-Louis. **Connaitre et developper la matière**. Genebra: Peter Lang, 1986
- MATTOZZI, Ivo. A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva?. In: **O estudo da história** (o ensino da história: problemas da didáctica e do saber histórico). Lisboa (PT): APH, n.3, 1998. p.23-50.
- MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Habilitações profissionais no ensino de 2.º grau: diretrizes, normas, legislação**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; Brasília: INL, 1972.

ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

MEIRIEU, Philippe. Émile, reviens vite...ils sont devenus fous. Paris: ESF, 1992.

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

RÜSEN, Jörn. The didactic of history in west Germany: Towards a new self-awareness of historical studies. **History and Theory**, v.26, n.3, p.275-286, 1987.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. **Propuesta Educativa**, Argentina, n 7, out. 1992.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história; fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. In: SEIXAS, Peter. **Theorizing Historical Consciousness**. Toronto (Canadá): University of Toronto Press, 2004.

RÜSEN, Jörn. **História viva - Teoria da história III**: forma e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007(a).

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado - Teoria da história II**: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Unb, 2007(b).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Formas do saber histórico em sala de aula**: algumas reflexões. In: XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz. Londrina: ANPUH, 2005.

SCHMIDT, M.A./ GARCIA, T.B. O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do seqüestro da cognição histórica. In. SCHMIDT, M.A./GARCIA, T.B. **Perspectivas de Investigação em Educação Histórica**. Curitiba: UFTPR, 2007

TOPOLSKY, Jersy. **Metodologia de la Historia**. Madrid: Cátedra, 1985.