



Formação da Consciência Histórica a partir das ideias de Progressão do Livro Didático: uma proposta de pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental II*

AARON SENA CERQUEIRA REIS*

INTRODUÇÃO

Considerado um objeto de pesquisa recente, o ensino de História só foi consolidado no Brasil a partir da década de 1980 devido à emergência dos debates promovidos pela Associação Nacional de História – ANPUH (cf. OLIVEIRA, 2003). Entretanto, mesmo com o surgimento de eventos específicos sobre a temática nos anos 1990 – o “Seminário Perspectivas do Ensino de História” e o “Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História” –, convém alertar para “as difíceis relações entre a produção do conhecimento histórico e a construção do conhecimento histórico escolar” (OLIVEIRA, 2003, p.78), pois estas são questões que ainda merecem atenção.

Apesar de alguns pesquisadores considerarem a História escolar como vulgarização ou adaptação do saber dito “científico” (cf. CHEVALLARD, 1991), outros estudiosos, a exemplo de André Chervel (1990), evidenciam a escola como um *locus* onde se desenvolve um diferente tipo de cultura, a cultura escolar, a qual possui propriedades específicas caracterizadas por um sistema criativo, responsável não apenas pela “reprodução”, mas também pela “produção” de novos conhecimentos. Este ponto de vista nos permite afirmar que o conhecimento acadêmico não é o único a contribuir com o pensamento histórico.

Assim, surge a preocupação da Didática da História, disciplina que abrange não apenas a realidade escolar, mas também os diversos espaços onde circula a “cultura histórica”, entendida como “forma de expressão da consciência histórica”. Não obstante a amplitude do conceito de “consciência histórica”, como apontam os estudos de origem francesa e alemã, pode-se defini-lo como “o pensar segundo conceitos e métodos históricos [...], o entender-se parte de uma história, o situar-se no tempo, o fundamento do conhecimento histórico e talvez a consciência de que há uma diferença entre os acontecimentos e sua narrativa” (CARDOSO, 2008, p.161).

Com esta abordagem, desenvolvo um projeto de doutorado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação de Universidade de São Paulo, no qual pretendo compreender a

* Trabalho orientado pela professora Dra. Katia Maria Abud.

* Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação e Licenciado em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

formação da consciência histórica de estudantes brasileiros do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) a partir das ideias de progressão estabelecidas em livros didáticos de História. Partindo da hipótese de que este tipo de impresso considere a variação de progressão do conhecimento histórico para estruturar, sequenciar e distribuir seus conteúdos, destaco o objetivo de entender as relações entre as ideias nele expressas com as transformações que (se espera que) ele produz(a), ou seja, a formação da consciência histórica de jovens estudantes.

Nesta breve exposição, pretendo apenas discutir sobre os principais conceitos que nortearão nossa tese, tentando situa-los no campo da Didática da História ou Educação Histórica (denominação que se alterna dependendo da vertente utilizada: a primeira, de origem alemã, a segunda, de origem inglesa). Para isso, traço um panorama dos principais estudos já realizados no Brasil e no exterior, os quais discutem possibilidades e formas de utilização do saber histórico escolar para a vida cotidiana. Ao final, tento evidenciar elementos que justifiquem a pesquisa em desenvolvimento.

DIDÁTICA DA HISTÓRIA v. EDUCAÇÃO HISTÓRICA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE ÁREAS DO ENSINO DE HISTÓRIA

Para Isabel Barca (2001, p.13), o ensino de História é um campo de pesquisa que possui uma fundamentação científica própria e que se constitui “como teoria e aplicação à educação de princípios decorrentes da cognição histórica”. Partindo destes princípios, pesquisadores de diversos países, sobretudo Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Portugal, Espanha e, mais recentemente, o Brasil, tem promovido uma reflexão sobre a História do ponto de vista da prática da vida real. Contudo, as diferentes abordagens utilizadas para analisar o pensamento histórico, por exemplo, começaram a delimitar dois novos campos no ensino de História, a Didática da História e a Educação Histórica.

No âmbito dos estudos franco-germânicos, a Didática da História (*Geschichtsdidaktik*) tem considerado não apenas problemas de ensino e aprendizagem das escolas, mas também, como ressalta Rüsen (2010, p.32), “todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática”. Este é o pensamento que também direciona os estudos de origem inglesa, denominados de Educação Histórica (*History Education*). Os adeptos desta abordagem epistemológica têm privilegiado três enfoques principais: questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica (ideias de segunda ordem), reflexões sobre os conceitos

históricos (ideias substantivas) e investigações sobre o uso do saber histórico (cf. GERMINARI, 2011).

Ao analisar os processos de aprendizagem histórica, Itamar Freitas (2014, p.54) estabeleceu uma comparação entre Didática e Educação Histórica, por entender que no Brasil ambos “fundamentam a reivindicação do domínio dos historiadores sobre o campo do ensino de história”. Considerando a aprendizagem histórica como um processo dependente da concepção de homem que se quer formar, o pesquisador destacou a desigualdade das propostas. Assim, Freitas (2014, p.54) conclui que apesar de ambas partirem do “princípio secular” de que “ensina-se história como ciência da História”, para a Educação Histórica, “a História fundamenta-se nas operações processuais – no método”, já a Didática da História considera “a vida prática o ponto de partida – as carências humanas”.

Não obstante a constatação de que tais teorias possuem focos diferentes, é nítido que ambas apresentam respostas aos atuais desafios do ensino de História, como as “políticas para o livro didático, elaboração dos currículos da escolarização básica e a formação de professores” (FREITAS, 2014, p.55). Nesse sentido, procuro destacar as principais ideias, tanto da Didática da História quanto da Educação Histórica, que podem contribuir com o desenvolvimento do nosso trabalho.

Entendida como disciplina, a Didática da História abrange não apenas a realidade escolar, mas também os diversos espaços onde circula a “cultura histórica”. Este elemento, não restrito apenas ao cotidiano das aulas de História, mas também presente em outros espaços que expressam a cultura histórica (como museus, cinemas, teatros, etc.), pode-se afirmar, é a própria “expressão da consciência histórica” (CARDOSO, 2008).

Nesse sentido, a Didática da História é uma importante abordagem, pois contribui com diferentes propostas, as quais podem modificar a relação do estudante com o conhecimento histórico (evitando a tradicional fórmula decorativa), bem como evidenciar saberes que os habilite a perceber sua identidade em uma postura de alteridade. Ela lida com o que é, o que pode e o que deveria ser apreendido (tarefas empírica, reflexiva e normativa da Didática da História), características que a torna “uma disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História” (BERGMANN, 1990, p.29).

Na perspectiva da Educação Histórica, o ensino de História é encarado a partir de sua “tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História de

crianças, jovens e adultos” (BARCA, 2001, p.13). Nesta abordagem, os pesquisadores procuraram se distanciar de uma ideia quantitativa de aprendizagem histórica, concepção que dificulta a inclusão da História como disciplina autônoma nos currículos escolares. Para a pesquisadora Isabel Barca, “o critério para progressão em História não deveria ser o da quantidade de informação factual adquirida, mas o do progresso alcançado em nível de pensamento histórico” (THOMPSON *apud* BARCA, 2001, p.14).

Em Portugal, Barca tem sido uma das principais entusiastas de estudos sobre cognição histórica. Ao tentar entender o pensamento histórico de estudantes portugueses, por exemplo, a pesquisadora constatou que “se na média se observou uma progressão por idade e ano de escolaridade, houve alunos mais novos que mostraram ideias mais elaboradas que alunos mais velhos e com mais escolaridade” (BARCA, 2001, p.17). Logo, concluiu-se que “os estágios de desenvolvimento mental não são invariantes” (BARCA, 2001, p.20). Estudos como os de Barca evidenciam princípios de aprendizagem em História que, mesmo não possuindo caráter especulativo, prescritivo ou impressionista, seguem uma metodologia científica capaz de “constituir recursos preciosos para projetar aulas de História de uma forma fundamentada” (BARCA, 2001, p.20).

No Brasil, alguns trabalhos têm demonstrado preocupação com a construção da consciência histórica. Parte deles busca entender este fenômeno a partir do processo de reprodução ou construção de um currículo por parte do professor. Estas pesquisas mostram como a formação acadêmica influencia no momento da elaboração de um currículo próprio e ressaltam a distância entre as propostas curriculares oficiais e o que realmente acontece em sala de aula (cf. ABUD, 2003; SCHMIDT e GARCIA, 2007).

Inspirados nesse pensamento são alguns dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Londrina (UEL) (cf. CAINELLI e SCHMIDT, 2012). Acrescentaria, ainda, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), onde, nos últimos anos uma expressiva produção no campo do ensino de História tem sido apresentada.

Estudos que tiveram o manual didático como objeto de análise para entender a consciência histórica de alunos do ensino Médio (MEDEIROS, 2005) ou que analisaram manuais e legislação de ensino do Brasil e Espanha numa perspectiva comparativa (URBAN, 2009) são alguns exemplos de pesquisas desenvolvidas na UFPR. Já o estudo que investigou

as salas de aula brasileira e portuguesa para entender como o ensino público tem contribuído com a formação de consciência histórica (ALVES, 2011), bem como o que analisou as operações do pensamento histórico no processo de construção de narrativas históricas de estudantes do Ensino Fundamental (RIBEIRO, 2012), são exemplos de pesquisas desenvolvidas na USP.

A EDUCAÇÃO HISTÓRICA INGLESA

A Inglaterra é um dos países que mais desenvolve investigações sobre ensino e aprendizagem com sentido para a vida. Dentre os principais estudiosos, podem ser citados Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alaric Dickinson que, juntos, publicaram o trabalho *Progression in children's ideas about History* (1996). No estudo, apesar de reconhecerem o interesse de muitos pesquisadores acerca do ensino de História, em abordagens que buscam evidenciar os níveis de obtenção e progressão do conhecimento histórico de crianças e jovens, os pesquisadores alertaram sobre a incipiência deste campo.

Conforme Lee, et.al., (1996), as pesquisas dos anos 1960 e 1970 sobre o pensamento e compreensão histórica das crianças seguiam uma abordagem que tratava a História como uma ciência empírica o que, portanto, dificultava a compreensão dos investigadores no sentido de perceber uma estrutura da formação do pensamento. A situação muda a partir dos anos 1980, quando os trabalhos se voltam para análise de conceitos de segunda ordem, ou seja, ideias chave que possuem significado e uma lógica histórica, as quais deveriam ser apreendidas por jovens estudantes.

Tais mudanças que pretendiam evidenciar particularidades do ensino e da ciência histórica influenciaram, inclusive, as reformas curriculares da Inglaterra em 1988. A partir delas, surgiu o projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*), pesquisa dividida em três fases que possuía como um de seus objetivos a “investigação da progressão das ideias sobre inquisição e explicação histórica em crianças de 7 aos 14 anos de idade” (LEE, ASHBY, DICKINSON, 1996, p.52).

Dentre as dificuldades encontradas pelos estudiosos, as principais eram de cunho metodológico, começando pelo próprio objeto da História. Por ser um elemento não manipulável, existe uma complexidade em definir o que as crianças precisam saber, já que cada uma se apropria do passado de modo diferente (cf. LEE, ASHBY, DICKINSON, 1996, p.53). Nesse sentido, a investigação de conceitos de segunda ordem deve ser baseada em

ideias filosóficas e históricas, pois “perguntar diretamente às crianças questões sobre evidência histórica, ou mesmo o que elas pensam sobre isso, tende a produzir reações difíceis de interpretar [...] [já que] crianças dizem o que vem em suas mentes” (LEE, ASHBY, DICKINSON, 1996, p.54).

Tentando superar os obstáculos, os pesquisadores do projeto CHATA propuseram a utilização de esquemas conceituais baseados na ideia de progressão, a qual é mensurada por diferentes níveis. Considerados “categorias de aquisição”, estes níveis podem ser hierarquizados em dois: de avaliação ou de construção. No referido projeto, os níveis eram medidos através de testes que avaliavam a forma como as crianças solucionavam os problemas históricos propostos. Contudo, os investigadores reconheceram que tal estratégia não raramente evidenciava diferentes níveis de equilíbrio, mostrando que “a construção de um modelo de progressão sobre as ideias das crianças é uma tarefa tensa e difícil” (LEE, ASHBY, DICKINSON, 1996, p.58). Nesse sentido, cabe ao investigador (e também ao professor) desta área atuar como um antropólogo e tentar entender a criança em seu próprio mundo, “propondo tarefas, tentando ensiná-las e observando o que elas fazem com aquilo que lhes é oferecido” (LEE, ASHBY, DICKINSON, 1996, p.58).

Em uma análise preliminar do projeto CHATA, os pesquisadores concordaram que algumas crianças de 7 anos de idade apresentaram um melhor desempenho que as de 14 diante da mesma tarefa. Esta constatação possibilitou o surgimento de importantes questões teóricas, algumas das quais, tento adaptar para, em seguida, responder durante o desenvolvimento do projeto que ora apresento: Como um currículo nacional pode considerar a variação da progressão histórica? Como isso pode ser levado em consideração na sala de aula? (cf. LEE, ASHBY, DICKINSON, 1996, p.75).

Inserida no contexto do projeto CHATA, Rosalyn Ashby (2006) empreendeu uma pesquisa que buscou identificar o conceito de evidência histórica em alunos de escolas primárias e secundárias. Considerando a investigação histórica como elemento central do currículo, bem como um “empreendimento sério” nas aulas de História, a pesquisadora afirma que o conceito de “evidência histórica” deve ser alcançado e estimulado pelos professores (cf. ASHBY, 2006, p.153). Nesse sentido, o estudo que compreendeu 320 alunos – os quais foram confrontados com afirmações históricas e possíveis fontes que as comprovavam – mostrou “a importância do salto conceitual que os alunos precisam fazer [...] a partir da compreensão das

fontes como testemunho para trabalhar o conceito de evidência, em que as fontes têm valor reconhecido como evidência para tipos específicos de afirmações” (ASHBY, 2006, p.155).

Como discutido até aqui, os pesquisadores do campo da Educação Histórica reconhecem que a História não se ocupa somente de lembranças e eventos passados. No entanto, verifica-se que ainda há uma dificuldade no sentido de definir os elementos que devem preencher as lacunas do seu ensino. Em outras palavras, “ainda falta um conceito adequado de literacia histórica” (LEE, 2006, p.133).

A fim de conceituar o que venha a ser “literacia histórica”, Peter Lee reconhece as diferentes preocupações do ensino de História: por um lado, a maioria de professores e pesquisadores se interessam com o desenvolvimento da compreensão dos alunos, por outro lado, alguns professores e o público leigo se interessam no que os alunos devem ou deveriam saber ao final do curso escolar. O fato é que “apenas começamos a pensar claramente sobre a forma real de conhecimento que queremos que eles adquiram quando concluem a disciplina de História na escola” (LEE, 2006, p.134).

Baseando-se na matriz disciplinar de Rüsen, Lee (2006, p.135) percebe que “nossos interesses dirigem nossa compreensão histórica, a qual, por sua vez, permite que nos orientemos no tempo”. Desse modo, a primeira função da literacia histórica é contribuir com a formação de indivíduos capazes de questionar o “passado” e seus “acontecimentos”, por exemplo, através de ideias como “evidência”, “valores” e “intenções”.

Entretanto, considerando a dificuldade em compreender as ideias iniciais que os alunos trazem para a História – condição essencial para entender como elas aprendem –, o pesquisador/professor se depara com um problema, o qual “parece ser menos com nosso entendimento de como construir o conhecimento profundo dos estudantes do que com nossa habilidade de fornecer a eles um grande quadro” (LEE, 2006, p.140).

Ao realizar uma pesquisa com 30 alunos de duas escolas, Lee (2006) buscou compreender como os estudantes estruturavam seus pensamentos em relação ao presente e ao futuro, além do como delineavam seu passado. Nesse sentido, uma das primeiras observações foi a dificuldade que os estudantes possuíam de lembrar o que estudaram em História. De modo geral, “a tendência foi de uma lista desarticulada, geralmente produzida após esforço considerável” (LEE, 2006, p.141). Além disso, alguns alunos “apresentaram repetidamente características nacionais ao invés de qualquer estrutura diacrônica coerente” (LEE, 2006, p.143).

A sugestão de Lee para que os estudantes sejam capazes de articular-se no tempo a partir do contexto do passado é equipá-los com “dois tipos de ferramentas: uma compreensão da disciplina de História e uma estrutura utilizável do passado” (LEE, 2006, p.145). Para tanto, é preciso considerar que:

A pesquisa é necessária para que nos permita entender as ideias que estruturam as relações dos alunos com o passado e os tipos de passado que eles têm acesso. Simultaneamente devemos tentar desenvolver abordagens práticas que construam nosso conhecimento das ideias dos alunos e os tipos de passado aos quais têm acesso. Pesquisa e prática devem andar juntas com o desenvolvimento do currículo e com a contribuição dirigida por professores em estudos pilotos em pequena escala. (LEE, 2006, p.147).

No contexto das pesquisas aqui citadas, as contribuições do filósofo alemão Jörn Rüsen são referências “obrigatórias”, pois, seja no campo da Educação Histórica, seja no campo da Didática da História, o objetivo desses estudiosos é a análise de “todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (RÜSEN *apud* ALVES, 2011, p.21). Convém, portanto, refletir sobre as ideias deste intelectual.

DIRECIONANDO IDEIAS DIVERGENTES: A ABORDAGEM DE RÜSEN

Ao tentar entender como o pensamento histórico se constitui na vida prática, Rüsen (2001, p.55) analisa a consciência histórica, entendida como um conjunto de “processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmos pelos homens”. Desse modo, ele discorre sobre a origem da consciência histórica, a construção do objeto dessa consciência e identifica os critérios de verdade do pensamento histórico.

A formação da consciência histórica está ligada ao “trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo” (RÜSEN, 2001, p.59). Dito de outro modo, o homem possui a necessidade de atribuir significados a sua experiência no tempo, entretanto, estas projeções representam, muitas vezes, idealizações que estão além das circunstâncias da vida. Este modo de “orientação do agir (e do sofrer)” evidencia a dinâmica entre a “experiência do tempo” e “intenção no tempo” que “se realiza no processo da vida humana” (RÜSEN, 2001, p.58). A consciência histórica é constituída, portanto, através da “transformação intelectual do tempo natural em tempo humano” (RÜSEN, 2001, p.60), sendo o “tempo natural” entendido como eventos contingentes e o “tempo humano” como as representações humanas sobre a própria vida.

Como resultado intelectual da consciência histórica, têm-se a narrativa histórica. Para Rüsen (2001, p.61), é ela que “fundamenta decisivamente todo o pensamento-histórico e todo

conhecimento histórico científico”. Contudo, alerta o pesquisador que algumas condições devem ser satisfeitas para que a narrativa seja considerada parte da consciência histórica:

a consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana (RÜSEN, 2001, p.66-67).

Conforme Rüsen (2001), o objeto da consciência histórica é a História. Dependendo do ponto de vista, a História e o, conseqüente, pensamento histórico podem ser vistos de modo subjetivo ou objetivo. Por um lado, a História é uma construção que possui sentido somente quando lhe atribuímos. Por outro, ela é um repertório de eventos passados que podem ser trazidos à tona para justificar determinadas ações do presente. Nesse sentido, “propõe-se, com efeito, atribuir à história um caráter ‘plástico’, ou seja, uma posição mediana entre a ausência caótica de qualquer forma e uma objetividade rígida” (RÜSEN, 2001, p.72). Apesar de criticar esta postura “pluralista”, a qual agrega à História um caráter “meio objetivo”, “meio não objetivo”, Rüsen (2001, p.73) afirma que “a tentativa de evitar as posições extremadas na teoria da História indica a direção em que se deve olhar” para que se possa entender como se dá a construção do objeto do conhecimento histórico.

Partindo do pressuposto de que a “constituição de sentido pela consciência histórica não diz respeito, sobretudo e exclusivamente ao passado, mas à interdependência entre passado, presente e futuro” (RÜSEN, 2001, p.74), modo pelo qual o homem consegue orientar sua vida no tempo, Rüsen busca entender se o conhecimento histórico é fundamentado por uma unidade prévia. Deste modo, mesmo sem possuir os “resultados interpretativos da consciência histórica”, o filósofo percebe que os feitos históricos possuem uma “pré-história”, ou seja, “uma representação do processo do tempo, como passado, presente e futuro” (RÜSEN, 2001, p.74). Nesta perspectiva, cabe dizer que embora os historiadores não sejam os responsáveis pelo estabelecimento de uma “instituição de sentido”, eles devem, por outro lado, “extrair o constructo significativo de uma ‘história’ e elaborá-lo explicitamente” a partir desta “instituição originária” (RÜSEN, 2001, p.75).

Esta “pré-história” da consciência histórica não pressupõe que os homens possuem um “agir efetivo” baseado em conhecimento histórico, mas sim, que “o agir humano jamais ocorre sem pressupostos” (RÜSEN, 2001, p.76). Ou seja, o agir humano parte de conhecimentos prévios, ações passadas que continuam a influenciar sua vida no presente.

Conforme Rüsen (2001, p.76), isto ocorre pelos dados da “tradição”, entendida nesse contexto como “um componente intencional prévio do agir, que vem do passado para o presente e influencia as perspectivas de futuro no âmbito da orientação da vida prática atual”.

Todavia, afirma Rüsen (2001), a orientação temporal passada pela tradição não é suficiente para explicar as experiências do tempo e as intenções do homem no tempo. Isto porque “o superávit intencional característico do agir humano conduz a intenções do agir que vão além das sendas temporais traçadas tradicionalmente para a vida prática atual” (RÜSEN, 2001, p.78). É justamente por agir com intencionalidade, ou seja, por seu agir histórico, que os homens possuem consciência da história. Este agir é entendido como “um processo que supera sempre os limites do tempo natural” (RÜSEN, 2001, p.79) e que move a vida humana prática. Estes motivos que estimulam a relação do homem com a vida prática devem, contudo, passar pelo crivo da consciência histórica, pois ela é necessária “a fim de que o agir (e o sofrer) humano não permaneça cego quando seu superávit intencional se realiza para além de suas condições e circunstâncias” (RÜSEN, 2001, p.81).

Esta forma de enxergar a vida humana prática baseada na historicidade revela a necessidade de crítica à unidade do passado, presente e futuro na tradição. Com isso, Rüsen (2001, p.82) sugere, não uma negação, mas sim, um “processo de reflexão diferenciador e mediador” da tradição pela consciência histórica, através do qual “a visão do passado como passado torna-se enfim possível”.

Finalmente, ao propor a identificação dos critérios de verdade do pensamento histórico, Rüsen (2001) pressupõe que todas as “histórias” têm um compromisso com a verdade (a qual depende da crença do destinatário) e, nesse sentido, elas buscam, por meio de sua narrativa, superar eventuais dúvidas. Contudo, para satisfazer as “pretensões de validade” da consciência histórica, o filósofo sugeriu a aplicação paralela de três critérios: o da pertinência empírica (válido para “todas as sentenças que enunciam fatos”), o da pertinência normativa (válido para “todas as sentenças que enunciam sentido ou finalidade do agir”) e o da pertinência narrativa (critério específico das histórias e que se refere “à unidade interna dos fatos e normas efetivada pela constituição de sentido produzida pela narrativa histórica”) (RÜSEN, 2001, p.93).

CONSIDERAÇÕES FINAIS (PARA UM PONTO DE PARTIDA)

A discussão empreendida até o momento me leva a pensar não apenas sobre o que os livros didáticos prescrevem, em termos de conhecimento, mas também se eles consideram a progressão histórica dos estudantes. Por outro lado, penso que compreender a maneira como o professor considera esta questão e de que forma o seu uso contribui para a formação da consciência histórica do público leitor também é um procedimento necessário. Deste modo, surgem algumas questões que poderão contribuir com o projeto em desenvolvimento: O livro didático de História (sobretudo aquele avalizado pelo PNLD) considera a variação da progressão dos estudantes? Ao selecionar o livro didático, o professor considera esta questão? De que forma a utilização do livro didático contribui para a formação da consciência histórica?

Acredito que estas perguntas podem suscitar além de um interessante debate sobre a relação entre o impresso utilizado em sala de aula e a formação do pensamento histórico do público leitor (estudantes do Ensino Fundamental II), uma reflexão sobre que tipo de conhecimento queremos e podemos ensinar aos nossos alunos a fim de que o saber histórico seja utilizado em sua vida prática. Considerando que o livro didático é, muitas vezes, o único instrumento que permite, não só ao estudante, mas também ao professor, acesso ao conhecimento histórico (cf. FREITAS, 2009), é importante que tracemos estratégias no sentido de superar a fragilidade desse material (e, quiçá, de parte do ensino brasileiro), possibilitando assim, a democratização do conhecimento histórico com utilidade para a vida cotidiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. A construção curricular na sala de aula. IN: **História & Ensino**. Londrina, v. 9, p. 171-183, out. 2003.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida**: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. Orientadora: Kátia Maria Abud. São Paulo: USP, 2011. Tese (Doutorado em Educação).

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. IN: **Educar**. Curitiba, Especial, 2006, p.151-170.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. IN: **Revista da Faculdade de Letras – História**. Porto, III série, v.2, 2001, p.13-21.

- BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. IN: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.9, n.19, 1989, p.29-42.
- CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moraes dos Santos. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em Educação Histórica. IN: **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. IN: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.28, n.55, p.153-170, 2008.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. IN: **Teoria & Educação**, nº. 2, 1990, p. 177-229.
- CHEVALLARD, Yves. Pourquoi la transposition didactique. IN: **La transposition didactique**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991, p.11-37.
- FREITAS, Itamar. **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica**. Aracaju: Criação, 2014.
- FREITAS, Itamar. **História regional para a escolarização básica no Brasil: o texto didático em questão (2006-2009)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.
- GERMINARI, Geyso D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. IN: **Revista HISTED-BR on-line**. Campinas, n.42, 2011, p.54-70.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. IN: **Educar**. Curitiba, Especial, 2006, p.131-150.
- LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn; DICKINSON, Alaric. Progression in children's ideas about History. IN: HUGHES, Martin (Ed.). **Progression in learning**. Clevedon: Multilingual Matters, BERA Dialogues II, 1996, p.50-81.
- MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **A formação da consciência histórica como objetivo do Ensino de História no Ensino Médio: o lugar do material didático**. Orientadora: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Curitiba: UFPR, 2005. Tese (Doutorado em Educação).
- OLIVEIRA, Margaria Maria Dias de. **O direito ao passado** (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). Orientadora: Rosa Maria Godoy Silveira. Recife, PE: UFPE, 2003. Tese (Doutorado em História).
- RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. **“Tudo isso antes do século XXI” – Estruturas e significados em narrativas da História do Brasil por estudantes do Ensino Fundamental**. Orientadora: Kátia Maria Abud. São Paulo: USP, 2012. Tese (Doutorado em Educação).
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moraes dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Professores e produção do currículo: uma experiência na disciplina de História. IN: **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, pp.160-170, Jan/Jun, 2007.

URBAN, Ana Cláudia. **Didática da História**: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha. Orientadora: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Curitiba: UFPR, 2009. Tese (Doutorado em Educação).