

Educação histórica & currículo de História: uma aproximação necessária

RESUMO

Waldy Luiz Lau Filho
professorwaldy@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-9850-9136>
Universidade Federal de Santa Maria,
Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

O presente artigo aborda uma reflexão sobre o entrelaçamento entre a educação histórica e o campo curricular do ensino de história. Área de pesquisa relativamente recente no Brasil, a educação histórica distancia-se de uma concepção da história como um componente curricular isolado e que trata o passado como algo encerrado. Neste sentido, a educação histórica aproxima-se das demandas dos jovens a respeito do componente curricular história, bem como se preocupa com as formas pelas quais as identidades individuais e coletivas dos estudantes estão conectadas à sua consciência histórica. Este trabalho tem como referência uma experiência escolar realizada em aulas de história com alunos da primeira série do ensino médio em uma escola privada, no município de Santa Cruz do Sul, RS.

PALAVRAS-CHAVE: Educação histórica. Currículo de história. Consciência histórica.

INTRODUÇÃO

Pensar sobre a história envolve pensar no que é história, no que faz o historiador, para que e para quem se busca o acontecido, entre outros aspectos. Enquanto um dos possíveis discursos elaborados a respeito do mundo, discursos que se apropriam do mundo e lhe atribuem significados, a história tem como especificidade a investigação do passado.

O discurso histórico, por sua vez, se apresenta fortemente influenciado pela trajetória pessoal de quem o elabora. O que também significa dizer que nosso próprio “presente”, nossas próprias visões e crenças condicionam o “passado que conhecemos”. Somos, assim, produtos do passado, da mesma forma que a história também é uma elaboração nossa.

Uma vez carregado de significado para o presente por meio da interpretação, o passado torna-se uma referência apta para orientar o agir e o sofrer humanos. A orientação cultural ganha contornos especificamente históricos por meio de uma representação do decurso temporal que empresta à conjuntura atual da vida prática tanto experiências do passado como expectativas de futuro. Tal representação permite que se implante uma imagem do passado no contexto cultural de orientação da vida prática atual. É precisamente nesse ponto que o passado se torna “melhor”: o passado “melhora” quando é integrado numa representação do decurso temporal compatível com as metas de ação. (RÜSEN, 2011, p. 271).

Sob essa perspectiva, o presente artigo apresenta uma reflexão sobre o entrelaçamento entre a educação histórica e o campo curricular de história, com um olhar específico sobre a educação básica.

A escolha dessa temática se justifica pela recente constituição de uma “nova” disciplina chamada história, cujos referenciais metodológicos procuram incorporar não somente as realizações de uma memória essencialmente “branca e cristã”, mas toda uma multiplicidade de atores construtores de uma nação brasileira e de uma história mundial.

Estudos sobre a História nas escolas brasileiras evidenciam que essa disciplina teve sua trajetória sujeita a confrontos semelhantes aos dos países europeus, mas, evidentemente, sob condições específicas dadas as problemáticas decorrentes de uma política educacional complexa que tem mantido a sociedade brasileira em constante disputa por uma educação que possa se estender, efetivamente, ao conjunto de crianças e jovens do país. E tais disputas ocorrem também no espaço escolar por comunidades de pessoas que competem e colaboram entre si, definem suas fronteiras epistemológicas, assim como conferem uma determinada identidade às suas respectivas disciplinas ou áreas de estudo. (BITTENCOURT, 2018, p. 128).

Com esse pano de fundo, o presente trabalho tem como ponto de partida uma experiência escolar realizada em aulas de história com alunos de ensino médio. Esta iniciativa integrou o conjunto de atividades de pesquisa do Núcleo de Estudos sobre Educação e Memória – CLIO, e constituiu-se em uma das etapas de um projeto de doutorado em desenvolvimento vinculado ao

Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

A referida experiência escolar consistiu na utilização de narrativas autobiográficas em aulas de história com alunos da primeira série do ensino médio, sendo que a coleta de dados empíricos foi realizada em uma escola no município de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, durante o primeiro semestre do ano de 2019.

O argumento central desse trabalho é que a educação histórica aproxime-se das demandas dos jovens a respeito do componente curricular história, bem como se preocupa com as formas pelas quais as identidades individuais e coletivas dos estudantes estão conectadas à sua consciência histórica. Nesse sentido, a educação histórica resgata o caráter vivo da própria história e contribui para a constituição da literacia histórica, “um conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler o mundo historicamente” (KMIECIK; FERREIRA, 2018, p. 29).

De forma semelhante, a educação histórica também contribui para transgredir a perspectiva disciplinar ainda predominante no currículo de história na educação básica e para ampliar a reflexão crítica no campo da educação, em tempos de potentes mudanças e permanências.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA & CURRÍCULO DE HISTÓRIA

No campo da educação básica, o ensino de história no Brasil tem sido objeto de intensas discussões não somente nas universidades e nas próprias instituições de ensino, mas também na sociedade em geral. Temas como Holocausto, Golpe civil-militar de 1964 e Revolução Cubana estão permanentemente na denominada ordem do dia.

E um dos temas que mais provoca interesse, em um contexto de formulação e implantação de uma nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), é justamente qual o currículo de história a ser o referencial para a educação básica brasileira em um futuro próximo. Contudo, para se abordar a temática do currículo de história, é necessário fazer emergir previamente o tema dos currículos escolares e seu impacto na educação básica.

Em nosso país, a BNCC é precisamente o documento orientador obrigatório que reúne as referências para a elaboração dos currículos estaduais e municipais, estabelecendo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes, estejam eles matriculados na rede pública ou particular de ensino.

Sob a perspectiva da nova BNCC, uma vez explicitado o que se almeja atingir, redes de ensino e escolas precisam definir seus respectivos caminhos, propostas e estratégias para alcançar essa meta. Em outras palavras, qual

currículo escolar que melhor responde às demandas de cada região e de cada comunidade.

Terreno fértil para o debate, os currículos escolares referem-se ao conjunto de experiências que são projetadas e vivenciadas no cotidiano da escola (idealmente, sempre a partir de uma relação dialógica entre educandos e educadores). Da mesma forma, os currículos expressam muito mais do que uma simples relação de tópicos programáticos: são frutos de uma seleção, indicam escolhas teóricas e metodológicas, expressam disputas políticas, lembranças, esquecimentos, permanentemente se reconstróem e, acima de tudo e de todos, jamais são neutros.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e na sala de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2011, p. 71).

Dessa maneira, um currículo ultrapassa a ordenação de conteúdos programáticos e envolve, também, as experiências de alunos e professores, os conhecimentos escolares, bem como as próprias relações sociais. Pensar em currículo significa igualmente incluir valores que a escola pretende discutir com seus alunos, como também projetos de transformação para a comunidade em que a instituição de ensino está inserida. Assim, a concepção de currículo apresentada nessa reflexão sublinha o papel da escola enquanto espaço de acesso ao conhecimento, lugar de desenvolvimento e exercício da cidadania.

A escola tem um caráter formativo, um papel educativo, cultural, político, relacionado à construção da cidadania e das identidades, num diálogo crítico entre a multiplicidade dos sujeitos, tempos, lugares e culturas. O pensamento histórico deve, portanto, contribuir para a leitura da nossa contemporaneidade, assim como para a formação do professor. (SCHIMITT, 2015, p. 113).

Enquanto construção cultural, o currículo articula-se com as demandas da sociedade, a partir da institucionalização da disciplina escolar. Por sua vez, os modelos de organização de uma disciplina escolar são formas específicas de interpretação da realidade escolar.

A disciplina escolar apresenta pressupostos teóricos, encaminha discursos e práticas, visões e concepções das (e nas) relações de saber e poder. Ou seja, a disciplina escolar tem características e apontamentos que agregam elementos sociais, que, muitas vezes, inserem no processo de ensino e aprendizagem enfoques e objetivos que perpassam o cotidiano e a reprodução de questões culturais, vinculando estrutura curricular e ação. (SCHIMITT, 2015, p. 106).

E é nesse cenário mais amplo que se situa o componente curricular história. Detentor de uma especificidade, a interpretação do passado, o saber histórico possui uma face visível no contexto da educação básica através da relação professor-aluno. Nessa interface, o professor procura promover

determinadas práticas para realizar o processo de ensino. E, para tanto, mobiliza saberes acadêmicos e os saberes da experiência, os quais se constituíram durante sua trajetória profissional. Entretanto, o tema é muito mais abrangente e abre-se a uma grande diversidade de questões.

A primeira questão diz respeito à necessidade de articular o currículo como objeto histórico à trajetória da História como disciplina escolar, pois os estudos das produções sobre o Ensino de História em relação ao currículo revelaram que em linhas gerais o currículo é apresentado como um suporte para o estudo da trajetória dessa disciplina e não como parte constitutiva dessa trajetória; a segunda diz respeito à necessidade de articular a questão do currículo à cultura escolar, de maneira a apreender o sentido das práticas escolares, em específico mapear a *cultura* que permeia os saberes dos professores em relação ao currículo à História como disciplina desse currículo, entendendo que este é portador de um conhecimento construído para a escola (dimensão externa) e pela escola (dimensão interna); a terceira surge da articulação entre o *currículo* (dimensão interna e externa), a *cultura escolar* e a mobilização dessas duas instâncias pelo professor por meio da organização de atividades de ensino, nas quais os saberes históricos são distribuídos aos alunos via conteúdos de ensino. (CARVALHO FILHO, 2012, p. 84).

Refletir sobre o currículo de história significa refletir sobre o cotidiano escolar, a prática dos professores, a produção acadêmica, a inserção dos livros didáticos nas salas de aula, o papel das políticas públicas, enfim, uma grande gama de desafiadoras questões. Tudo isso em um contexto em que a opção da política educacional brasileira consiste em lançar questionamentos sobre o conhecimento escolar e sobre a competência profissional e o papel dos professores.

Com o argumento de que é imprescindível “modernizar” a escola, verifica-se uma tendência à submissão da escola enquanto instituição a um paradigma tecnológico controlado pelas mídias eletrônicas. A própria nova BNCC traz esse princípio, ao destacar as novas características e vivências dos chamados nativos digitais, bem como o caráter individualista do jovem cidadão consumidor ávido de uma efetiva integração ao sistema econômico globalizado.

O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. A avaliação do ensino torna-se uma tarefa externa à sala de aula a ser exercida por intermédio de materiais didáticos majoritariamente tecnológicos produzidos também por empresas internacionais e por sistemas avaliativos que limitam a atuação e o poder dos professores. (BITTENCOURT, 2018, p. 144).

Considerando todos esses pressupostos, bem como todas essas inquietações, parte-se nessa reflexão da percepção que o campo da educação histórica pode contribuir de forma significativa para as discussões que envolvem o currículo de história. Área de pesquisa relativamente recente no Brasil, a educação histórica distancia-se de uma concepção da história como um componente curricular isolado e que trata o passado como algo pronto, encerrado.

O rompimento com uma concepção de história fundamentada numa verdade exclusiva e, portanto, baseada numa narrativa linear e que segue em busca do progresso, é rompida na perspectiva da educação histórica. Concebendo o passado como o local de diferentes experiências o método, para a história, propicia o conhecimento da multiperspectividade, característica importante de qualquer investigação acerca do passado. Para tanto, a leitura e análise de fontes históricas são fundamentais ao tomar contato com os vestígios de diferentes passados. (SOBANSKI; CAMEZ, 2018, p. 131).

Para a educação histórica, professores e alunos são capazes de produzir conhecimento e refletir sobre ele. Enquanto experiência social, essa prática é uma maneira de interpretar e desenhar o mundo, com uma dimensão cognitiva (trabalho reflexivo dos próprios sujeitos envolvidos) e também subjetiva (porque também é uma leitura individual e coletiva da experiência vivida).

De natureza essencialmente prática-reflexiva, a educação histórica constantemente promove o diálogo entre a ciência da história e as demandas de seu ensino. Nesse sentido, torna-se muito importante aproximar-se da relação constituída entre os jovens e a disciplina de história, incluindo seus processos identitários. Assim,

[...] a especificidade da aprendizagem histórica só pode ser entendida se forem entendidos também os respectivos processos e as formas de lidar com a experiência do passado. Pois é somente por intermédio desses processos que o passado se torna história. Em que consiste essa experiência, entretanto, é outra questão. Ela remete à história como um acontecimento temporal específico no mundo humano. Um processo não pode ser suficientemente explicado sem o outro. (RÜSEN, 2013, p. 254; 2016, p. 248-249).

Inserida em uma *Sociedade da Informação*, marcada por mudanças aceleradas, perspectivas plurais e explosão da informação, em que cada vez mais as pessoas estão conectadas virtualmente, mas igualmente desconectadas de um pensamento histórico crítico, a educação histórica se apresenta como uma possibilidade viável para trazer uma resposta educacional consistente e complexa. Para tanto, procura refletir sobre os processos de apropriação cognitiva de conceitos históricos, dentro e fora do contexto escolar. Da mesma forma, observa a própria natureza da produção histórica, que se manifesta com uma multiplicidade de modelos conceituais e metodológicos.

Aprofundar os níveis de compreensão do passado e do presente a partir das ideias de senso comum, integrando significâncias e critérios metodológicos próprios da história, apresenta-se, pois, como um objetivo central da educação histórica e social, numa problematização aberta à argumentação, e no contexto de uma postura que genuinamente contenha um sentido humano. No que respeita à educação histórica formal, ela será um meio imprescindível para operacionalizar o passado histórico em termos de aprofundamento da orientação temporal no presente e para o futuro. (BARCA, 2018, p. 199-200).

A educação histórica, enquanto segmento específico da pesquisa em educação, parte do princípio de que existe uma cognição própria em história. E, da mesma forma, busca compreender de que maneira as identidades

individuais e coletivas dos jovens estão conectadas à sua consciência histórica. E, nesse processo, confere significativa centralidade para o sujeito estudante narrador.

A experiência mais radical do tempo é a morte. A história é uma resposta a este desafio: é uma interpretação da experiência ameaçadora do tempo. Ela supera a incerteza ao compreender um padrão significativo no curso do tempo, um padrão que responde às esperanças e às intenções humanas. Este padrão dá um sentido à história. A narrativa é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência do tempo. (RÜSEN, 2011, p. 95).

O AMBIENTE DA PESQUISA

A experiência escolar que serviu de base empírica para a realização deste exercício de pesquisa foi realizada durante o primeiro semestre do ano de 2019, em uma escola privada, no município de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul. A referida instituição atende alunos da educação infantil ao ensino médio.

Participaram da pesquisa 26 alunos da 1ª série do ensino médio, com idade entre 15 e 16 anos, tendo como referência um conjunto de atividades pedagógicas oportunizadas pelo componente curricular história. O objetivo central desta investigação foi contemplar uma das questões mais significativas para a educação histórica, qual seja, levar em consideração o que os estudantes falam e pensam sobre história, o seu modo de agir, bem como a relação entre eles e a história. Desta forma, “[...] as ideias históricas que os alunos trazem para a sala de aula precisam ser identificadas e trabalhadas, sob pena de que a aprendizagem histórica não se concretize de maneira eficiente.” (SCHMIDT; BARCA; SILVA; PEGORARO, 2018, p. 116).

Este estudo teve caráter qualitativo e expressou uma significativa característica colaborativa, uma vez que, na pesquisa narrativa, o estudo emerge através da interação e do diálogo entre o pesquisador e os participantes da investigação. (CRESWELL, 2014).

Pesquisadores narrativos coletam histórias de indivíduos (além de documentos e conversas coletivas) sobre as experiências vividas por eles. [...] Histórias narrativas falam de experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmos. (CRESWELL, 2014, p. 69).

A pesquisa foi realizada em quatro etapas. Num primeiro momento, o grupo de alunos vivenciou em sua sala de aula um momento de sensibilização sobre a história como uma ciência do presente e sobre a educação histórica como um caminho possível para uma nova consciência histórica.

Na sequência, os alunos foram desafiados a lembrar o seu próprio passado e escolher um acontecimento que poderia ser definido como o “um fato histórico muito importante” de sua infância. Para auxiliar os estudantes na tarefa, solicitou-se aos mesmos identificar e trazer para a sala de aula uma fonte histórica que pudesse de alguma forma registrar este momento selecionado.

Essa atividade consiste em uma das abordagens possíveis para a coleta de dados em pesquisa qualitativa, a técnica da evocação de fotos (CRESWELL, 2014, p. 132), técnica que amplia o leque de fontes para a base empírica de uma pesquisa e também aproxima os participantes da pesquisa da experiência a ser narrada.

Fotos antigas, notícias, paisagens, jornais, revistas, e, principalmente, os livros. Com esses materiais é possível desenvolver uma melhor interpretação e percepção da sociedade e do seu contexto. Essas pequenas narrativas valorizam as produções culturais e respeitam a forma de ser, pensar e agir da criança, favorecendo, dessa forma, a autonomia através da autoria. (OURIQUE, 2009, p. 120).

A terceira etapa da pesquisa consistiu na elaboração de narrativas autobiográficas individuais em sala de aula, a partir de duas questões centrais, conforme o Quadro 1. Após a escrita das narrativas autobiográficas e de uma primeira leitura das escritas de si pelo professor-pesquisador, os alunos retornaram às suas narrativas e dialogaram entre si em sala de aula sobre o seu conteúdo das mesmas.

Quadro 1 - Questões propostas aos alunos

a) Qual a importância de se estudar história?
b) A partir de uma fonte histórica livremente escolhida, identificar a fonte selecionada e escrever sobre o seu significado.

Fonte: Dados da pesquisa.

Cumpramos ressaltar que as perguntas formuladas intencionalmente não estavam relacionadas diretamente aos conteúdos programáticos abordados em sala de aula ao longo do ano letivo, ou seja, temas da história antiga e medieval. A proposta consistia basicamente em investigar a forma de explicação que seria utilizada pelos alunos para responder ao desafio proposto e, assim, perceber como “a forma pela qual o pensamento histórico dos sujeitos se expressa, impregnadas com suas relações.” (SOBANSKI; CAMEZ, 2018, p. 133).

A última fase desta pesquisa sobre o tema da educação histórica e a constituição de uma nova consciência histórica traduziu-se na análise das narrativas elaboradas pelos alunos através da sua leitura e interpretação. Para a realização dessa etapa da pesquisa buscou-se o referencial teórico na educação histórica, para a qual a investigação busca compreender as conexões estabelecidas pelos alunos e professores (nesse caso, pelos alunos do ensino médio), com os conceitos e categorias históricas, trate-se de ideias substantivas ou de segunda ordem.

Por conceitos substantivos entende-se os conteúdos da História, por exemplo, o conceito de industrialização, renascimento, revolução. Enquanto conceitos de segunda ordem: são conceitos que estão envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido. Entre os conceitos de segunda ordem, estão que se referem à natureza do conhecimento histórico, tais como explicação, interpretação, empatia e compreensão. [...] A aprendizagem dos conceitos substantivos e dos conceitos de segunda ordem é importante para que os jovens e crianças possam construir uma estrutura utilizável do pensamento histórico em relação ao passado. (RIBAS; VIEIRA; CASTEX; SUKOW, 2018, p. 48).

Os resultados desse estudo específico, que representa uma etapa preliminar para pesquisas posteriores, trazem alguns indícios pertinentes para este campo de investigação, embora esses não sejam generalizáveis.

A primeira narrativa autobiográfica elaborada pelos alunos de ensino médio teve como ponto de partida a pergunta: - “Qual a importância de se estudar história?”.

O propósito dessa atividade era desafiar os estudantes a elaborar uma definição pessoal para essa que é um dos conceitos básicos da educação histórica. Esses conceitos foram considerados, para efeito dessa pesquisa, como de segunda ordem, uma vez que o exercício partia de uma reflexão individual gerada a partir de um ponto específico da história pessoal de cada autor das narrativas e, igualmente, poderiam estar presentes em qualquer que fosse o tema de estudo no campo da educação histórica.

Como pode ser visualizado no quadro 2, as escritas de si que emergiram a partir dessa pergunta evidenciaram alguns aspectos relevantes.

Quadro 2 - Conceitos de segunda ordem que emergiram nas narrativas autobiográficas dos alunos de ensino médio

A história nos ajuda a preservar o passado. Ver como o passado impactou nos dias de hoje. Conhecer nossas origens. Compreender as transformações da humanidade. Entender como chegamos aos hábitos do presente. Através da história descobrimos quem somos e porque estamos aqui. Entender história é muito importante para entender a nós mesmos.
--

Fonte: Dados da pesquisa.

Entre as ideias contextualizadas como conceitos de segunda ordem, sobressaem-se as que apontam para o caráter estático da história, que é apresentada nas narrativas como uma leitura objetiva de um acontecimento preso ao passado e congelado no passado. Da mesma forma, destacaram-se nas percepções dos alunos o entendimento dos fatos históricos como os fatos

marcantes, relevantes, que “possuem maior importância” e são registrados pelos livros didáticos. Esta percepção, de certa maneira, exemplifica o que Jörn Rüsen define como “consciência histórica tradicional” (RÜSEN, 2011, p. 64).

A consciência histórica tradicional, referenciada em um entendimento da história baseada em fatos importantes e cronológica, torna o passado significativo, o presente relevante e gera ao tempo futuro uma expectativa de manutenção dos modelos de vida e sociedade hegemônicos. “Essa relação pode fazer com que nos conformemos com o contexto no qual estamos inseridos e, desse modo, não paremos para pensar em outras formas e práticas de (con)vivência” (OURIQUE, 2009, p. 113). Como a narração tem o propósito central de servir para orientar a vida prática no tempo, esta concepção contribuiria basicamente para a manutenção de um modelo cultural e social válido para todos e, paralelamente, excludente.

As orientações tradicionais apresentam a totalidade temporal que faz significativo o passado e relevante a realidade presente e a sua extensão futura como uma continuidade dos modelos de vida e os modelos culturais pré-escritos além do tempo. As orientações tradicionais guiam externamente a vida humana por meio de uma afirmação das obrigações que requerem consentimento. Essas orientações tradicionais definem a “unidade” dos grupos sociais ou das sociedades em seu conjunto, entretanto mantêm o sentimento de uma origem comum. Em relação à orientação interna, essas tradições definem a identidade histórica, a afirmação dos modelos culturais predeterminados de autoconfiança e autocompreensão. Enquadram a formação da identidade como um processo no qual se assumem e se atuam as relações. A orientação histórica tradicional define a moral como tradição. (RÜSEN, 2011, p. 64).

Por outro lado, algumas narrativas aproximaram-se do que Jörn Rüsen conceitua como “consciência histórica genética” (RÜSEN, 2011, p. 68), uma vez que posicionam o historiador como alguém que interpreta o passado, o que rompe com uma concepção temporal linear e permite que diferentes pontos de vista possam ser aceitos dentro do pensamento histórico.

Essa perspectiva pode ser ilustrada nesse universo de narrativas autobiográficas em frases como “*através da história descobrimos quem somos e porque estamos aqui*”, da mesma forma como “*entender história é muito importante para entender a nós mesmos*”.

Conforme Rüsen (2011), ao permitir que o sentido histórico seja conectado à ideia da mudança em si, a consciência social genética se transforma “no caminho no qual estão abertas as opções para que a atividade humana crie um novo mundo” (RÜSEN, 2011, p. 69). Neste modelo mais refinado de pensamento histórico, as narrativas históricas observam a realidade passada como um conjunto de acontecimentos mutáveis, enquanto a vida social é percebida dentro de uma temporalidade dinâmica.

[...] esse tipo de consciência histórica permeia a identidade histórica com uma temporalização essencial. Nos definimos estando em uma encruzilhada, uma superfície de contato de tempo e de fatos, permanentemente em transição. Para continuar sendo o que somos, para

não evoluir e mudar, nos parece como um modo de autoperda, uma ameaça a nossa identidade. Nossa identidade está em nossa incessante mudança. Dentro do horizonte dessa classe de consciência histórica, os valores morais se temporizam, a moral se despoja de sua natureza estática. O desenvolvimento e a mudança pertencem à moral dos valores conceituada em termos de uma pluralidade de pontos de vista, e a aceitação da concreta característica de “outro”, do não semelhante, e a mútua aceitação daquele “outro”, como a noção dominante de valor moral. (RÜSEN, 2011, p. 70).

Associada a essa primeira narrativa de si, solicitou-se aos alunos que se expressassem sobre a seguinte questão: - *“A partir de uma fonte histórica livremente escolhida, identificar a fonte selecionada e escrever sobre o seu significado.”*

Em relação a essa pergunta específica, a maior parte dos alunos selecionou como uma fonte história uma fotografia antiga da família ou um registro fotográfico de uma viagem especial realizada por sua família. A maior parte dos alunos, contudo, optou por selecionar um objeto em especial ou um documento escrito, com destaque para o documento que autorizava um homem a conduzir uma carroça (fonte: dados da pesquisa). Cumpre enfatizar a forte conexão entre essas fontes escolhidas livremente e as respectivas histórias familiares dos alunos participantes da pesquisa.

O quadro a seguir (Quadro 3) sistematiza as fontes históricas selecionadas e enumera as suas ocorrências.

Quadro 3 - Fontes históricas selecionadas e número de ocorrências

Fontes históricas selecionadas	Ocorrências
Fotografia antiga da família	7
Fotografia de uma viagem da família	5
Conjunto de xícaras de porcelana	2
Medalha de guerra (1ª Guerra Mundial)	1
Livro sobre a história de um clube de futebol	1
Máquina de costura antiga	1
Placa de homenagem	1
Carteira de condutor de carroça	1
Certidão de nascimento	1
<i>Souvenir</i> de uma viagem a Paris	1
Talha de barro	1
Jogo de xadrez antigo	1
Garrafa de vinho produzida pela vinícola da família	1
Pulseira de um time de basquetebol dos EUA	1
Móvel antigo de família	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Posteriormente à produção das narrativas autobiográficas, abriu-se o diálogo com a turma de alunos sobre as narrativas que emergiram dessas duas questões propostas. O tema que prontamente se apresentou foi o estranhamento provocado nos estudantes ao se perceberem como historiadores de sua própria vida. Nessa perspectiva, a fonte histórica por eles próprios selecionada seria um registro deste passado e, ao mesmo tempo, um elemento que estabeleceria um vínculo com o tempo presente.

É importante observar, porém, que esse conjunto de observações não são aqui apresentadas como um julgamento externo que tenha como objetivo contrastar formas consideradas mais elaboradas de formas menos elaboradas de pensamento histórico. Tampouco não se trata de desconsiderar todo o trabalho até hoje desenvolvido por professores e alunos em salas de aula e fora delas. Pelo contrário, considera-se que toda essa diversidade, traduzida em narrativas de si elaboradas por estudantes de ensino médio, é uma importante pista para uma investigação de maior porte que se encontra em seu estágio inicial.

A educação histórica, nessa direção, colaboraria expressivamente enquanto recurso metodológico para aproximar a “história estudada” da “história vivida”. E, paralelamente, demonstraria a relevância para o campo da educação histórica de uma maior conexão entre os conceitos de segunda ordem e os conteúdos curriculares substantivos, tendo como propósito contribuir para a elaboração de uma narrativa histórica mais elaborada pelos alunos.

Podemos entender que a escolaridade é um percurso para os alunos e o currículo o guia para a escolaridade, e nesse sentido compreendemos que a concepção de currículo não pode estar desligada do contexto no qual se elabora e que não existe uma única concepção. (REIS; PEREIRA, 2013, p. 61).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa reflexão parte de uma defesa pública: a defesa da instituição escola. Defesa da escola em função de seu caráter formativo, educativo, cultural e político. Defesa da escola como um espaço de acesso ao conhecimento, lugar que possibilita condições de desenvolvimento humano e social e o exercício da cidadania.

Defender a escola é defender um espaço singular e único, espaço vivo em que se dá a interação de professores e alunos, em que o patrimônio cultural da humanidade é ao mesmo tempo valorizado e problematizado, tendo em vista as demandas sempre urgentes do tempo presente. Defender a escola também é defender a possibilidade de um currículo de história que não se submeta exclusivamente às necessidades das autoridades públicas de plantão, mas que respeite também o direito de fala de quem vive a escola.

Na sequência temporal, os rumos políticos da história do Brasil, que intercala curtos períodos de democracia com períodos de autoritarismo, como o Estado Novo e a ditadura militar, o currículo escolar e

principalmente o currículo de História têm variado conforme as necessidades do projeto do Estado. (REIS; PEREIRA, 2013, p. 65).

Considerando que a educação histórica tem o potencial de estabelecer um vínculo entre a interpretação do passado e uma projeção futura do presente, constituindo uma nova consciência histórica, a competência específica e essencial da consciência histórica é a competência narrativa, enquanto “habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada.” (RÜSEN, 2011, p. 59).

Interpretada como tradução do passado ao presente, a utilização de narrativas autobiográficas em aulas de história possui um grande potencial para a reflexão no campo da educação histórica, em particular, e para todo o campo de pesquisa em educação:

Pela análise de uma narrativa histórica ganha-se acesso ao modo como o seu autor concebe o passado e utiliza as suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história. Ela espelha por isso, tácita ou explicitamente, um certo tipo de consciência histórica, isto é, as relações que o seu autor encontra entre o passado, o presente e, eventualmente, o futuro, no plano social e individual. No que concerne à Educação Histórica formal, ela será um meio imprescindível para as crianças e jovens exprimirem as suas compreensões do passado histórico e consciencializarem progressivamente a sua orientação temporal de forma historicamente fundamentada. (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2011, p. 12).

Mesmo constatando o estágio inicial desta pesquisa, evidenciou-se nas narrativas autobiográficas de estudantes de ensino médio a potencialidade de se pensar a história enquanto componente curricular de uma forma completamente diversa do modelo de educação ainda presente em nossas escolas brasileiras. Se “o passado está domesticado pela história factual sempre repetida” (CAINELLI; BARCA, 2018, p. 14), existem também possibilidades de se colocar uma outra história em seu lugar.

Da mesma maneira, o estudo trouxe indícios relevantes a serem investigados. Sobretudo a necessidade de conexão cada vez maior entre o estudo do passado e a vivência do passado, para que o estudante de ensino médio também se sinta plenamente capaz de situar-se a si próprio na história e assumir igualmente sua autoria sobre a história.

Sob a ótica da educação histórica, um currículo de história na educação básica precisa estar atento às demandas contemporâneas, o que inclui um lugar de destaque para os saberes dos professores, bem como um lugar de destaque para os saberes dos próprios alunos.

Para a formação de uma nova consciência histórica, parte-se do princípio de que tanto professores quanto alunos fazem parte de um coletivo e de um tempo social. Dessa forma, buscam-se no espaço da escola narrativas autobiográficas cada vez mais complexas, que ofereçam uma orientação

temporal para a vida presente, orientação baseada em alguns princípios fundamentais, como liberdade, democracia e direitos humanos.

History education & history curriculum: a necessary approach

ABSTRACT

This article deals with a reflection on the interweaving between historical education and the curricular field of history teaching. A relatively recent research area in Brazil, historical education distances itself from a conception of history as an isolated curricular component that treats the past as something enclosed. In this sense, historical education approaches the demands of young people on the curricular component of history, as well as cares about the ways in which the individual and collective identities of students are connected to their historical consciousness. This work has as reference a scholastic experience realized in classes of history with students of the first series of the high school in a private school, in the municipality of Santa Cruz of the South, RS.

KEYWORDS: Historical education. History curriculum. Historical consciousness.

Educación de historia e historia del currículo: un enfoque necesario

RESUMEN

Este artículo aborda una reflexión sobre el entrelazamiento entre la educación histórica y el campo curricular de la enseñanza de la historia. Un área relativamente reciente de investigación en Brasil, la educación histórica se distancia de una concepción de la historia como un componente curricular aislado que trata el pasado como algo cerrado. En este sentido, la educación histórica aborda las demandas de los jóvenes con respecto al componente curricular de la historia, así como las preocupaciones sobre las formas en que las identidades individuales y colectivas de los estudiantes están conectadas con su conciencia histórica. Este trabajo se basa en una experiencia escolar realizada en clases de historia con alumnos de primer grado de una escuela secundaria en una escuela privada, en Santa Cruz do Sul, RS.

PALABRAS CLAVE: Educación histórica. Plan de estudios de historia. Conciencia histórica.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARCA, I. **Pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática**. Organizado por Thiago Augusto Divardim de Oliveira. Curitiba: W. A. Editores, 2018.

BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de história. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

CARVALHO FILHO, R. P. de. Ensino de História: políticas curriculares, cultura escolar, saberes e práticas docentes. **Tempo e Argumento**, Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UDESC, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 82-101, jul./dez. 2012.

KMIECIK, Daniele Sikora, FERREIRA, Fábio. Educação Histórica: uma tradição construída. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia (Org.). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W. A. Editores, 2018. p. 23-40. (Coleção Educação Histórica, Volume 1).

REIS, I. R.; PEREIRA, M. A. L. O currículo e sua relação com o ensino de História: uma articulação necessária. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 2, p.57-72, jun. 2013.

RIBAS, C.; VIERA, J.; CASTEX, L.; SUKOW, N. Fundamentos teóricos da Educação Histórica. In: SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. (Org.). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W. A. Editores, 2018. p. 41-57. (Coleção Educação Histórica, v. 1).

RÜSEN, J. Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em História. In: SALOMON, M. (Org.). **História, Verdade e Tempo**. Chapecó (SC): Argos, 2011. p. 259-290.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I; MARTINS, E. de R. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 51-77.

RÜSEN, J. **Narrativa histórica: fundamentos, tipo, razão**. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I; MARTINS, E. de R. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 93-108.

SCHIMITT, J. Z. Currículo e ensino de história: diálogos sobre prática de ensino e o processo de formação de professores. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n. 2, v. 2, p. 103-117, jan./jun. 2015.

SOBANSKI, A. de Q.; CAMEZ, C. S. Educação histórica e o professor como investigador social. In: SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. (Org.). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W. A. Editores, 2018. p. 119-138. (Coleção Educação Histórica, v. 1).

Recebido: 1 ago. 2019

Aprovado: 13 dez. 2019

DOI: 10.3895/rtr.v4n0.10433

Como Citar: LAU FILHO, W. L. Educação histórica & currículo de História: uma aproximação necessária. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 4, e1910433, p. 1-18, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Waldy Luiz Lau Filho
professorwaldy@gmail.com

Direito Autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

