

**Maria Auxiliadora Schmidt
Isabel Barca (Orgs.)**

Pensamento Histórico e Humanismo

Segundo o historiador Jörn Rüsen, para superar conflitos e os pares de oposição que afligem e desafiam o mundo contemporâneo, torna-se imperativo pensá-los tendo como referência a relação entre o conhecimento científico e os sentidos a ele atribuídos pela e na sua relação com a vida prática.

Este tem sido o horizonte de expectativa das investigações e estudos desenvolvidos no campo de Educação Histórica, que vem sendo publicizados, principalmente, nos eventos anuais das Jornadas Internacionais de Educação Histórica que, no ano de 2021, completam duas décadas com a realização das XX Jornadas Internacionais de Educação Histórica na Universidade do Porto, Portugal.

Este livro torna público um conjunto de trabalhos resultados de investigações realizadas em diferentes países, cujo tema principal é a relação entre o humanismo contemporâneo e a formação do pensamento histórico.

*Maria Auxiliadora Schmidt
Isabel Barca (Orgs.)*



Pensamento Histórico e Humanismo

WAS EDIÇÕES

**Curitiba
2022**

CONSELHO EDITORIAL PERMANENTE

01. Dr. Bodo Von Borries - Universidade de Bielefeld (Alemanha)
02. Dr. Estevão Chaves de Rezende Martins - Universidade de Brasília
03. Dra. Clarissa Moreira dos Santos Schmidt
03. Dra. Terrie Epstein - City University of New York (EUA)
04. Dr. Peter Alheit - Universidade George-August de Göttingen (Alemanha)
05. Dra. Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt - UNESP - Botucatu
06. Dr. Jörn Rösen - Universidade de Bielefeld (Alemanha)
07. Dra. Elizabeth Moreira dos Santos - FIOCRUZ/UF RJ

COMITÊ CIENTÍFICO - EDUCAÇÃO

01. Dra. Maria Dativa de Salles Gonçalves - Universidade Federal do Paraná
02. Dr. Jorge Luis da Cunha - Universidade Federal de Santa Maria
03. Dr. Marcelo Fronza - Universidade Federal do Mato Grosso
04. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt - Universidade Federal do Paraná
05. Dra. Maria da Conceição Silva - Universidade Federal de Goiás
06. Dr. Geyso Germinari - Unicentro
07. Dra. Isabel Barca - Universidade do Porto - Portugal
08. Dra. Marlene Cainelli - Universidade de Londrina
09. Dra. Olga Magalhães - Universidade de Évora
10. Dr. Pedro Miralles - Universidade de Murcia
11. Dra. Rosi Gevaerd - Unina
12. Dr. Thiago Divardim - IFTPR
13. Dr. Luciano de Azambuja - IFTSC
14. Dr. João Bertolini - Lapeduh/UFPR
15. Dra. Ana Claudia Urban - UFPR
16. Dr. Tiago Sanches - UNILA
17. Dra. Marília Gago - Universidade do Minho-PT

Pensamento Histórico e Humanismo

WAS EDIÇÕES

*Curitiba
2022*

PENSAMENTO HISTÓRICO E HUMANISMO

Maria Auxiliadora Schmidt - Isabel Barca (Orgs.)

Copyright WAS edições

Todos os direitos desta obra são reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, armazenada em sistema de reprodução ou transmitida, sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico, mecânico, fotocopiado, ou outro, sem a prévia ou expressa permissão dos autores.

Revisão técnica dos textos: Walter Werner Schmidt

Diagramação: Gustavo Iurk

PENSAMENTO HISTÓRICO E HUMANISMO [livro eletrônico] /
Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, (orgs.) - 358 págs
Curitiba, PR : WAS Edições, 2022.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-993846-5-3

1. História - Estudo e ensino 2. Prática de ensino
3. Prática pedagógica 4. Professores - Formação
I. Schmidt, Maria Auxiliadora. II. Barca, Isabel.

22-116106

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino e pesquisa : Educação histórica 370.72

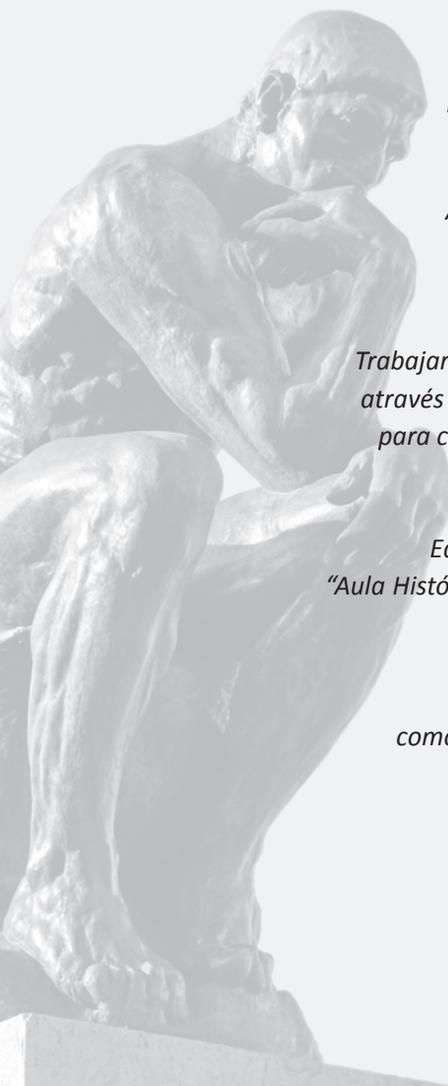
Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Palavras chave: *Educação Histórica; Didática da História; Ensino de História; Consciência Histórica; Pensamento Histórico; Aprendizagem Histórica.*

WAS edições

*Rua Dr. Nelson de Souza Pinto, 709 - CEP 82 200 060 - Curitiba - PR
(41) 3359-5016 - (41) 98848-3568 - www.wasedicoes.com.br*

Sumário



APRESENTAÇÃO

*Educação Histórica:
percursos e desafios contemporâneos*

9

CAPÍTULO 1

*À conversa com P. Lee e R. Ashby
sobre Educação Histórica e Cidadania*

16

CAPÍTULO 2

*Trabajar los contenidos de Educación Infantil
através del acercamiento al museo: formarse
para conocer el pasado y aprender el futuro*

23

CAPÍTULO 3

*Educação Histórica e a Metodologia da
“Aula Histórica”: Concepção e Práticas Docentes*

38

CAPÍTULO 4

*O Processo Revolucionário Português
como tema sensível: uma reflexão a partir
dos manuais escolares de História*

52

CAPÍTULO 5

*Pensar historicamente a mudança:
da 1ª República à Ditadura Militar*

60

CAPITULO 6 <i>O desenvolvimento da consciência histórica na Era digital: um estudo com alunos de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico</i>	69
CAPITULO 7 <i>La enseñanza de la Guerra Civil Española: propuestas de docentes de Educación Primaria en formación</i>	86
CAPITULO 8 <i>Una propuesta para evaluar el pensamiento histórico</i>	101
CAPITULO 9 <i>Para uma abordagem (mais) humanista das questões transnacionais</i>	115
CAPITULO 10 <i>A significância histórica: o valor atribuído aos ideais iluministas liberais ontem e hoje</i>	131
CAPITULO 11 <i>A infância no Gueto de Lodz: um recorte do Holocausto como disparador para discussões acerca do trabalho infantil:</i>	146
CAPITULO 12 <i>Formação Inicial e Continuada: a Educação Histórica como forma de construir a Consciência Histórica de Estudantes e Professores(as) do Estado de Alagoas</i>	161
CAPITULO 13 <i>La arqueología y su enfoque práctico en la Educación Patrimonial</i>	173

CAPITULO 14 <i>Cultura e Consciência Histórica na Educação de Jovens e Adultos</i>	187
CAPITULO 15 <i>As viagens dos africanos escravizados e a travessia do Atlântico: por uma educação histórica humanizada</i>	201
CAPITULO 16 <i>O ambiente escolar pela ótica dos alunos: as narrativas de história de vida de alunos do Ensino Fundamental anos finais (1997 e 2016)</i>	218
CAPITULO 17 <i>A partir de uma análise do currículo prescrito para o Ensino Básico: que História (não) nos contam na escola?</i>	232
CAPITULO 18 <i>“Ele se achava superior por ser rico e por ser europeu branco”: as possibilidades da didática da História humanista nas discussões sobre o imperialismo</i>	251
CAPITULO 19 <i>Historia, Arte e Investigación, un recorrido integrador desde la Patagonia. Análisis de experiencias de viaje académicas para estudiantes y docentes</i>	266
CAPITULO 20 <i>Experiências compartilhadas: História e transversalidades</i>	282
CAPITULO 21 <i>Abre os olhos e a mente! Proposta didática para promoção da empatia e cidadania global</i>	295

CAPITULO 22 <i>A II Guerra Mundial, as diversas perspectivas dos envolvidos acerca dos diferentes momentos</i>	306
CAPITULO 23 <i>Aprendizagem conceitual, orientação e formação histórica: Pressupostos, indagações e resultados das investigações em Educação Histórica, 2000-2017</i>	328
CAPITULO 24 <i>O estudo do movimento feminista nas aulas de História e Geografia de Portugal como estratégia para promover a Cidadania Global</i>	341

APRESENTAÇÃO

Educação Histórica: percursos e desafios contemporâneos

Maria Auxiliadora Schmidt

Universidade Federal do Paraná
dolinha08@uol.com.br

Isabel Barca

Universidade do Porto
isabarca@clix.pt

“

COMO É QUE POSSO COM ESTE MUNDO?
A VIDA É INGRATA NO MACIO DE SI, MAS
TRANSTRAZ A ESPERANÇA
MESMO DO MEIO DO FEL DO DESEPERO.
AO QUE, ESTE MUNDO É
MUITO MISTURADO.....”

(Guimarães Rosa, Grande Sertão:Veredas)



Na perspectiva da pedagogia de Paulo Freire, pode se afirmar que a progressão da consciência histórica somente se realiza em direção ao processo de humanização, buscando superar a alienação e a desumanização, pois, a distorção da humanização não é uma possibilidade histórica e nem uma vocação do ser humano. A alienação em sua face contemporânea apresenta-se de várias formas, como os negacionismos e banalização do conhecimento científico, particularmente da ciência da história. Palavras e conceitos estranhos passaram a substituir os princípios constituidores da formação de sentidos pelo ensino e aprendizagem histórica. Por sua vez, a desumanização se tornou a face mais visível e ameaçadora para toda educação humanista.

Se, na primeira década do século XXI, as inovações do campo da educação histórica permitiram, entre outras, que se afirmasse ter a história o poder de permitir que nós pudéssemos pensar além de nós mesmos, o sentimento de urgência imposto pelas tensões da contemporaneidade, demanda novas carências que nos impelem ao compromisso de também pensar além desta sociedade em que vivemos. Tendo como referência o campo da educação histórica e a partir das considerações apresentadas serão elaboradas reflexões acerca dos embates constitutivos das tensões entre a vocação e as possibilidades do historiador professor no cumprimento de sua profissão.

As palavras do escritor brasileiro Guimarães Rosa citadas na epígrafe suscitam reflexões acerca do trabalho do historiador professor na contemporaneidade, instigando questões sobre o nosso “haver-se com este mundo”. Entre outros desafios que se impõem, podem ser destacados os embates entre ações do homem que conduzem à destruição e aquelas que possibilitam a esperança criativa. Na conjuntura de desafios assumidos e enfrentados, estão a consolidação e crise da lógica do neoliberalismo focados nas demandas para o mercado e na meritocracia, bem como as suas repercussões em diferentes instâncias da sociedade, particularmente alinhamento e tensões entre a formação de professores, as reformas curriculares, os materiais instrucionais e avaliações de desempenho. Neste quadro de referências, princípios como solidariedade, humanidade e dignidade são preteridos por outros como competitividade e desumanidade.

No campo específico da educação histórica, o nosso “haver-se com este mundo” abriga tensões significativas do mundo humano que, segundo Jörn Rüsen (2015) se explicitam pelo contraponto entre: Natureza/Cultura; Acima/Abaixo; Centro/Periferia; Identidade Pessoal/Social; Pluralismo/Integracionismo; Feminino/Masculino; Idoso/Jovem; Poder/Impotência; Dominação/Resistência; Agir/Sofrer; Amigo/Inimigo; Senhor/Escravo; Pobre/Rico; Colonialismo/Decolonialismo; Humano/Desumano.

Segundo Rüsen, para superar pares de oposição que afligem e desafiam o mundo contemporâneo, torna-se imperativo pensá-los tendo como referência a relação entre o conhecimento científico e os sentidos a ele atribuídos pela e na sua relação com a vida prática. Este tem sido o horizonte de expectativa das investigações e estudos desenvolvidos no campo de Educação Histórica, que vem sendo publicizados, principalmente, nos eventos anuais das Jornadas Internacionais de Educação Histórica que, no ano de 2021, completam duas décadas.

Quadro das Jornadas Internacionais de Educação Histórica

Evento	Ano	Local	Tema
I	2000	Uminho/PT	Perspectivas em Educação Histórica
II	2001	Uminho/PT	Educação Histórica e Museus
III	2002	Uminho/PT	Questões de epistemologia e investigação em Educação Histórica
IV	2004	Uminho/PT	Para uma Educação Histórica de qualidade
V	2005	Uminho/PT	Educação Histórica: investigação em Portugal e no Brasil
VI	2006	UFPR/Brasil	Perspectivas de investigação em Educação Histórica
VII	2007	Uminho/PT	Estudos de consciência histórica na Europa, América, África e Ásia
VIII	2008	UFC/Brasil	Educação Histórica em debate.
IX	2009	Uminho	Investigação em Educação Histórica e Geográfica

Evento	Ano	Local	Tema
X	2010	UEL/Brasil	Educação Histórica: teoria e pesquisa
XI	2011	Uminho/PT	Educação Histórica na era da globalização
XII	2012	UFPR/Brasil	Educação Histórica e as novas tecnologias da informação e da comunicação
XIII	2013	U. Barcelona/ES	Educação Histórica: história e identidades culturais
XIV	2014	UFG/Brasil	Educação Histórica: debates contemporâneos
XV	2015	UFMT/Brasil; Uminho/PT	Educação Histórica e interculturalidade
XVI	2016	Porto/PT	Epistemologias e ensino de história
XVII	2017	Unila/Brasil	Educação Histórica: teoria, pesquisa e prática
XVIII	2018	U. Murcia/ES	Conciencia histórica e controvérsia: el labor de la historia
XIX	2019	U. del Valle (Colombia)	Conciencia histórica y pensamiento histórico: debates teóricos y prácticos
XX	2021	Porto/PT	Pensamento histórico e humanismo

Os trabalhos apresentados têm revelado a busca de renovadas relações entre o ensino, a aprendizagem e o conhecimento científico da História e, no encontro de 2021, assumiu possibilidades de atribuição de sentidos da Educação Histórica, na perspectiva da relação entre Consciência Histórica e Humanismo. A proposta das XX Jornadas entende que a relação com o conhecimento poderá contribuir para superar a finalidade de preparar cidadãos competentes na lógica do mercado, contribuindo para uma formação que produza sentidos, cujo fundamento é um conhecimento histórico que possibilite uma relação significativa de intercâmbio entre o passado como experiência, o presente como interpretação e o futuro como perspectiva de possibilidades de realização da utopia. No que diz respeito à aprendizagem, trata-se de uma nova relação com o conhecimento

que permite pensar o ensino como um trabalho complexo de transformação social, em que a articulação entre quem ensina e quem aprende visa produzir um valor em forma de conhecimento, e não uma incorporação e acumulação privada de valor. Na esteira dessas considerações, o campo da Educação Histórica adota um novo paradigma de aprendizagem pautada na cognição histórica situada, na formação do pensamento e da consciência histórica como universais antropológicos e suas possibilidades em contextos concretos.

Do ponto de vista do ensino, a Educação Histórica foi construindo um percurso em que a práxis é considerada como o próprio fundamento do método. A práxis entendida como o lugar de experenciação da vida prática, da permanência do conflito entre o particular concreto e o universal abstrato, tomando como pressuposto as possibilidades da contestação epistemológica.

Ambas as perspectivas, da aprendizagem e do método de ensino, pressupõem uma concepção de docente, o historiador-professor, que saiba enfrentar os slogans que têm envolvido a atividade do magistério, seja do professor de história parteiro da nação e da revolução, militante, profissional da transposição didática do conhecimento, porta voz do verdadeiro passado, apanhador de diferenças, entre outros, para uma concepção de professor investigador social, reconstrutor do conhecimento na relação pedagógica. Também está em questão a importância de se pensar uma relação pedagógica em que os interlocutores (docentes e discentes) constroem sentidos; onde possam ocorrer embates pertinentes ao esforço e à própria atividade de reconstrução do conhecimento histórico face às demandas e carências do presente.

Muitos são os contributos das investigações da Educação Histórica em sua trajetória. Entre eles, podem ser destacados a proposta de se considerar o professor como sujeito da produção do conhecimento, descortinando a possibilidade de superação da clássica divisão do trabalho entre quem produz e quem transmite o conhecimento. Ademais, enfatiza-se a possibilidade de a aprendizagem histórica ser constituída a partir da formação do pensamento propriamente histórico, contribuindo para a formação e atribuição de sentidos para quem ensina e quem aprende. O humanismo como princípio de atribuição de sentido é o que indica o tema das XX Jornadas, com o título de “Pensamento histórico e humanismo”.

Assim, os trabalhos apresentados sinalizam para a concepção de um novo humanismo, que incorpora a necessidade de se abrir os olhos e a mente e dar lugar às novas relações de gênero, ao problema do escravismo e seu consequen-

te racismo estrutural, a uma autocrítica ao eurocentrismo, aos fundamentalismos, à pós-verdade e ao tecnologismo. Incorpora-se o humanismo histórico na perspectiva contemporânea que pode fornecer uma dimensão temporal aos encontros do “haver-se com este mundo”, na renovação das relações com a natureza, com o mundo do trabalho, com as inseguranças identitárias, os conflitos da diversidade cultural, os contrapontos entre as diversas tradições e ao enfrentamento aos ataques à dignidade humana.

Trata-se também de um humanismo pedagógico, inspirador de uma didática da Educação Histórica criadora de situações de ensino e aprendizagem em que os interlocutores descubram a si mesmo e aprendam a tomar conhecimento do mundo, a refletir com ele e a descobrirem possibilidades de reestruturá-lo, de atuar nele e com ele, em que a progressão necessária à consciência histórica é em direção à liberdade, à superação da alienação e da desumanização, pois, como escreveu Paulo Freire, “A distorção da humanização é uma possibilidade, não é uma vocação”.

Referências

- BARCA, Isabel (2005). Educação Histórica: uma nova área de investigação? In. Arias Neto, J.M. (org). *Dez anos de pesquisas em ensino de História*. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: AtritoArt, p.15-25.
- LEE, Peter (2005). Putting principles into practice: Understanding History. In. DONOVAN, M. Suzanne/ BRANSFORD, John D.,(Editors). *How Students Learn*. Washington-DC: The National Academies Press, pp.31-78.
- LIBÂNEO, J.C. (2010). A integração entre a didática e a epistemologia das disciplinas: Uma via para a renovação dos conteúdos da Didática. In. DALBEN, A. et all. (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Didática e formação de professores, trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 81-104,
- MARTINS, E.C. de Rezende (2017). *Teoria e filosofia da História. Contribuições para o ensino de História*. Curitiba: W&A Editores.
- RÜSEN, Jörn (2012). *Aprendizagem histórica. Fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W&A Editores.
- RÜSEN, Jörn (2014). *Tiempo en ruptura*. Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana.
- RÜSEN, Jörn (2015). *Teoria da História. Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora da UFPR.
- RÜSEN, Jörn (2016). *Contribuições para uma teoria da Didática da História*. Curitiba: W&A Editores.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora (1998). A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In. BITTENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. SP: Contexto, pp.54-68.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora (2017). Jörn Rüsen e sua contribuição para a Didática da História. *Intelligere, Revista de Historia Intelectual*, v. 3, p. 13-33.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora (2019). Atribuição de sentido como princípio da aprendizagem histórica: contribuição para a metodologia do ensino de História. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, tese apresentada para professora titular.

SEIXAS, Peter (2015). A History / Memory Matrix for History Education. In: *Public History Weekly* 4; (6).

CAPÍTULO 1

**À conversa com
Peter Lee e Rosalyh Ashby
sobre Educação
Histórica e Cidadania**

Isabel Barca

CITCEM, Universidade do Porto



Isabel Barca

O vosso trabalho inspirador sobre educação histórica desde a década de 1970 tem contribuído significativamente para investigar as ideias dos estudantes em História. Agora que a substituição de parte do espaço da disciplina de História pela (área de) cidadania (em alguns países) está a regressar, podem por favor partilhar connosco as vossas ideias acerca da relação entre educação histórica e educação para a cidadania?

Peter Lee

A história é importante na educação e está na educação em parte porque as pessoas querem que os alunos saiam do ensino com algum conhecimento de democracia e alguma capacidade de se comportarem de maneira democrática, o erro é pensar que quando se ensina história, se está a ensinar história diretamente para tentar transformar os alunos em democratas. Se alguém dissesse que parte da razão de ter matemática na educação é tornar as pessoas em melhores cidadãos, as pessoas concordariam com isso, mas tal não significa que, quando se está a ensinar matemática, se está a fazer com isso tentar transformar as pessoas em democratas ou liberais ou conservadores ou qualquer coisa desse tipo, está- se a fazer algo muito maior do que isso e a única maneira de o fazer é ensinar matemática, porque essa é a componente que diz respeito à matemática, e o mesmo se passa em história se se está a ensinar pessoas em educação histórica para entender e serem capazes de operar com a história, para entender o passado e serem capazes de fazer julgamentos sobre o passado que podemos defender, para entender o tipo de coisas que as narrativas históricas realmente significam – que não é o mesmo que factos da história, por exemplo - é o tipo de coisas que se tenta fazer com que os alunos entendam à medida que aprendem sobre o passado, mas não estamos a tentar transformá-los diretamente em um tipo particular de cidadão, e a razão para dizer que não deveria ser assim parece bastante óbvio, porque se realmente o objetivo do ensino de história fosse transformar as pessoas em democratas ou patriotas ou qualquer outro tipo de objetivo de cidadania, temos em mente que, se descobríssemos, que ao

ensinar história a sério, eles não estavam a tornar-se democratas, patriotas ou religiosos, ou qualquer outra coisa que se tenha em mente, então ter-se-ia que mudar a história em algo fixo para fazer isso funcionar. E no momento em que se começa a ter uma história fixa, isso já não é história – portanto, embora a história esteja no currículo como parte de capacitar as pessoas a se tornarem bons cidadãos e cidadãs ou democratas, não podemos mudar essa finalidade de uma maneira simples. Não se pode transformar o ensino da história em si, pois o propósito de ensinar história é entender e ser capaz de fazer história. Sendo assim, penso que esta é a primeira coisa a dizer. Contudo, há razões perfeitamente boas para ensinar cidadania, mas os objetivos da cidadania são muito mais substantivos e específicos orientados para certos tipos de cidadão que se deseja criar. Ao ensinar história corretamente, procura-se que os alunos devam ser capazes de entender o passado e de o usar para fazer julgamentos sobre o presente e o futuro com base na compreensão desse passado, mas não se pode garantir que eles se tornarão democratas ou patriotas (ou outra coisa qualquer que se tenha em mente). O propósito do professor de história é fazê-los entender a história para que os julgamentos que eles façam sejam os melhores que possam ser feitos em certas circunstâncias e não se pode garantir que julgamentos os alunos vão fazer, tem se deixar isso para a sua compreensão da história.

Rosalyn Ashby

Penso que uma das coisas importantes sobre a democracia, por exemplo em relação à cidadania, é que não é uma ideia fixa, a história mostra-nos que a democracia tem significado todos os tipos de coisas diferentes, em contextos históricos diferentes, em lugares diferentes, e isso não chegou ao fim, continuará a se expandir e a se desenvolver e a se tornar em diferentes tipos de coisas, e é apenas em história que se pode realmente abordar isto, quando se fala de democracia, e eu penso que esse é provavelmente um aspecto muito importante para nos focarmos na história em vez de na democracia, tal como ela é atualmente concebida no contexto de cidadania para hoje.

Peter Lee

E o mesmo se aplica à própria cidadania em si porque, historicamente, “cidadania” tem significado várias coisas – a ideia nazi de cidadania ou a ideia do partido comunista da União Soviética de cidadania foram muito estreitamente definidas, eles acreditavam fortemente em tipos específicos de cidadania. Pode ser

bastante irrealista e estranho concebermos apenas uma ideia de cidadania, porque a cidadania aparece em diferentes formas e dimensões e é muito importante entender historicamente como e porquê a cidadania é assim concebida, porque é que foi construída dessa forma e o que ela pode e não pode fazer se foi construída desse modo, até onde pudermos ajudar a responder a essa pergunta ao olhar para o passado. Seria muito difícil conceber uma democracia a funcionar e na qual as pessoas não tivessem nenhuma ideia do passado e nenhuma compreensão do que aconteceu. Infelizmente, à medida que as pessoas começaram a tentar reduzir o papel da história na educação, podemos estar a reduzir essa compreensão, podemos querer olhar, por exemplo, para a forma como o debate sobre a União Europeia ocorreu na Grã-Bretanha nos últimos anos.

Uma das coisas surpreendentes é como muito poucas pessoas têm qualquer compreensão do desenvolvimento da União Europeia e consideram que é um tipo de clube no qual se pode ingressar como se fosse um clube de golfe, exceto que tem uma orientação financeira. Por outras palavras, pensar que se colocarmos muito dinheiro nela precisamos de receber muito de volta, ou o que realmente ganhamos com ela e se as somas não aumentarem então podemos abandoná-la. A ideia principal da União Europeia foi produzida em determinado contexto no pós II guerra e foi uma conquista incrível com vários tipos de falhas, mas foram tipos de falhas que se esperariam de algo tão difícil, historicamente falando. Essa noção simplesmente não aparece na maioria dos debates neste país, apenas de vez em quando, mas muito pouco. Os alunos precisam de entender a natureza desse tipo de afirmações, devem perceber alguma evidência, e de que uma afirmação sobre a história – ou tentativa de história – precisa de ser testada em função da coerência lógica e da evidência. As perguntas precisam de ser feitas sobre por que certas coisas estão incluídas na história e não outras, e os alunos precisam de saber que testar uma história não é o mesmo que testar algum facto histórico específico, por exemplo, sobre o primeiro-ministro MacMillan ao procurar juntar-se ao Mercado Comum no início de 1960.

A história que contarmos e que incorpora esses factos não é em si mesma um facto do mesmo tipo, tem que ser entendida de maneiras muito diferentes, essa é uma parte que os alunos precisam de compreender para poderem lidar historicamente com o passado. Agora o que isso significa é que a história é provavelmente necessária para uma democracia funcional, muitos dos problemas com a democracia na Inglaterra no momento, provavelmente surgiram porque as pessoas não têm conhecimentos históricos suficientes e não entendem suficien-

temente a natureza da história. Assim, a história é crucial, mas não é bom dizer “por conseguinte, com o ensino de história vamos produzir cidadãos democratas”. Ao ensinar história, nós esperamos educar crianças que tenham a capacidade cognitiva necessária para compreender o passado e, por isso, temos de deixar para eles como vão operar com ele e que sentido vão dar a isso – claro que nós podemos (devemos) contra argumentar “não é qualquer opinião que conta”, mas o que não podemos garantir é que eles vão tornar-se democratas no sentido atual. Em Inglaterra no momento, por exemplo, há o embate entre a noção de democracia representativa nacional e algo um pouco mais direto na forma de um referendo, mas a educação para a cidadania tem objetivos que envolvem tornar as pessoas num tipo muito específico de cidadão e é acerca disso que devemos ter muito cuidado se se ensina história.

Rosalyn Ashby

Nesse sentido, acho que isso é um perigo muito sério se a cidadania dominar a história, porque a única chance que a história tem de ser o tipo de História de que se fala aqui, que é baseada em evidência, na compreensão do tipo de afirmações que se podem fazer sobre o passado e a sua significância, e todos esses aspectos importantes da história, é que ela só pode existir dessa forma dentro de uma democracia, na verdade não tende a existir em lugares que não são de democracia porque em regimes mais totalitários a história torna-se fixa a fim de produzir o tipo de cidadãos que se deseja; então, no meu entender, é crucial proteger a história dos objetivos de cidadania para permitir que uma democracia prospere e para que a história sobreviva, porque para mim essas duas coisas andam de mãos dadas.

Peter Lee

Sim, é um ponto realmente importante porque funciona nas duas direções, a história provavelmente é necessária para a democracia, eu digo provavelmente porque há todos os tipos de pesquisa que precisam de ser realizados sobre como os alunos aprendem para que possamos conceptualizar isto. Eu não digo que se possa afirmar que a democracia é necessária à história, existem tentativas de fazer história em todos os tipos de sociedades diferentes e tentativas de fazer história que não caia automaticamente no tipo de objetivos da cidadania, portanto é de realçar que isso não significa que os objetivos da educação e da cidadania transitem para a história diretamente, mais do que pode ser na matemá-

tica. Seria absurdo dizer que temos que ensinar um tipo de matemática que transforme as pessoas em melhores cidadãos/cidadãs que não seja um meio de torcer a matemática, e isso é a mesma coisa na história, não é possível ensinar uma história melhor para fazer melhores cidadãos/cidadãs, só temos que ensinar a história genuína, temos que ensiná-los a entender o máximo que puderem sobre o que é a história e como ela funciona, assim como a história substantiva - e isso os tornará melhores cidadãos mas não vai necessariamente torná-los no tipo de cidadãos que o objetivo da cidadania estabelece precisamente, não se pode simplesmente garantir esses objetivos de cidadania e de história ao mesmo tempo, é como o princípio de Heisenberg, podemos garantir um mas não o outro de qualquer maneira, mas não os dois ao mesmo tempo, o que me parece não ser suficientemente compreendido e que para isso precisamos de uma pesquisa considerável e que no âmbito dos resultados da educação histórica, é a nossa compreensão sobre disposições cruciais dos alunos em história, e isso é realmente difícil, mas o que precisamos de entender é que tipos de disposições os alunos têm em relação a declarações por exemplo acerca da verdade, em relação a razões e explicações e não apenas à simples compreensão do passado. Se eles não podem realmente saber o que é a história, se eles não se importam se uma afirmação é sustentada ou se é desmentida pela evidência, eles não podem realmente entender a história. Não podem ter uma concepção histórica do mundo se eles não se importam se uma determinada narrativa histórica é internamente consistente e se lida bem em explicar os factos e as ideias que afirmam explicar, se eles não se importam com esse tipo de coisas, então eles não podem realmente entender a história – e sabemos muito pouco sobre as maneiras que essas disposições se desenvolvem nos alunos. Precisamos de entender se há desenvolvimentos relacionados com a idade, precisamos de entender se existem e como podemos melhor mobilizar os alunos para conceptualizarem várias questões, e o tipo de consciência que eles têm. O que é provavelmente impossível é garantir alguma forma particular no ensino de história para que eles adquiram tais disposições, mas provavelmente será importante descobrir o que parece funcionar melhor e chegarmos perto de conseguir assegurar que eles se aproximem genuinamente de certas disposições, no sentido de quererem comportar-se de certas formas, e não apenas de falar sobre elas. É provavelmente muito importante fazer essas coisas, e nesse sentido estamos num terreno que está muito próximo do que a cidadania tende a abordar, comportamentos e valores, mas esses diferentes valores – valores de segunda ordem, se quisermos – são

valores éticos pessoais conectados com cognição, semelhante ao que acontece em história, ver se os alunos realmente não se importam se uma explicação atende ou não a certos padrões, fontes de evidência, etc. As pessoas chegam a várias formas de compreender a história, talvez esperássemos que se chegasse a vários níveis de interiorizar aquilo que se poderá chamar de ética cognitiva da história, mas estamos muito longe de alcançar o tipo de coisas que gostaríamos de alcançar, aqui só é preciso olhar para a forma como a história aparece nos *media* e como as pessoas reagem mesma para entender que o ensino de história no mundo tem sido um fracasso catastrófico.

Rosalyn Ashby

Em suma, conhecimento e compreensão histórica dos alunos é do que precisamos num mundo onde possamos realmente cooperar dentro das democracias ou de qualquer natureza que essas democracias têm.

Peter Lee

Aquilo com que nos devemos preocupar é que os alunos possam argumentar sobre casos históricos ao nível do que podem alcançar em idades específicas, já temos evidência da investigação sobre o que é razoável esperar em termos de habilidades dos estudantes em lidar com narrativa, evidência, explicação.

CAPÍTULO 2

Trabajar los contenidos de Educación Infantil a través del acercamiento al museo: formarse para conocer el pasado y aprehender el futuro

Teresa Campos-Lopez

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

teresa.campos@ehu.eus

Janire Castrillo

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

janire.castrillo@ehu.eus

Iratxe Gillate

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

iratxe.gillate@ehu.eus



Resumen

Este trabajo presenta la valoración de un proyecto de aula llevado a cabo con el alumnado de 2º curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad del País Vasco, en el que se pretendía que conociesen la oferta museística de Bizkaia como herramienta en su formación, así como para ser integrada en su futura práctica docente. El estudio analiza los conocimientos previos del alumnado y sus creencias acerca del potencial de los museos tras el desarrollo del proyecto. Los resultados indican una escasa formación previa en educación patrimonial y sugieren la necesidad de implementar este tipo de proyectos que contribuyen al conocimiento de los museos, espacios que ayudan a poner en relación patrimonio, valores sociales y ciudadanía.

Palabras clave: Educación Patrimonial; Educación Infantil; Museos; Formación; Didáctica.

Resumo

Este trabalho apresenta a avaliação de um projeto de sala de aula realizado com os Alunos do 2º ano do Curso de Licenciatura em Educação Infantil da Universidade do País Basco, no que se pretendia que conhecessem a oferta museológica de Bizkaia como ferramenta na sua formação, bem como a integração na sua futura prática docente. O estudo analisa o conhecimento prévio dos alunos e suas crenças sobre o potencial dos museus após o desenvolvimento do projeto. Os resultados indicam pouca formação prévia em educação patrimonial e sugerem a necessidade da implementação deste tipo de projetos que contribuíam para o conhecimento de museus, espaços que ajudam a vincular patrimônio, valores sociais e cidadania.

Palavras chave: Educação Patrimonial; Educação infantil; Museus; Treinamento; Didática.

Abstract

This article presents the evaluation of a classroom project carried out with the students of the 2nd year of the Infant Education Degree of the University of

the Basque Country. The main purpose is to get them know the museum offer in Bizkaia (Spain) as a tool in their training, as well as to be integrated into their future teaching practice. The study analyzes the students' previous knowledge about this issue and their beliefs about the potential of museums after the development of the project. The results indicate little prior training in heritage education and suggest the need to implement this type of project which contributes to the knowledge of museums, spaces that help to link heritage, social values and citizenship.

Key words: Heritage Education; Infant Education; Museums; Training; Didactics.

Introducción

La presente comunicación da a conocer la valoración de un proyecto de aula llevado a cabo con el alumnado de 2º curso del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), en la que se pretendía que conociesen la oferta museística de Bizkaia, de forma que pudieran trabajar con ella como una herramienta en su formación, así como que conocieran e indagasen en el potencial de la oferta didáctica que estos espacios brindan, integrando así la educación patrimonial y sus recursos en su futura práctica docente. Así, este estudio nace de dicha iniciativa y pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- 1) Analizar los conocimientos previos del alumnado del Grado de Educación Infantil acerca de los museos del entorno.
- 2) Indagar en sus creencias acerca del potencial de los museos como espacios de aprendizaje del patrimonio y de la historia en la etapa de educación infantil.
- 3) Valorar la satisfacción del alumnado respecto a la intervención de aula realizada.

Marco Teórico

Varias son las piedras angulares sobre las que se sustenta este trabajo. Nuestro principal objetivo es acercar el profesorado en formación a los museos; estos espacios son unos grandes desconocidos para nuestros alumnos y alumnas. A través de esta propuesta propiciamos que puedan conocer estos recursos, evaluar

sus propuestas didácticas y, de esta forma, incluirlas en su práctica docente. Teniendo esto en cuenta, estas infraestructuras, su conocimiento y análisis, serán una de las claves de esta propuesta. Por lo tanto, es importante reflexionar sobre la idea de que estas instituciones culturales se han entendido como templos del saber reservados a unas pocas personas.

A través del análisis de cómo esta apreciación ha ido sufriendo diferentes transformaciones a lo largo del tiempo (LUNA, 2018), acercamos al alumnado a la definición actual de estos espacios, cómo son concebidos y entendidos hoy en día los museos, como espacios integradores, abiertos a una sociedad cada vez más compleja, cosmopolita y plural. Como señalan Izquierdo, López & Prado (2014), esta nueva función social de los museos ha propiciado un proceso regenerador y les ha otorgado una nueva dimensión pedagógica, aunque, sin embargo, ha sido y sigue siendo actualmente un proceso lento.

Así, derivado de esta evolución y planteamientos, en este trabajo entendemos el museo como un centro de educación, además de como un espacio de difusión cultural y patrimonial, que debe ser capaz de transmitir una serie de valores universales al público que lo visita. Por lo tanto, en su faceta más social, el museo puede y debe convertirse en una herramienta educadora en el respeto por los patrimonios y en la igualdad (IZQUIERDO *et al.*, 2014).

En este sentido, vinculada con la acción educadora de estos espacios, la educación patrimonial debe ser la palanca que acciona el mecanismo de sensibilización de conocer para comprender, comprender para respetar y respetar para valorar (FONTAL & MARTÍNEZ, 2016), de forma que se planté la acción educativa y sus estrategias de intervención gracias al conocimiento, valoración, conservación y difusión de los diferentes patrimonios a través de estas instituciones. Así, este conocimiento será un primer paso para la generación de vínculos con estos elementos, transformado a la sociedad en un agente activo en su conservación y salvaguarda (IBAÑEZ-ETXEBERRIA *et al.*, 2015).

La finalidad de esta acción educativa patrimonial, como señalan Cuenca-López, Estepa & Martín (2011), es la de facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes para su análisis, desde los que arrancar para lograr el conocimiento del pasado y, a través de dicho conocimiento, la comprensión de nuestro presente, siendo origen y una base desde la que generar posicionamientos futuros. El conocimiento del patrimonio estimula, pues, la conciencia crítica respecto a nuestras creencias y nuestra identidad, poniendo de manifiesto la existencia de

valores compartidos con otras sociedades, y ayudando a reforzar la identidad cultural de las personas, una buena manera de defenderse, como apuntaba Castell (1998), de las alienaciones que la creciente globalización propicia.

Así, la educación patrimonial debe integrarse en el proceso educativo, dentro de las metas y objetivos establecidos para la educación reglada, particularmente en el ámbito de la formación de la ciudadanía, ya que a través de los referentes patrimoniales se puede potenciar y llevar a cabo un conocimiento reflexivo de la realidad (CUENCA-LÓPEZ *et al.*, 2011).

En este sentido, acercarnos al patrimonio, entendido como un recurso educativo desarrollado a través de una planificación didáctica adecuada, presenta posibilidades múltiples: por un lado, poder llevar a cabo visitas interpretativas en espacios dedicados a la comunicación patrimonial (museos, salas de exposiciones, centros de interpretación del patrimonio – como es el caso que analizamos en esta ocasión –); o, por otro, desarrollar actuaciones más centradas en el ámbito de la educación formal, en las aulas y como actividad extraescolar que complete la formación reglada (ARANBURU *et al.*, 2016).

Subrayamos, por tanto, la importancia de relacionar los elementos patrimoniales (y en especial, museos) y la educación formal, así como en mejorar las metodologías a emplear para incluir el patrimonio en la enseñanza reglada, analizando las consecuencias o beneficios que una enseñanza del patrimonio adecuada puede ofrecer a nuestro alumnado, entre otros aspectos (PONCE *et al.*, 2015). En cualquier caso, no debemos olvidar la idoneidad de este tipo de iniciativas, porque, en lo que respecta al currículum, el número de horas que se dedica a la historia es bajo y, en general, el proceso de aprendizaje se desarrolla en un marco tecnológico y didáctico poco actualizado (ESTEPA *et al.*, 1998; HERNÁNDEZ *et al.*, 2016).

Esto conlleva que muchos de los conocimientos se adquieran fuera de las aulas, lo cual propicia la reutilización, por parte de la enseñanza formal, de los espacios y recursos del ámbito informal, alimentando de esta forma su revolución didáctica, ya que las actuaciones vinculadas a la educación informal son más proclives a la introducción de cambios y a la innovación (GILLATE *et al.*, 2016). Por lo tanto, las actividades educativas llevadas a cabo en espacios patrimoniales aportan igualmente la posibilidad de trabajar valores universales como la curiosidad científica, la solidaridad de grupo, así como nociones de respeto y de responsabilidad para con la sociedad en la que viven, y ante el medio ambiente y la salud. Se convierten en una oportunidad para adquirir y producir conocimientos,

estimulando el logro de habilidades y la construcción de conocimiento a través de investigaciones específicas y experiencias de enseñanza; de igual manera, exige la confluencia de accesorios y la convergencia de caminos de una manera interdisciplinar; implica un uso sistemático de diferentes herramientas de comunicación y, en particular, cada vez más, de las tecnologías telemáticas y los soportes multimedia que se pueden utilizar en cualquier proyecto educativo y comunicativo (BORGHI & SERRANO, 2020).

Es decir, gracias a este proyecto de aula, a partir del conocimiento y exploración vivencial de lo más cercano, lo local, se pretende que nuestro profesorado en formación se identifique, asuma, sienta y valore el patrimonio cultural heredado de generaciones pasadas, siendo consciente y conocedor de las posibilidades didácticas del mismo. No podemos obviar la posibilidad de poder incluir ejemplos cercanos, que pueden ser altamente significativos para el alumnado, de forma que podamos ilustrar hechos sociales abordados en las unidades didácticas trabajadas en clase, facilitando su comprensión (LÓPEZ & CUENCA-LÓPEZ, 2014).

Teniendo todo esto en cuenta, podemos apuntar que la educación patrimonial es una herramienta válida que nos ofrece un campo de gran relevancia en el que llevar a cabo propuestas didácticas interdisciplinares que permitan trabajar problemas socialmente relevantes del presente, en cualquiera de las etapas educativas, pero muy especialmente en Educación Infantil.

Así, esta formación debe permitir intercambios conceptuales, prácticas comparativas e integraciones metodológicas que son particularmente importantes hoy en día para activar diálogos y relaciones interculturales que se llevarán a cabo en todos los sectores de las actividades humanas, estimulando nuestra conciencia crítica. De igual manera, es evidente la potencialidad que presenta el patrimonio para el trabajo de contenidos de carácter procedimental, poniendo en práctica procesos de análisis e interpretación que permiten describir y explicar el funcionamiento y organización de las sociedades partiendo del estudio y utilización de las fuentes primarias.

Metodología

El presente es un estudio de tipo exploratorio/descriptivo.

Participantes y contexto de aplicación

En este estudio han participado un total de 127 alumnos y alumnas, concreta-

mente 107 personas participaron en el cuestionario previo y 127 contestaron el posterior, todas ellas formaban parte de la asignatura Conocimiento del Medio, que se imparte en el 2º curso del Grado de Educación Infantil de la UPV/EHU. El estudio ha tenido como base el proyecto de aula Trabajo sobre recursos didácticos: Análisis de los recursos museísticos desde la perspectiva de la Educación Infantil, desarrollado durante el curso 2019-2020, que se ha extendido durante 6 sesiones (tabla 1).

En ellas, se ha solicitado al alumnado la lectura de un artículo científico en torno a las posibilidades del patrimonio para aprendizaje de la historia en Educación Infantil. Después, han examinado la oferta museística de Bizkaia, a través de una guía publicada por la Diputación de la provincia¹.

Tabla 1.

Proyecto de aula Trabajo sobre recursos didácticos: Análisis de los recursos museísticos desde la perspectiva de la Educación Infantil

Sesiones	Actividades
1	Lectura de un artículo científico en torno a las posibilidades del patrimonio para aprendizaje de la historia en Educación Infantil: MIRALLES, P., & RIVERO, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. <i>Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado</i> 15(1), 81-90.
2	Examen de la Guía de Museos de Bizkaia y su oferta didáctica, y elección de un museo para realizar una investigación sobre el mismo.
3	Visita didáctica al museo de Reproducciones o al <i>Euskal Museo</i> de Bilbao.
4 y 5	Desarrollo de una investigación en grupos sobre el museo elegido y su oferta didáctica.
6	Presentación de la investigación en el aula, acompañada de un Powerpoint.

¹ https://bizkaikoa.bizkaia.eus/fitxategiak/irudiak/11_12_119__10_43_10_Cast.%20Bizkaiko%20Museoak-Olgetan%20Ezgautu.pdf?hash=7d96a8f639a5d8d6cc8c7fb584033208

El alumnado, en grupos, ha elegido uno de los museos que aparecen en dicha guía, para realizar una investigación en profundidad acerca del mismo y de su oferta didáctica. Además, se ha utilizado una de las sesiones para visitar el Museo de Reproducciones o el Euskal Museoa, ambos en Bilbao. En ellos han recibido información práctica acerca de los contenidos que se trabajan cuando los centros escolares acuden, han conocido a las educadoras que elaboran talleres y visitas y hemos podido acercarnos a la metodología y forma de trabajo implementada a la hora de diseñar las diferentes actividades y propuestas.

Por último, cada grupo ha presentado el museo evaluado y el resultado de su investigación y análisis, acompañado de un Powerpoint, en el aula. De esta forma, al finalizar las presentaciones, gracias a los trabajos de los diferentes grupos, nos acercamos a diferentes museos e infraestructuras culturales, consiguiendo una perspectiva general de la oferta existente en nuestro territorio.

Procedimiento e instrumentos de recogida de datos

Para la recogida de datos, se ha hecho uso de dos cuestionarios, uno previo al desarrollo del proyecto de aula y otro posterior al mismo (tabla 2). El primero ha estado orientado al análisis de los conocimientos previos del alumnado del segundo curso del Grado de Educación Infantil acerca de los museos del entorno. Ha estado compuesto de 3 preguntas de opción múltiple y una de tipo abierto. En las dos primeras preguntas de opción múltiple el alumnado tenía que elegir una de las opciones, mientras que en tercera podían elegir más de una.

El segundo cuestionario pretendía conocer las opiniones del alumnado acerca del uso de los museos en Educación Infantil, después de haber realizado la intervención sobre la temática en aula; y la satisfacción de los y las participantes respecto al proyecto. Ha estado compuesto de 5 preguntas de opción múltiple en las que podían elegir una sola opción y una de tipo abierto. Los datos han sido recogidos en un documento *Excel* y analizados a través de filtros.

Resultados

Conocimientos previos del alumnado del Grado de Educación Infantil acerca de los museos del entorno.

Al ser interrogado sobre el número de museos que conoce, el 0,9% del alumnado indicó que ninguno. El 72,9% que de 1 a 4, el 25,3% que de 5 a 19, y el 0,9% que más de 10 (tabla 2).

Tabla 2. ¿Cuántos museos conoces en Bizkaia?

Nº de museos	N	%
Ninguno	1	0,9
1 a 4	78	72,9
5 a 10	27	25,3
Más de 10	1	0,9
Total	107	100

El 1,9% de los y las participantes afirmaron no haber visitado nunca un museo, el 30,8% de 1 a 2 veces, el 58% que ocasionalmente y el 9,3% que muchas veces (tabla 3).

Tabla 3. ¿Has estado alguna vez en un museo?

Visitas a museos	N	%
Nunca	2	1,9
1 a 2 veces	33	30,8
Ocasionalmente	62	58
Muchas veces	10	9,3
Total	107	100

En cuanto a la utilidad de los museos, el alumnado podía elegir más de una opción y mayoritariamente (n = 99) se han decantado por la opción “equipamientos con valor cultural y didáctico”; en segundo lugar “la custodia del pasado” con 25 respuestas; y, por último, la opción “para exponer cosas” con 21 respuestas (tabla 4).

Tabla 4. ¿Para qué sirven los museos?

Utilidad de los museos	Respuestas recibidas	
	N	%
Para exponer cosas	21	
Para custodiar el pasado	25	
Equipamiento con valor cultural y didáctico	99	
Desconozco su utilidad	0	

En cuanto a la utilidad que idealmente deberían tener los museos, el alumnado expuso en las preguntas de tipo abierto diversas opiniones. Fueron numerosas las respuestas que relacionaron ese tipo de infraestructuras con el conocimiento de la cultura local, como: “para conocer la cultura local” o “para enriquecernos culturalmente”. Otro número considerable de participantes vinculó su utilidad a la educación y transmisión de valores patrimoniales a nuevas generaciones, con frases como: “para educar a las siguientes generaciones, puesto que es necesario conocer la historia y la sociedad actual para construir un futuro mejor” o “para crear un futuro tomando como base las maneras de vivir, las tradiciones y el arte del pasado, y usando éstos para educar y concienciar”.

Creencias acerca del potencial de los museos como espacios de aprendizaje del patrimonio y de la historia en la etapa de educación infantil.

A la pregunta de si había habido algún cambio en la percepción en torno a los museos, tras realizar el proyecto de aula, el 8,7% del alumnado respondía que no, el 52,7% que no tanto y el 38,6% que sí (tabla 5).

Tabla 5. ¿Ha cambiado tu opinión acerca de los museos?

Opinión sobre museos	N	%
Sí	49	38,6
No tanto	67	52,7
No	11	8,7
Total	127	100

El 50,4% del alumnado consideraba la oferta didáctica existente en los museos válida y útil para su docencia, el 44,1% no tenían tan clara esta idoneidad, mientras que el 5,5% de las y los participantes señalaban que la oferta de los museos no sería válida para su futura labor docente (tabla 6).

Tabla 6. ¿Es válida la oferta de los museos para tu futura docencia?

Museos y docencia	N	%
Sí	64	50,4
No tanto	56	44,1
No	7	5,5
Total	127	100

El 64,6 del alumnado declaraban que su opinión era que las actividades ofertadas desde los museos eran acertadas, el 32,3% que no tanto, mientras que el 3,1% de las personas han considerado que no eran adecuadas (tabla 7).

Tabla 7. ¿Son acertadas las actividades que plantean los museos?

Validez de actividades	N	%
Sí	82	64,6
No tanto	41	32,3
No	4	3,1
Total	127	100

En referencia a la validez de las actividades promovidas por los museos para la Educación Infantil, el 34,6% que ha señalado la acertada esta apreciación, el 44,9% que no tanto, mientras que el 20,5% indicaba que no lo son (tabla 8).

Tabla 8. ¿Son acertadas las actividades que plantean los museos para la Educación Infantil?

Validez de actividades para Educación Infantil	N	%
Sí	44	34,6
No tanto	57	44,9
No	26	20,5
Total	127	100

A la pregunta de si usarían estos equipamientos en su futura docencia, casi un 70% ha señalado que sí, un 32,3% se mostraba no lo tenía claro, mientras que el 0,8% de los y las participantes respondía que no (tabla 9).

Tabla 9. ¿Utilizarías estos recursos en tu docencia?

Museos y educación formal	N	%
Sí	85	66,9
No tanto	41	32,3
No	1	0,8
Total	127	100

En relación a eso último, gracias a la realización de preguntas de tipo abierto, hemos profundizado en el conocimiento de las opiniones mostradas por el alumnado. En este caso, un número considerable de participantes señalaron que “las actividades que muchas veces se plantean para la Educación Infantil muchas veces no son del todo adecuadas, y muchas veces no son adecuadas para dichas edades” o que “si habría algo que resaltar sería la escasez de propuestas para la etapa de Educación Infantil. Mi opinión es que los museos facilitan aprender el tiempo histórico con niños y niñas de Infantil”.

Satisfacción del alumnado respecto a la intervención de aula.

A la pregunta de si consideran acertada la intervención realizada en el aula en torno a los museos y su oferta didáctica, el 84% de los y las participantes indicaba que sí, el 15,8% que no tanto, mientras que ninguna persona ha mostrado su descontento hacia la realización de esta propuesta (tabla 10).

Tabla 10. ¿La intervención ha sido válida para conocer los museos?

Satisfacción	N	%
Sí	107	84,2
No tanto	20	15,8
No	0	0
Total	127	100

Conclusiones y Propuestas de futuro

Una vez analizados y evaluados los resultados de este proyecto de aula, abordaremos algunas de las conclusiones y líneas de actuación futuras que se derivan de esta iniciativa:

- El alumnado antes de participar en este proyecto de aula conocía pocos museos del entorno, igualmente eran desconocedores de las diversas opciones que ofrecen. La gran mayoría de participantes sólo conocían entre 1 y 4 museos, siendo además un público que ocasionalmente se acerca a ellos. Por lo tanto, se observa que se trabaja poco la educación patrimonial y sus recursos en los programas de formación docente.

En función de lo analizado en este trabajo, consideramos necesario que se trabaje y se desarrolle más el análisis y aprovechamiento de las infraestructuras

culturales, ya que los beneficios que se derivan de su uso y puesta en práctica como recurso educativo dentro de las aulas quedan avalados en estudios como el que aquí exponemos

- Un porcentaje considerable de los alumnas y alumnos que han participado han afirmado haber percibido cambios en sus creencias acerca de los museos a partir de tomar parte en este proyecto de aula.

En este sentido, como señalan Borghi & Serrano (2020), podemos ver cómo el proceso de transformación en la percepción, interpretación y uso de todos los sitios y componentes del patrimonio cultural ha experimentado recientemente una aceleración, seguramente inducida por la confluencia de factores e innovaciones sustanciales. Desde ser percibidos como lugares y bienes simplemente necesarios para la conservación y exhibición, se han convertido en centros de referencia y aprendizaje con un gran potencial interdisciplinar, cambio en el que incide este proyecto.

- En torno a la mitad de los participantes indicó que lo aprendido acerca de la oferta museística y didáctica de estos espacios en el transcurso del desarrollo del proyecto de aula sería válido para su futura práctica docente. De hecho, más de la mitad señaló que lo aplicarían y usarían en las aulas, aspecto en el que este proyecto incide directamente. Además, se detecta que en las respuestas abiertas hubo cierto tono de reivindicación en favor de una mayor oferta educativa en los museos del entorno para la etapa de Infantil. Como este estudio señala, los museos son una herramienta desconocida, pero a la que el profesorado en formación ve un enorme potencial y posibilidades didácticas.

En este sentido, los museos, como señala Luna (2018), deberán responder a los cambios culturales y sociales que se están dando en el siglo XXI, de nuevo los museos anglosajones. Así como las asociaciones profesionales de estos países, han reforzado sus departamentos educativos y sus acciones en este ámbito, los departamentos educativos de los museos españoles siguen ocupando una posición secundaria, detectándose una ausencia de profesionalización.

- Evaluar y acercar la función educativa de los museos al ámbito formal, ya que se trata de espacios en los que las relaciones con los centros de enseñanza son imprescindibles, aunque no siempre son fáciles. De hecho, podemos decir que se ha realizado un importante esfuerzo por integrar el

patrimonio cultural dentro de estrategias didácticas que ayuden a entender el mensaje de las colecciones expuestas, además de fomentar el desarrollo de las competencias básicas del currículo. Llevar a cabo una visita escolar, entre otros recursos, es un ejemplo donde museos y centros educativos deben generar entornos de aprendizaje compartidos (DE LOS REYES, 2016)

- En cuanto a la valoración de este proyecto de aula entre las personas que tomaron parte, vemos que ha sido considerado de forma satisfactoria, lo cual incide, a nuestro entender, en la idoneidad de llevar a cabo este tipo de iniciativas vinculadas al alumnado de Educación Infantil, proporcionando herramientas educativas vinculadas a los museos y al patrimonio.
- De esta forma se pretende y se posibilita generar una acción educativa que permite trabajar problemas socialmente relevantes del presente en la formación de los futuros docentes, generando recursos para la etapa educativa de Infantil. En definitiva, poner en comunicación la educación formal y la educación informal con tal de favorecer prácticas encaminadas a la construcción de una ciudadanía crítica para el siglo XXI.

Referências

ARANBURU, Juan José, GILLATE, Iratxe., & IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, Alex. Ekainberri. Una réplica para comprender la prehistoria. En R. Calaf & M.A. Suarez (coord.), *La acción educativa en museos. Su calidad desde la evaluación cualitativa*. Gijón: Ed. Trea, p. 151-164, 2016.

DE LOS REYES, José Luis. Museos y centros escolares: entornos de aprendizaje compartido. *Universidad y Escuela UNES*, p. 80-96, 2016.

BORGHI, Beatrice & SERRANO, Carmen. ¿Realmente entendemos y aprendemos en las visitas a los museos? La realidad desde Bolonia, Italia. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales REIDICS*, 6, p. 140-160, 2020.

IZQUIERDO, Isabel, LÓPEZ, Clara, & PRADOS, Lourdes. Infancia, museología y arqueología. Reflexiones en torno a los museos arqueológicos y el público infantil. *Archivo de Prehistoria Levantina* vol. XXX, p. 401-418, 2014.

Castells, Manuel .*La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. 2, *El poder de la identidad*. Alianza Editorial: Madrid, 1998.

CUENCA-LÓPEZ, José María, ESTEPA, Jesús. & MARTÍN-CÁCERES, Myriam José. El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España. Patrimonio y Educación*, 5, p. 45-58, 2011.

- ESTEPA, Jesús, DOMÍNGUEZ, Consuelo & CUENCA-LÓPEZ, José María. La enseñanza de valores a través del patrimonio. En *Los Valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales. IX Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Lleida: AUPDCS, p. 327-336, 1998.
- FONTAL, Olaia & MARTÍNEZ, Marta. La Educación Patrimonial como praxis pedagógica para la enseñanza de la arqueología. En D. Vaquerizo, A. B. Ruíz, y M. Delgado (Eds.), *RESCATE. Del registro estratigráfico a la sociedad del conocimiento: el patrimonio arqueológico como agente de desarrollo sostenible*. Córdoba: Editorial Universidad de Córdoba, p. 141-154, 2016.
- GILLATE, Iratxe, IBÁÑEZ, Alex, MOLERO, Begoña, & VICENT, Naiara. Visibilizando la historia de las mujeres a través del patrimonio en contextos informales: el Museo de la Minería del País Vasco. En Molina, S., Llonch, N., Martínez, T. (Coord.). *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI*. Gijón: Ed. Trea, p. 167-186, 2016.
- HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier, FELIU, María & SEBARES, Gemma. Dialécticas emergentes en la didáctica de la historia. ¿Centro periferia o periferia centro? En Molina, S., Llonch, N., Martínez, T. (Coord.) *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI*. Gijón: Ed. Trea, p. 198-207, 2016.
- IBAÑEZ-ETXEBERRIA, Alex, FONTAL, Olaia & CUENCA-LÓPEZ, José María. Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), p. 11-14, 2015.
- LÓPEZ, Inmaculada., & CUENCA-LÓPEZ, José María. La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia para ESO. *Cultura y Educación*, 26 (1), p. 19-37, 2014.
- LUNA, Ursula. Aprender en el museo. Un recorrido por la historia de los museos de Gipuzkoa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 17, p. 37-49, 2018.
- PONCE, Ana Isabel, MOLINA, Sebastián & ORTUÑO, Jorge. La ausencia de lo Patrimonial en la formación de maestros: Un estudio en el grado de Educación Primaria en la Universidad de Murcia. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. de La Montaña (Eds.), *Una Enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: AUPDCS, p. 567-576, 2015.

CAPÍTULO 3

**Educação Histórica e
a Metodologia da
“Aula Histórica”: Concepção
e Práticas Docentes**

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd
Faculdade Unina - Curitiba
rosigevaerd19@gmail.com



Resumo

A Educação Histórica foi adotada no currículo do município de Curitiba, em 2006, e a metodologia da Aula Histórica, em 2016. Esse conceito foi construído por Schmidt (2017) a partir da matriz disciplinar da ciência da história na perspectiva de Rüsen (2001). A fase atual da pesquisa consiste em analisar como está ocorrendo a implantação desse currículo nas escolas municipais. Para tanto, adotou-se metodologia da pesquisa qualitativa. Como conclusão, ainda que parcial da pesquisa, pode-se dizer que alguns professores têm percebido que é fundamental levar para a sala de aula os procedimentos metodológicos usados pelos historiadores em situações de ensino e aprendizagem, como por exemplo, o uso de fontes históricas.

Palavras-chave: Educação Histórica. Currículo. Aula Histórica. Práticas docentes.

Abstract

The History Education was inserted within the school curriculum of the municipality of Curitiba, in 2006, and the methodology of Historical Class, in 2016. This concept was constructed by Schmidt (2017) from the disciplinary matrix of science of history in the perspective of Rüsen (2001). The current phase of this research consists in analyzing how the implementation of this curriculum is taking place in municipal schools. For that, a qualitative research methodology was adopted. As a conclusion, although partial, it can be said that some teachers perceive that it taking methodological procedures used by historians to the classroom is mandatory, as well as the use of historical sources.

Key words: History Education. Curriculum. Historical Class. Teaching practices.

Introdução

O contato com a perspectiva de pesquisa, ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Histórica foi, em 2003, durante o Seminário “Investigar no ensino, uma prática do professor”, conduzido pela Profa. Dra. Isabel Barca e organizado

pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, junto ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR). Durante o seminário tive a oportunidade de conhecer alguns dos pressupostos da aula-oficina, ou seja, buscar entender que o aluno é o agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas, assim como o professor torna-se um investigador social e organizador de atividades problematizadoras (BARCA, 2004, p. 134).

No Brasil, uma das referências nas pesquisas sobre Educação Histórica é a professora e pesquisadora portuguesa Isabel Barca. Segundo a pesquisadora o ensino de História constitui-se como um fértil campo de investigação, pois

Nestes estudos, os pesquisadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção do professor na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das idéias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das idéias históricas destes últimos) (BARCA, 2005, p. 15).

Nesse sentido, a contribuição dessa investigação será no sentido de obter evidências sobre como ocorreu o processo de constituição do currículo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) na perspectiva da Educação histórica, bem como a maneira como ocorreu a apropriação e o uso, desse referencial teórico de metodológico, em aulas de história. Para tanto, levantei as seguintes questões de investigação: Como a concepção de ensino e aprendizagem da Educação Histórica está presente no currículo da RME? Como ocorre o uso e as apropriações da concepção do currículo, mais especificamente a metodologia da Aula Histórica, por parte dos professores em suas práticas docentes?

Para a análise dos dados respalda-se nos estudos de Godoy (1995) e Bogdan & Biklen (1994), tendo como base teórica a metodologia da investigação qualitativa, na qual os dados não são recolhidos com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas, mas, em vez disso, as abstrações são construídas à medida que os dados vão sendo agrupados, analisados e categorizados.

Currículo escolar: alguns apontamentos

Currículo, no vocabulário pedagógico anglo-saxão, seria um percurso educacional, ou seja, todas as situações de aprendizagem a que um indivíduo se vê

exposto durante um determinado período num contexto escolar formal. Um percurso prescrito para alguém, muito mais do que cumprido ou seguido por alguém. O currículo é entendido como a real efetivação do que está prescrito. O currículo seria o que realmente acontece durante o ensino e o que efetivamente o aluno aprendeu, quer seja no plano cognitivo, quer no plano afetivo e social. (FORQUIN, 1993, pp. 22-23).

Além disso, há que se considerar que existe o currículo “oculto”, que nos ajuda a entender a diferença entre o que a escola define para “o quê” trabalhar e, o que realmente se efetiva durante a escolarização. O “currículo oculto” abarcaria o que se adquire na escola: saberes, competências, representações, papéis, valores, que não estão explícitos nos programas oficiais, quer seja por estarem imbricados por uma ideologia ou porque escapam ao controle institucional e cristalizam-se enquanto saberes e valores, nos interstícios do currículo oficial (FORQUIN, 1993,p. 23).

Tem-se que considerar a questão da cultura seletiva (WILLIAMS, 2003, p, 58) que se realiza no interior da cultura de uma sociedade, e no caso escolar, uma seleção do que ensinar. Por outro lado, existe um tempo escolar que limita esta seleção, e também a própria seleção realizada no interior da escola pelo professor quando define o que vai privilegiar para trabalhar em suas aulas.

Além disso, o currículo pode ser considerado como a “invenção da tradição”, não na perspectiva de tradição como “algo pronto de uma vez por todas”, mas como “algo a ser defendido” e que, com o tempo, está sujeito a mudanças, construções e reconstruções (GOODSON, 2001,p. 27). Pode-se dizer que o currículo da RME tem se constituído nessa relação entre o que está prescrito e a forma como os(as) professores(as) têm se apropriado desses conteúdos em suas aulas de História.

Educação Histórica e a metodologia da “Aula-Histórica”

A perspectiva da Educação Histórica foi assumida no currículo para as escolas municipais quando, em 2004, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) propõe uma reorganização curricular.

Nesse contexto, a concepção teórica e metodológica dessas diretrizes tomou como referência, especialmente, os estudos de Lee (2001; 2005), Barca (1998) e Schmidt (2001). O documento, divulgado em 2006, foi denominado de *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba* (CURITIBA, 2006) e, entre

outros conceitos fundamentais, assumiu-se os procedimentos específicos para o ensino de História, indicados por Barca (1998). No dizer da autora:

Para que o ensino de História não seja a “regurgitação do passado”, o professor deve estimular o pensamento crítico de seus estudantes adotando alguns procedimentos específicos, como investigar as idéias que eles já possuem, possibilitando que reflitam sobre diferentes hipóteses em História; exercitar com seus alunos a seleção das diferentes respostas historiográficas para aquele contexto histórico; estimulá-los a construir novas hipóteses investigativas, ou seja, novas questões de investigação (BARCA, 1998 apud CURITIBA, 2006: 152).

Além disso, a partir dos estudos de Peter Lee as diretrizes assumem que

O professor deve mostrar para o aluno que os historiadores, ao escreverem a história, utilizam-se de questões sobre algum acontecimento que não conhecem, no entanto, existem ‘pequenos pormenores que fazem da História algo de lógico: as fontes diretas e o conhecimento do contexto que as enquadram’ (LEE, 2001: 14 apud CURITIBA, 2006: 153).

Tomando como referência os estudos de Schmidt (2001, p. 59), assume-se nessas diretrizes ser fundamental que o professor oportunize “situações para que o aluno comece a pensar historicamente” e que o conhecimento histórico deve ser ensinado para que o aluno tenha “condições de participar do processo do fazer, do construir a História” (CURITIBA, 2006, pp.153-154).

Em 2014, por indicação da equipe pedagógica da SME retomou-se a reescrita das diretrizes. Neste ano foi apresentada, aos professores e pedagogos, uma proposta preliminar, e no período de 2014 a 2016, foram organizados encontros sistemáticos com professores e pedagogos das escolas municipais, bem como a organização de um grupo de estudos, com representantes das escolas, para a sistematização do documento. Ao longo de 2016 o documento foi validado nas escolas, sendo que os professores apontaram sugestões de alterações, bem como complementações de alguns conteúdos que consideravam relevantes. O documento foi oficializado ao final do ano, sob o título Currículo do Ensino Fundamental - 1º ao 9º ano (CURITIBA, 2016a).

Quanto à concepção, nesse documento, permanecem os autores das diretrizes anteriores, mas além disso incorpora-se outros conceitos fundamentais no âmbito da Educação Histórica, ou seja, a partir dos estudos Peter Lee foram incorporados os conceitos substantivos e de segunda ordem. Para esse autor,

conceitos substantivos são os que se referem a conteúdos da história, que podem ser considerados a substância da história, como datas e eventos, Revolução Francesa, Ditadura militar, Escravidão, por exemplo. E conceitos de segunda ordem são os que se referem à natureza da história, como narrativa, explicação, interpretação, compreensão, entre outros (LEE, 2001, pp. 15, 20).

A perspectiva de Schmidt (2001) ao assumir a ideia de professor como produtor de conhecimento histórico; de Schmidt & Cainelli (2009) assumiu-se a ideia de fonte como evidência histórica e de Barca (2004) o conceito de competências históricas. Além disso, na perspectiva de Rüsen (2001; 2012) assume-se os conceitos de consciência histórica e aprendizagem histórica. Nesse sentido, o conceito de aprendizagem histórica torna-se fundamental na concepção das diretrizes, pois para esse autor:

Para uma aprendizagem histórica [...] é necessária a relação com o presente e isso pode ser desvelado por meio do fascínio com a diversidade do passado que encontramos no presente, por exemplo, um pedaço do próprio ambiente de vida que está no presente, tal como uma construção antiga, que se destaca por sua alteridade e mostra um tempo diferente e condições de vida diferentes (RÜSEN, 2012, pp. 76-77 apud CURITIBA, 2016a: 6).

A inovação nesse currículo foi a adoção da Aula Histórica, idealizada pela Profa. Maria Auxiliadora Schmidt e desenvolvida a partir da matriz da didática da História de Rüsen. Foi construída juntamente com os professores, ao longo dos cursos de formação continuada, oferecidos pelo LAPEDUH em parceria com a SME, ou seja, a partir das práticas desses professores e a relação com a teoria da consciência histórica. A Aula Histórica foi assumida, no referido currículo, como metodologia para a aprendizagem histórica, pois segundo o documento

A matriz da aula histórica [...], que é fundamentada nos pressupostos da educação histórica, estrutura-se a partir de um processo que obedece a determinados fatores que, na prática da aula de história, ocorrem de forma interdependentes (CURITIBA, 2016a: 7).

Além disso, metodologia adotada na matriz da aula histórica pressupõe que

a aprendizagem histórica deve levar a um sentido de compromisso histórico, onde se percebe que, na função de orientação, o que está em jogo na identidade própria do aluno, é a interação com os outros. Um princípio metodológico fundamental é que ensinar História significa contribuir para que o aluno apren-

da narrar a história, de tal forma que, nela e com ela, pode encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostaria de ser ou de poder ser (SCHMIDT, 2017,pp. 68-69).

Os procedimentos adotados na matriz apresentam uma relação entre a Ciência de referência e a nossa vida humana prática, com isso possibilitam dar sentido para a aprendizagem e ensino de História. A Aula Histórica estrutura-se a partir dos seguintes fatores:

- **Investigação das carências/interesses das crianças e jovens presentes em sua consciência histórica;**
- **Seleção e trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem;**
- **Exploração metodológica de fontes primárias e secundárias;**
- **Comunicação/expressão da consciência histórica, de crianças e jovens, por meio da narrativa;**
- **Avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e jovens (CURITIBA, 2016a,p. 7).**

Para Rüsen, esses fatores do pensamento histórico apresentam uma interdependência, pois “em conjunto eles constituem um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, até que, do quinto, volta-se ao primeiro. Os diversos fatores são, pois, etapas de um processo da orientação do homem no tempo mediante o pensamento histórico” (RÜSEN, 2001,p. 35).

A “Aula Histórica” e as práticas escolares

Para fundamentar o percurso metodológico assumido na investigação, parti das considerações pautadas por autores da pesquisa qualitativa, tomando como referência, especialmente, os estudos de Godoy (1995); Bogdan & Biklen (1994), que serviram de referência em minha investigação de doutorado (GEVAERD, 2009,pp. 105-106). Segundo Godoy a pesquisa qualitativa tem ocupado um lugar relevante entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais. De acordo com essa perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Nessa metodologia, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. (GODOY, 1995,pp. 28-29 apud GEVAERD, 2009,p. 105).

Para Bogdan & Biklen (1994,p. 50), na investigação qualitativa, os dados não são recolhidos com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas, em vez disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos vão sendo agrupados. Além disso, os autores apontam, que esta é uma teoria que se desenvolve ‘de baixo para cima’, em que as peças individuais são recolhidas e depois inter-relacionadas. É designada por Grounded Theory, ou teoria fundamentada, na qual o investigador que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo só poderá estabelecer a direção de sua pesquisa após a recolha dos dados (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 50 apud GEVAERD, 2009,p. 105).

Os dados empíricos foram obtidos a partir da prática de professores desenvolvidas ao longo do curso formação continuada, oferecido aos professores que atuam em escolas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esses cursos, em caráter de extensão universitária, têm sido organizados, desde 2010, com a parceria entre SME com o LAPEDUH, sob a docência da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. Esses cursos culminam em apresentações, ao final do ano, nos Seminários de Educação Histórica da RME, que ocorrem desde 2013, especialmente, com o objetivo de divulgar e dar visibilidade aos resultados das investigações realizadas por professores em suas aulas de história. Alguns resultados desses trabalhos têm sido expressos em artigos científicos, pois isso constitui um dos objetivos do curso, ou seja, a orientação para a produção de artigo científico com a finalidade de apresentação em eventos de âmbito local, nacional e/ou internacional, bem como a sua publicização, no Caderno de Resumos – Seminário de Educação Histórica – RME.

Para poder investigar a maneira como está ocorrendo a implementação do Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano (CURITIBA, 2016a), mais especificamente, a metodologia da Aula Histórica por parte de professores que participam da formação continuada oferecida pela instituição mantenedora, optou-se por analisar os Cadernos de Resumos (CURITIBA, 2016b; 2017) referentes aos III e IV Seminários de Educação Histórica da RME, ocorridos em 2016 e 2017, respectivamente. A justificativa para tal escolha foi tentar observar a maneira pela qual os participantes do curso foram se apropriando e implementando os preceitos da Aula Histórica, ao longo do ano, em suas práticas pedagógicas.

A análise dos resumos consiste em identificar indícios da forma como professores(as) desenvolveram suas aulas seguindo os fatores da Aula Histórica (CURITIBA, 2016a, p. 7). Em relação ao Fator 1, que trata da “Investigação das

carências/interesses das crianças e jovens presentes em sua consciência histórica”, a professora Bruna¹ ao investigar as ideias prévias dos estudantes em relação ao conceito substantivo “ditadura civil-militar no Brasil” sob o viés da *burdening history*, destacou que:

A proposta de trabalho surgiu da carência de orientação da vida prática [dos estudantes] em compreender os acontecimentos políticos e econômicos da atualidade brasileira, no que concerne ao processo de impeachment da Presidente Dilma Rousseff. (Professora Bruna, 2016).

A professora percebeu que seus alunos apresentaram dificuldades em compreender o contexto em que estávamos vivendo, ou seja, o processo de impeachment de Dilma Rousseff que teve início em dezembro de 2015, tendo como resultado a cassação do mandato da presidenta em agosto de 2016. Isso levou a professora a trabalhar o contexto da Ditadura civil-militar no Brasil, período de 1964-1985. Esse contexto é considerado pela antropóloga Lilia Schwarcz e a historiadora Heloisa Starling como uma das 7 maiores vergonhas do Brasil. As autoras da obra “Brasil: uma biografia” (SCHWARCZ & STARLING, p. 2015), em entrevista à Revista Trip, apresentam uma lista de acontecimentos que consideram os mais vergonhosos e tensos da história nacional, entre eles a ditadura-civil-militar no Brasil (SCHWARCZ, 2015).

Para compreender os acontecimentos tensos da história do Brasil a professora apropriou-se do conceito de *Burdening History* que tem sido assumido a partir dos estudos historiador alemão Bodo Von Borries, e que tem sido traduzido como história controversa, conflituosa, tensa, traumática, pesada e/ou difícil (BORRIES, 2016). No caso alemão, o autor faz um estudo sobre a consciência histórica de jovens alemães e o Holocausto, como exemplo de um dos crimes em massa do nacional-socialismo.

A professora Bruna comenta que ao trabalhar o conceito substantivo Ditadura civil-militar no Brasil buscou explorar o conceito epistemológico de empatia histórica. Pode-se dizer que ao selecionar esse conceito epistemológico a professora propiciou o desenvolvimento de competências cognitivas específicas da ciência da História, e, não somente uma aprendizagem vinculada ao conceito substantivo em questão.

¹ Para preservar as identidades dos professores e professoras optou-se por denominar por nomes fictícios.

O Fator 2 da Aula Histórica indica a necessidade da “Seleção e trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem”. A Professora Carla explica que

Buscando entender de que forma nossos estudantes percebem e se comportam diante deste contexto de crescente intolerância que o Brasil e o mundo atravessam [2017], realizou-se discussões acerca das temáticas preponderantes entre eles. O levantamento das carências revelou a necessidade de sistematizar o trabalho com os conceitos substantivos: nazismo, totalitarismo, holocausto e neonazismo. O encaminhamento metodológico realizado junto aos estudantes objetivou contribuir para a desconstrução da disseminação de ódio, munindo-os com informações e reflexões necessárias para a construção de uma consciência histórica de orientação [temporal] [...] (Professora Carla, 2017).

O Fator 3 da matriz que trata da “Exploração metodológica de fontes primárias e secundárias”, a professora Neila ao fazer a investigação das carências dos estudantes em relação ao conceito substantivo Revolução Industrial explica:

Ao trabalhar esse conteúdo percebi as carências de orientação temporal em relação à substituição do trabalho humano pelas máquinas, as novas tecnologias, e questões salariais. A partir disso, busquei fontes históricas para auxiliá-los a “Interpretar, de forma multiperspectivada, a maneira pela qual ocorreu a constituição da sociedade do trabalho na Europa e suas relações com o trabalho livre no Brasil”. Fez-se necessário um estudo com os jovens que no futuro estarão disputando vagas no mercado de trabalho. As reflexões possibilitaram suprir suas carências de orientação temporal, bem como a constituição de suas consciências históricas (Professora Neila, 2016).

A professora, ao investigar as carências de orientação, percebeu a necessidade de privilegiar a competência da Interpretação como uma das categorias fundamentais para a constituição do pensamento histórico de seus estudantes. Além disso, constatou que as reflexões, propostas em suas aulas, possibilitaram aos estudantes suprir as carências de orientação temporal apresentadas na investigação dos conhecimentos prévios, bem como auxiliaram na constituição de suas consciências históricas. Pode-se inferir que a professora ao trabalhar o conceito substantivo proposto – Revolução Industrial, o fez de forma “seletiva”, pois selecionou algumas fontes históricas em detrimento de outras, podendo ter “silenciado” alguns elementos desse conceito estudado.

Para Rösen a questão “seletiva” seria uma das características da competência do pensamento histórico denominado Interpretação. No dizer do autor, nes-

sa competência “Narra-se segundo critérios de importância ou significado; todos os demais acontecimentos são deixados de lado”. (RÜSEN, 2015/2016,p. 140).

Ainda em relação a esse conceito Gevaerd & Seger (2020,p. 123) indicam que a “Interpretação consiste, assim, em obter empiricamente, a partir de informações das fontes, os contextos temporais com os quais a pergunta histórica pode ser respondida.” Em relação ao Fator 4 da matriz que trata da “Comunicação/expressão da consciência histórica, de crianças e jovens, por meio da narrativa”, a Professora Fernanda ao trabalhar o conteúdo Conjuração Mineira [século XVIII] e a relação com o conceito de Cidadania na atualidade solicita aos alunos a produção de Histórias em Quadrinhos [HQ]:

[...] As informações obtidas, através de pesquisas realizadas, possibilitaram debates enriquecedores e contribuíram para um trabalho com a produção de Histórias em Quadrinhos (HQs) sobre Cidadania na Conjuração Mineira x Cidadania na atualidade. As narrativas dos estudantes indicaram que a Educação Histórica, assim como a formação de uma consciência histórica, pode contribuir para a compreensão de sua própria condição de cidadão (Professora Fernanda, 2017).

A comunicação e/ou expressão da consciência histórica, por parte dos estudantes, tem sido solicitada, habitualmente na forma de uma narrativa histórica, que pode ser de forma escrita, desenho, entre outras formas de expressão, no caso dessa professora foi a solicitação de uma história em quadrinhos. Conforme apontado no currículo,

após o(a) professor(a) orientar o trabalho da produção do conhecimento histórico, as crianças e os jovens produzem narrativas que expressam as suas consciências históricas, a partir de interpretações, problematizações e explicações que surgem no trabalho com as fontes. Importante ressaltar que a referência às fontes e ao uso de marcadores temporais podem ser considerados importantes indícios de que a narrativa das crianças e dos jovens tem uma natureza histórica (CURITIBA, 2016a.p. 8).

Quanto ao Fator 5 da Aula Histórica: “Avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e jovens”, constatou-se que em nenhum resumo ficou explícito a forma como o professor procedeu para avaliar a aprendizagem dos estudantes. No entanto, pode-se inferir que, por exemplo, as HQs produzidas pelos alunos da professora Fernanda po-

dem ter sido levadas em consideração como forma de avaliação da aprendizagem no processo de ensino.

Algumas considerações

Em relação à concepção da Educação Histórica adotada no currículo da RME pode-se dizer que, de modo geral, mudou a forma como o(a) professor(a) tem se relacionado com os conteúdos a serem trabalhados, na medida em que ao partir das carências de orientação temporal dos(as) alunos(as) organiza a sua prática pedagógica buscando diferentes fontes para uma aprendizagem histórica mais significativa. Pode-se dizer que a metodologia da Aula Histórica assumida no currículo, como uma maneira de ensino e aprendizagem da história, tem sido adotada, de modo geral, por professores(as) e, com isso demonstram em suas práticas docentes que:

- é fundamental levar para a sala de aula os procedimentos metodológicos usados pelos historiadores em situações de ensino e aprendizagem;
- deve-se privilegiar, além dos conceitos substantivos da história, os conceitos de segunda ordem, ou epistemológicos da história, como evidência, empatia, consciência histórica, plausibilidade, entre outros;
- de que a finalidade do ensino de História é a reconstrução da consciência histórica de seus estudantes.

No entanto, o número reduzido da participação de professores(as) nos cursos de formação continuada é um dos desafios para a implementação dos preceitos teóricos e metodológicos assumidos no currículo. Mas como diz Schmidt,

Os caminhos estão sendo traçados, há uma estrada a percorrer em direção à uma educação histórica que contribua para a formação da consciência histórica de nossos jovens e nossas crianças a partir da compreensão do presente à luz das controvérsias do passado. Não importa a vagareza, o importante é amanhecer (SCHMIDT, 2015,p. 25).

Referências

BARCA, Isabel . Verdade e perspectivas do passado na explicação em história: uma visão pós-desconstrucionista. «*Revista: O estudo da história. O ensino da história: problemas da didática e do saber histórico*», n. 3. Lisboa: APH – Associação de Professores de História, p. 163-173,1998.

- BARCA, Isabel. Aula oficina: um projecto à avaliação. In BARCA, Isabel, *org.* – *Para uma educação histórica com qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho. p. 131-144,2004.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. In ARIAS NETO, José Miguel, *org.* – *Dez anos de pesquisas em ensino de história*. Londrina: AtritoArt, p. 15-25,2005.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora,1994.
- BORRIES, Bodo Von. *Jovens e consciência histórica*. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; & FRONZA, Marcelo; & NECHI, Lucas Pydd – orgs. Curitiba: W. A. Editores, 2016.
- CURITIBA. *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba*. Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba; Secretaria Municipal da Educação, 2006.
- CURITIBA. *Currículo do ensino fundamental: 1º ao 9º ano*. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Secretaria Municipal da Educação. vol. 5, 2016a
- CURITIBA. *Caderno de resumos: III Seminário de Educação Histórica – RME/2016*. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Secretaria Municipal da Educação,2016b
- CURITIBA. *Caderno de Resumos*. III Seminário de Educação Histórica – RME/2016. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Secretaria Municipal da Educação, 2017.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Tese de doutoramento, 2009.
- GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini; SEGER, Rosangela Gehrke. Interpretação histórica. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros, *orgs.* – *Competências do pensamento histórico*. Curitiba: W. A. Editores, p. 117-134. (Coleção Educação Histórica; 2), 2020.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. «*Revista de Administração de Empresas*», vol. 35, n. 3, p. 20-59, 1995.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LEE, Peter . Progressão da compreensão dos alunos em história. In BARCA, Isabel – *Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 13-27, 2001.
- LEE, Peter. Educação histórica. «*Opinião*», Associação de Professores de História. Disponível em: <www.aph.pt/opiniao/opiniao_0010.html>. [Consulta realizada em 06/07/2005]
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001
- RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores,2012
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, p. 139-141,2015/2016.

- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In BITTENCOURT, Circe, org. - *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto. p. 54-66, 2001.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. «*Mneme – Revista de Humanidades*», Caicó, vol. 16, n. 36, p. 10-26, 2015.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. «*Intelligere, Revista de História Intelectual*», vol 3, n. 2, p-58-76, 2017.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2009.
- SCHWARCZ, Lilia. Jogo dos sete erros. «Revista Trip», 02 jun. Disponível em <<https://revistatrip.uol.com.br/trip/as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-schwarz-e-heloisa-starling>>. [Consulta realizada em 26/08/2015].
- SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- WILLIAMS, Raymond. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

CAPÍTULO 4

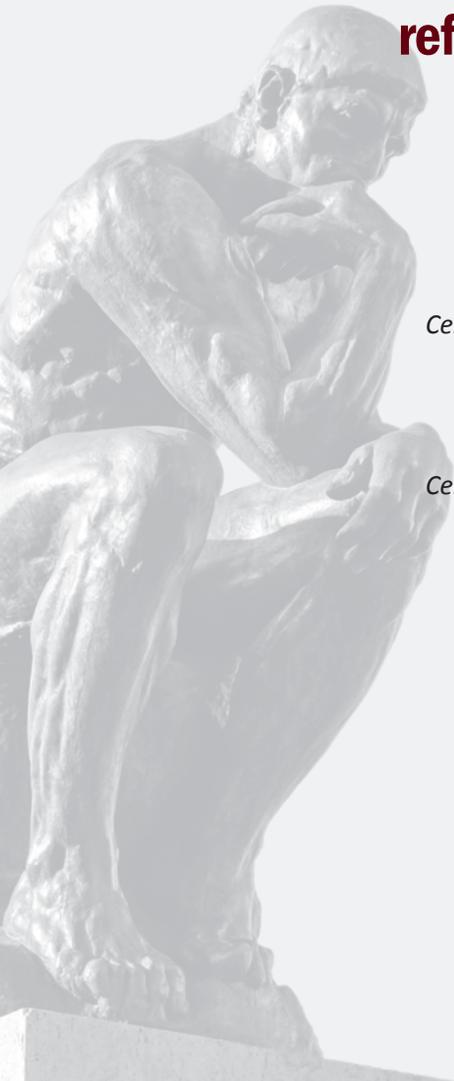
O processo Revolucionário Português como tema sensível: uma reflexão a partir dos manuais escolares de História

Pierre Marie

*Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra
pierre.marie@ces.uc.pt*

Pedro Réquio

*Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra
pedrorequio@ces.uc.pt*



Resumo

Este trabalho toma como ponto de partida os manuais escolares do ensino básico e secundário para encetar uma reflexão acerca das narrativas presentes nos mesmos. Ao mesmo tempo procura-se igualmente analisar os suportes complementares, como documentos ou iconografia, e a forma de como estes auxiliam a transmissão das narrativas em questão. O propósito é identificar as eventuais imprecisões, lacunas ou enviesamentos de determinados acontecimentos relacionados com a história recente de Portugal.

Palavras chave: 25 de Abril de 1974; Democracia; Ensino; História; Manuais escolares.

Abstract

This paper takes as its starting point the elementary and high school textbooks to start a reflection about the narratives presented in them. At the same time, it also seeks to analyze the complementary media, such as documents or iconography, and how they help the transmission of the narratives in question. The purpose is to identify any inaccuracies, gaps or biases in certain events related to the recent history of Portugal.

Keywords: 25th of April 1974; Democracy; Education; History; History notebooks.

O presente trabalho procura refletir sobre o período do pós 25 de Abril enquanto um tema sensível para o ensino da História. Vejamos exemplos controversos atuais como as discussões em torno de figuras como Marcelino da Mata por exemplo. A disciplina de História desempenha um papel preponderante na formação de futuros cidadãos e os manuais constituem o principal suporte de apoio para o desenvolvimento da atividade letiva dos professores. O levantamento dos manuais de História utilizados atualmente e dos programas que os

enquadram tem como objetivo a caracterização das narrativas desenvolvidas, bem como os recursos mobilizados, para o ensino do período revolucionário e da transição para a democracia.

Para este fim, pretende-se focar a análise nos manuais escolares de História do ensino básico e secundário do 6º, 9º, 12º Ano e do 11º O estudo destes livros escolares será feito tendo em conta os programas e as metas curriculares definidas pela Direção Geral da Educação (DGE). Genericamente os manuais seguem a estrutura estabelecida pelos conteúdos dos estatutos (de 2012 e 2018) da DGE e os títulos dos seus capítulos e subcapítulos são os mesmos que se encontram nas prerrogativas dos programas oficiais.

A repetição e pouca diversidade das fontes usadas nos manuais

O levantamento documental e iconográfico dos manuais permitiu inferir que existe um recurso constante aos mesmos conteúdos. De ter em conta que os materiais apresentados variam consoante o ano lectivo. É portanto natural que nos manuais do secundário a quantidade e a variedade de suportes seja mais diversa. No entanto, tendo em conta o vasto manancial disponível, estes suportes revelam-se algo limitados. Os materiais escritos são principalmente os seguintes e baseiam-se quase sempre em excertos de documentos originais: Jornal República “As Forças Armadas Tomam o Poder”, Documento-Guia da Aliança Povo-MFA, Alíneas da Constituição da República Portuguesa de 1976.

Os meios utilizados referentes ao 25 de Abril e à época precedente, apesar de apresentarem maior variedade do que as restantes, são também de um modo geral pouco diversificados. A iconografia e as fotos que se encontram presentes na maioria dos manuais são quase sempre as fotos de Salgueiro Maia, dos soldados no Terreiro do Paço ou da criança a colocar o cravo na ponta da arma. Por sua vez, o período do pós 25 de Abril apresenta, na maioria dos casos, o cartaz da maioria silenciosa, fotos e cartazes dos partidos, o símbolo do MFA de João Abel Manta e MFA, Vasco, Povo do mesmo autor, a capa da revista TIME a 11 de Agosto de 1975 (Red Threat In Portugal)¹ e ocasionalmente algumas pinturas de murais ou fotos da reforma agrária. É assim verificada alguma exaustividade nos conteúdos de suporte às matérias apresentadas pelos manuais.

¹ Que tem na capa Otelo Saraiva de Carvalho, Costa Gomes e Vasco Gonçalves.

Simplificação ao extremo dos processos

A queda do regime autoritário constituiu uma abertura de possibilidades políticas na História contemporânea portuguesa e ao longo de todo o processo revolucionário estiveram em confronto projetos políticos diversos para o futuro regime. Foram perspectivados vários cenários como o regresso a um regime autoritário de extrema direita; a evolução para um regime comunista de inspiração soviética; a transição para um regime de democracia parlamentar com uma economia liberal; um poder militar dinamizando reformas de cariz socialista ou ainda um projeto de poder popular assente nas organizações populares de base.

Apesar da diversidade de projetos políticos, os manuais simplificam-nos e reduzem-nos a um confronto maniqueísta entre uma “via revolucionária” e uma “via democrática”. Os manuais do 6º Ano, por exemplo, não fazem referência aos acontecimentos e datas centrais do processo revolucionário (11 de Março, PREC e 25 de Novembro) e os do 9º Ano apresentam sobretudo uma visão institucional do período. É nos manuais do 12º Ano que esta leitura simplificada dos projetos políticos está particularmente desenvolvida.

Ao apresentar o período revolucionário como confronto entre um projeto democrático e um projeto revolucionário tipo soviético, os manuais simplificam posições políticas concorrentes e fazem deste período um confronto entre os partidos socialista e comunista, alimentando a confusão relativamente ao projeto defendido pelo MFA. Ao mesmo tempo, as referências às redes bombistas de extrema-direita, MDLP e ELP, encontram-se praticamente ausentes dos manuais. Excluindo o do 11º ano que menciona brevemente o MDLP.

Estas omissões parecem confluir com a simplificação do processo, ao compararem os excessos da extrema-esquerda com os da extrema-direita e ao camuflarem aqueles que foram talvez os grupos mais violentos do período do pós-25 de Abril, tendo em conta as suas implicações na morte de várias pessoas, na destruição de edifícios e no roubo de património (assalto ao Museu Alberto Sampaio em Guimarães²) (CARVALHO, 2017). Nos manuais, o 25 de Novembro de 1975 aparece como o momento de resolução deste conflito com a vitória da via democrática após o fracasso da tentativa de tomada de poder por parte dos revolucionários/comunistas. Existe assim uma leitura orientada do 25 de Novembro, contestada por várias investigações (RODRIGUES, 1979).

² Assalto em Guimarães onde foram roubadas jóias reais.

A ausência dos movimentos sociais

O levantamento dos manuais permitiu identificar várias ausências como a dos movimentos sociais nos manuais. O processo revolucionário português caracterizou-se pela mobilização da população e pela criação de novas organizações: Comissões de Moradores e de Trabalhadores, associações, cooperativas... Mas, apesar da sua centralidade no processo revolucionário, os movimentos sociais estão, em larga medida, ausentes dos manuais.

Os manuais do 6º e do 9º Ano reduzem a presença da população nos primeiros dias do período revolucionário: no 25 de Abril e nas manifestações do 1º de Maio de 1974. Quando estão presentes, os movimentos sociais são objeto de um tratamento parcial e negativo. A mobilização das populações aparece assim como uma perturbação, um excesso dispensável. Podemos assim ler num manual que “após os primeiros dias de unidade política, o processo revolucionário conheceu momentos difíceis. A tranquilidade pública foi perturbada por constantes manifestações de rua, sucessivas greves e perseguições políticas aos partidos conservadores” (BARREIRA, 2015, p. 182).

O conceito de “poder popular” consta dos programas para o 12º Ano, mas os manuais apresentam visões ainda mais enviesadas dos movimentos sociais. Queria citar parte de um parágrafo que resume bem a descrição feita por estes manuais: “A agitação social cresce a olhos vistos, orientando-se por uma filosofia igualitária e pela miragem do poder popular” (PINTO, 2018, p. 125). Seguem referências neste parágrafo aos saneamentos, as ocupações levadas a cabo por Comissões de Moradores, à Reforma Agrária que segundo o manual “toma uma feição extremista”. O parágrafo termina com a seguinte afirmação: “este ambiente anárquico gerou um clima de opressão e medo nas classes médias e alta que impeliu milhares de portugueses a abandonarem o país” (PINTO, 2018, p. 125). Trata-se de um parágrafo interpretativo, politicamente orientado e não fundamentado em fontes ou documentos.

De igual modo, os documentos de arquivos referentes aos movimentos sociais são bastante limitados. Os manuais não apresentam as reivindicações desses movimentos nem as suas causas que podem ser encontradas nas condições de vida das populações após décadas de autoritarismo. Da mesma forma, não há referência ao papel dos movimentos sociais para a construção da democracia e em setores como o da habitação ou da cultura.

A definição da democracia

A quarta nota tem a ver com a definição da democracia apresentada nos manuais. A ligação entre o 25 de Abril e a construção do regime democrático em Portugal é obviamente destacada. No entanto, a definição da democracia presente nos manuais aparece muito reduzida. Nos manuais do 6º Ano, a democracia é assim definida como um “tipo de regime político em que os cidadãos têm a liberdade de escolher os seus governantes” (MATIAS, 2017, p. 51).

Notamos assim uma limitação da democracia aos mecanismos da democracia representativa. Os manuais reduzem o cidadão à figura do eleitor e limitam a democracia à participação periódica em atos eleitorais. O cidadão seria assim um “indivíduo de nacionalidade portuguesa, com mais de 18 anos, sem incapacidade mental, que goza de um conjunto de direitos e deveres, fixados na Constituição” (ALVES, 2018, p. 147). Largas camadas da população encontram-se assim excluídas desta definição de cidadão. A descrição do sistema democrático nos manuais é sobretudo institucional com a presença de vários quadros explicativos das relações entre os órgãos de poder.

Conclusão

Para concluir gostaríamos de regressar ao primeiro ponto desenvolvido nesta comunicação sobre a repetição das fontes. A escassez de documentos apresentados pelos manuais propicia estas ausências e leituras interpretativas do 25 de Abril e do processo revolucionário. Existe um fosso entre de um lado os arquivos disponíveis e as investigações recentes sobre o período e de outro os conteúdos dos manuais.

O recurso a novos documentos aparece assim como uma necessidade para aprofundar o conhecimento dos alunos sobre o período. Disponibilizar documentos de arquivos em vários suportes e colocar os alunos no papel de investigadores constitui uma ferramenta potente para a educação para a cidadania. Será uma forma de desenvolver novas competências de leitura, de interpretação e de sentido crítico, tão fundamentais para a sua formação enquanto alunos mas também para a sua participação democrática que, convenhamos, vai muito além do simples facto de votar em eleições.

Referências

- ALVES, Eliseu e; JESUS, Elisabete. *HGP em Ação 6*. Porto: Porto Editora, 2018.
- AMARAL, Cláudia; ALVES, Bárbara e; TADEU, Tiago. *Missão: História 9*. Porto: Porto Editora, 2018.
- AMARAL, Cláudia; JESUS, Elisabete; ALMIRO NEVES, Pedro e; CARVALHO, Maria Manuela. *Tempos de Mudança 11*. Porto: Porto Editora, 2018.
- BARREIRA, Aníbal; RODRIGUES, Teresa e; MOREIRA, Mendes. *Páginas da História 9*. Lisboa: Edições Asa, 2015.
- CANTANHEDE, Francisco; MATIAS, Ana e; RODRIGUES OLIVEIRA, Ana. *Novo HGP 6*. Alfragide: Texto Editores, 2017.
- CARVALHO, Miguel. *Quando Portugal Ardeu*. Alfragide: Oficina do Livro, 2017.
- COSTA, Fátima; MARQUES, António e; PINTO RIBEIRO, Cláudia . *História e Geografia de Portugal 6*. Porto: Porto Editor, 2018.
- DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo M. e; HENRIQUES PEREIRA, Raquel. *História Nove 9*. Lisboa: Raiz Editora, 2013.
- DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO. *Aprendizagens Essenciais. 6º Ano. História e Geografia de Portugal*. Direção Geral da Educação, 2018.
- DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO. *Aprendizagens Essenciais. 9º Ano. História e Geografia de Portugal*. Direção Geral da Educação, 2018.
- DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO. *Aprendizagens Essenciais. 12º Ano. História e Geografia de Portugal*. Direção Geral da Educação, 2018.
- GAGO, Marília e; MARINHO, Paula. *Era uma vez... 6*. Lisboa: Raiz Editora,, 2017.
- LAGARTIXA, Custódio; SARDINHA, Helena; GOMES, José e; CATARINO LOPES, Paulo. *Hora H 9*. Lisboa: Raiz Editora, 2018.
- MAIA, Cristina; PINTO RIBEIRO, Cláudia e; AFONSO, Isabel. *Novo Viva a História! 9*. Porto: Porto Editora, 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa História e Geografia de Portugal. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico, 2º Ciclo*. Volume II. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1991.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa História. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico, 3º Ciclo*. Volume II. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1999.
- PINTO, Célia e; MONTERROSO, Maria Antónia. *Um Novo Tempo da História 12*. Porto: Porto Editora, 2018.
- RODRIGUES OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; GAGO, Marília e; TORRÃO, Paula. *O Fio da História 9*. Alfragide: Texto Editores, 2015.

RODRIGUES, Avelino; BORGA, Cesário e; CARDOSO, Mário. *Abril nos Quartéis de Novembro*. Amadora: Livraria Bertrand, 1979.

SOUSA, Luís; SOARES, Luiz e; ALBINO, Mavilde . *Máquina do Tempo 6*. Lisboa: Edições Asa, 2017.

VERÍSSIMO, Helena; LAGARTO, Mariana e; BARROS, Miguel. *Nova Construção da História 12*. Lisboa: Edições Asa, 2009.

CAPÍTULO 5

Pensar historicamente a mudança: da 1ª República à Ditadura Militar



Paula Fernandes

*Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Real
p1509@aereal.edu.pt*

Francisca de Andrade

*Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Real
p0728@aereal.edu.pt*

Resumo

À disciplina de História cabe formar jovens mais capazes de assumirem o seu papel de construtores do futuro, responsáveis e informados para dar ao passado um futuro! Nesta linha de pensamento criaram-se experiências de aprendizagem que se seguiu o paradigma educativo designado por aula oficina (Barca, 2004). As tarefas foram aplicadas numa turma do 9º ano de escolaridade, da Escola do Ensino Básico dos 2º e 3º Ciclos de Real (Braga, Portugal) no âmbito do Domínio 9.3 – Portugal: da 1ª República à Ditadura Militar. Fizemos o levantamento das ideias prévias dos alunos sobre os conceitos a estudar. Elaborámos fichas de trabalho com tarefas diversificadas. Concordamos com Gago (2019), quando refere que a História é o que é afirmado acerca do passado, por isso a narrativa histórica tem de estar assente em explicações baseadas nas questões que colocamos às fontes. Seleccionamos fontes de diferentes suportes; com estatutos diversos e mensagens distintas. Monitorizando diferentes fases do trabalho, a avaliação foi realizada com base no material produzido pelos alunos, assente na interpretação/compreensão dos processos mentais dos alunos. De ideias prévias os alunos chegaram a ideias novas. Enquanto agentes sociais, demonstraram ser “capazes de pensar historicamente” e aptos para lidar com situações relacionadas com a perspetiva humana, naturalmente, multiperspetivada.

Palavras Chave: Educação histórica, mudança, evidência multiperspetivada.

Abstract

The school subject History is responsible for training young people to be more capable of assuming their role as builders of the future, responsible and informed to give the past a future! With this in mind, it was created learning experiences that followed the educational paradigm known as workshop classes (Barca, 2004). The tasks were carried out in a 9th grade class at Escola EB 2,3 de Real (Braga, Portugal), within the Domain 9.3 – Portugal: from the 1st Republic to the Military Dictatorship. We surveyed the students’ previous ideas about the concepts to be studied. We created worksheets with different tasks. We agree with Gago (2019),

when he says that History is what is said about the past, so the historical narrative must be based on explanations given to the questions we asked the sources. We selected sources from different types, with different statutes and different messages. Monitoring different phases of the work, the assessment was carried out based on the material produced by the students, based on the interpretation/ understanding of the students' mental processes. From previous ideas, students came up with new ideas. As social agents, they proved to be "able to think historically" and able to deal with situations related to the human perspective, naturally, multi-perspective.

Keywords: Historical education, change, multi-perspective evidence.

Introdução

O trabalho teve por base a atual reflexão em torno de questões da Epistemologia da História, os contributos dos novos estudos em Educação Histórica, designadamente, o olhar dos alunos acerca da variância da narrativa histórica. Consideramos premente pensar como ensinar, para que as aprendizagens dos adolescentes e jovens atuais sejam mais significativas, promovendo-se o desenvolvimento dos alunos no seu todo.

Seguindo o modelo proposto pelo construtivismo social, que considera que, se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento dos alunos, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a sua conceitualização. Neste modelo, em que se situa claramente o paradigma da Aula Oficina em História, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento e as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos que delas resultam são integrados na avaliação.

Deste modo, mais do que transmitir todo o saber, consideramos fundamental, tal como Gago (2012), que o professor desenvolva nos alunos as competências que lhes permitem olhar o mundo e fazer o seu caminho com as ferramentas necessárias para compreender a sociedade que os rodeia.

Foi, pois, este, o sentido da proposta/desafio de trabalho que nos foi proposto no âmbito da formação contínua de docentes "A Aula Oficina em História - Planificação e criação de Experiências de Aprendizagem": pensar, planificar e aplicar

uma aula oficina em contexto de sala de aula, a alunos de História do segundo/terceiro ciclo e secundário, em função dos anos de escolaridade que estávamos a lecionar no ano letivo de 2019/2020 e no nosso caso, a uma turma do 9º ano, com 28 alunos, da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Real.

Vontade de fazer melhor para os nossos alunos, criar curiosidade e envolver os alunos na sua aprendizagem, para saber analisar, distinguir o verdadeiro do falso e depois formar opinião.

Em função do documento, Aprendizagens Essenciais de História/Articulação com o Perfil dos Alunos 9º ano: “Compreender a conjuntura económica, social e política que esteve na origem da implantação da I República”. Consideramos importante trabalhar as competências específicas da disciplina de História, nomeadamente: “Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico”; “Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica”; “Reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História”; “Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência”.

No decurso do trabalho foram desenvolvidas estratégias que envolveram os alunos, tais como as referidas no documento das Aprendizagens Essenciais/Articulação Com O Perfil Dos Alunos:

- propor alternativas de interpretação a um acontecimento, evento ou processo, de forma autónoma;
- promover a multiperspetiva em História, de forma autónoma;
- analisar factos e situações, aprendendo a selecionar elementos ou dados históricos relevantes para o assunto em estudo;
- mobilizar o discurso argumentativo;
- organizar debates orientados que requeiram sustentação de afirmações, elaboração de opiniões ou análises de factos ou dados históricos;
- discutir conceitos ou factos numa perspetiva disciplinar e interdisciplinar, incluindo conhecimento disciplinar histórico, de forma autónoma;
- analisar fontes históricas escritas com diferentes pontos de vista, problematizando-os. (DGE,2018, p.6)

Etapas do trabalho desenvolvido com os alunos

A Aula Oficina: Ideias Prévias

Na planificação da aula oficina, de acordo com o domínio em estudo, considerou-se pertinente trabalhar os seguintes conceitos: Monarquia, República, Revolução, Ditadura e Mudança.

Assim, realizámos em primeiro lugar, o levantamento das ideias prévias dos alunos sobre estes conceitos.

Elaboramos a Ficha de Trabalho Nº 1, “Reflete sobre os conceitos” onde propusemos aos alunos refletir sobre os seguintes conceitos: Monarquia; República; Revolução; Ditadura e Mudança, para avaliarmos as suas ideias prévias. Se com a análise dos quatro primeiros conceitos pretendíamos conhecer o ponto de partida dos nossos alunos em relação às ideias substantivas “saber isto”, conceitos que já teriam trabalhado mais ou menos nos anos letivos anteriores; com o conceito metahistórico de mudança pretendíamos analisar as suas concepções em relação ao tempo em História, o que muda e o que permanece, e atingir o nível do “saber como” o tempo em História está associado à mudança.

Após a análise e categorização em Vazio/incoerente; Senso Comum; Aproximado Restrito e Aproximado Histórico; verificamos que a maioria dos alunos apresenta o nível do vazio/incoerente e senso comum. É desta base que prosseguimos o nosso trabalho.

A Aula Oficina: Fichas de Trabalho

Para desenvolver estes conceitos, elaboramos três fichas de trabalho onde propomos, aos alunos, tarefas diversificadas sobre os seguintes domínios: Ditadura de João Franco; Regicídio e Implantação da República.

Promovemos o desenvolvimento da instrumentalização de interpretação de fontes com linguagens diversas através das tarefas que os alunos realizaram nas aulas. As fontes falam quando lhes fazemos questões, criando assim evidência histórica. Concordamos com Marília Gago quando nesta formação nos alertou para “a História é o que é afirmado acerca do passado, por isso a narrativa histórica tem de estar assente em explicações baseadas nas questões que colocamos às fontes”.

Selecionamos fontes de diferentes suportes (escrito e iconográfico); com estatutos diversos (oficial, não oficial e de divulgação); com mensagens distintas (convergentes, divergentes e complementares).

Os nossos questionários abordaram as evidências focalizando-as para o contexto de produção e audiência, por exemplo: na ficha 4 a questão 5- “Os documentos anteriores têm estatutos diferentes. Identifica os documentos que podem ser considerados como: a. Documento oficial; b. Documento não oficial; c. Documento de divulgação”.

Elaboramos questões onde é abordada a multiperspetiva: na ficha 2 a questão 7- “Se o rei tinha consciência que «Acabei de assinar a minha sentença de morte» porque terá assinado tal decreto?”; na ficha 3 a questão 3- “Como podes explicar que os autores dos documentos 3 e 4 tenham posições diferentes sobre o mesmo acontecimento?”; também na ficha 3 a questão 4- “Na tua opinião, quem pode ter uma visão mais válida acerca dos acontecimentos: a. Uma testemunha?; b. Um historiador da altura do acontecimento?; c. Um historiador mais recente (por exemplo, da atualidade)? Justifica a tua escolha.”.

Abordamos a narrativa histórica descritiva, por exemplo na ficha 2, questões 1- “Indica o cargo desempenhado por João Franco.”; e 2- “Refere quando e por quem foi nomeado João Franco.”; na ficha 3 a questão 1- “Responde ao seguinte questionário: Tendo por base os documentos 1 e 2. Descreve sumariamente o regicídio, por esta ordem, tendo em conta os seguintes itens: a) Quando e onde ocorreu; b) Quem foi assassinado; c) Este atentado como foi executado e por quem; d) Como reagiu a rainha e os guardas reais.”; na ficha 4 as questões 1- “Com base no documento 1, refere as críticas que Machado Santos faz à monarquia.” e 3- “Elabora um pequeno texto em que, descrevas a revolução republicana a partir da informação inscrita nos documentos 3, 4 e 5.”.

Incentivamos os alunos para a narrativa histórica explicativa, baseada na significância das fontes, elaboramos as questões: da ficha 2 a questão 3- “Justifica, através do documento 1, por que razão no documento 2 se pode ler “1907 Ditadura de João Franco”.”, na mesma ficha a questão 4- “Qual foi a reação dos partidos perante a forma de governar de João Franco? Justifica.”; e a questão 6- “Que decreto foi particularmente gravoso para a imagem do rei D. Carlos. Justifica a tua resposta.”.

Para promovermos a narrativa histórica cuja explicação pessoal tenha valor positivo na construção ativa do conhecimento, incluímos na ficha 2 a questão 5- “Na tua opinião, a restante população portuguesa teria, ou não, conhecimento da forma de governar de João Franco? Justifica.”; na ficha 4 a questão 2- “Na tua opinião o autor do documento 1 tinha, ou não, estima pela personalidade representada no documento 2? Justifica a tua resposta.”.

Os alunos também foram desafiados a analisar fontes com mensagens divergentes, assim realizámos na ficha 3 a questão 2- “Descobre as semelhanças e diferenças dos autores dos documentos 3, 4 e 5 sobre quais foram as razões do regicídio.”; na ficha 4 a questão 4- “A partir da análise dos documentos apresentados, nesta ficha de trabalho, refere as diferenças entre a Monarquia e a República. Justifica as tuas afirmações com as fontes.”.

Partindo da experiência em contexto da formação e querendo desenvolver um trabalho de grupo organizado nos nossos alunos, elaboramos uma ficha onde cada elemento do grupo se teria de responsabilizar por desempenhar determinada tarefa. As tarefas propostas eram: controlador/a; escriturário/a; moderador/a e porta-voz. Para além disso achamos que cada aluno deveria ter em consideração os parâmetros avaliativos na sua autoavaliação, a saber: cumpri as tarefas que me estavam destinadas; empenhei-me em realizar as tarefas o melhor possível; fui capaz de escutar as opiniões dos meus colegas; contribui com as minhas opiniões para a concretização das tarefas e respeitei as decisões do grupo. A escala utilizada para esta avaliação foi: sempre; a maioria das vezes; algumas vezes e nunca. Como se torna muito democrático e cívico saber a opinião dos outros sobre o nosso trabalho, colocamos o item “Heteroavaliação do trabalho desenvolvido pelos elementos do grupo” em que os outros elementos do grupo avaliariam o desempenho de cada um, utilizando uma escala qualitativa que é adotada nas fichas de avaliação em todos os grupos disciplinares da nossa escola: Não Satisfaz; Satisfaz; Satisfaz Bastante e Excelente.

Como dividimos os domínios por três fichas de trabalho os alunos elaboraram, em grupo, um PowerPoint para apresentar as suas conclusões à turma. Também realizamos uma ficha “Heteroavaliação do trabalho apresentado pelos grupos”. Com esta ficha queríamos motivar os alunos a estarem atentos às apresentações dos trabalhos de grupo, aprendendo a ouvir, a elaborar/apresentarem trabalhos, a aprender História pela “mão” dos colegas. Nesta ficha teriam de avaliar e serem avaliados com os seguintes parâmetros: domínio comunicacional (clareza na apresentação); domínio científico; criatividade/originalidade e apreciação global. A escala avaliativa é a mesma das fichas de avaliação: Não Satisfaz; Satisfaz; Satisfaz Bastante e Excelente. Por fim cada elemento do grupo teria de realizar a sua autoavaliação desta parte do trabalho.

Neste trabalho conseguimos monitorizar as diferentes fases de aprendizagem e da avaliação. No início da tarefa com a categorização das ideias prévias (regulação proactiva); ao longo do processo de aprendizagem (ficha de auto-

avaliação e heteroavaliação do trabalho em grupo; ficha de heteroavaliação dos trabalhos realizados pelos outros grupos) fazendo assim a regulação interativa; avaliamos as respostas dadas pelos alunos nas folhas de respostas onde o foco da avaliação está na interpretação e compreensão dos processos mentais dos alunos. Concluindo, nesta avaliação existiram uma multiplicidade de processos: avaliação formativa; coavaliação entre pares e autoavaliação.

A aula oficina: conclusões

Por fim, na última aula, cada aluno preencheu de novo a ficha inicial, Ficha Nº 1, “Reflete sobre os conceitos”, aplicada anteriormente para recolha das ideias prévias sobre os conceitos propostos. Como conclusão, pode constatar-se que os resultados obtidos sobre as Ideias dos alunos após a realização das fichas de trabalho de grupo, foram bem diferentes do primeiro momento da Aula Oficina. Os mesmos, foram analisados, a que chamamos - Ideias Novas: houve uma evolução expressiva, no número de alunos que revelaram ideias “aproximadas restritas”, sendo aliás, a maioria; é também relevante o número de alunos com respostas “aproximadas históricas”, em relação aos conceitos propostos. Verificamos a construção ativa do saber. Os alunos aprenderam a questionar e a saber formar opinião, pensando criticamente e ajudando-os a colocar-se no lugar/papel do outro. Os alunos construíram um novo conhecimento, rompendo com o familiar; fizeram uma alteração conceptual.

Evidenciam que os conceitos prévios e os argumentos dos alunos que constituíram o ponto de partida para a construção das suas aprendizagens evoluíram no sentido da construção de Ideias Novas: houve uma evolução expressiva, no número de alunos que revelaram ideias “aproximadas restritas”, sendo aliás, a maioria; é também relevante o número de alunos com respostas “aproximadas históricas”, em relação aos conceitos propostos. Por conseguinte, pode afirmar-se que os alunos de uma turma de nono ano do 3º ciclo do ensino básico, do Agrupamento de Escolas de Real, revelaram-se “capazes de pensar historicamente” e aptos para lidar com situações relacionadas com a perspetiva humana.

No âmbito desta modalidade de ensino e aprendizagem, cujo paradigma assenta na modalidade Aula Oficina, os alunos tiveram a oportunidade de lidar com versões plurais, construídas a partir de pontos de vista diferenciados.

As respostas e a argumentação produzidas pelos alunos constituem dados que, convergem com os estudos sobre cognição histórica desenvolvidos em Inglaterra por Peter Lee, entre outros, no sentido de que crianças e jovens enten-

dem e relacionam pontos de vista diferenciados, contanto que a situação que lhes é apresentada surja de alguma forma familiar e motivadora. A aprendizagem deve ser vista de uma forma gradual e o aluno deve ser um agente social.

Esta Oficina de Formação, cujo objeto era - A Aula Oficina em História – Planificação e criação de Experiências de Aprendizagem - permitiu confirmar que para lá dos momentos de diálogo mais ou menos informal, que existem na aula de História, outros deverão existir centrados no trabalho dos alunos para execução de tarefas claras e bem delineadas, em torno de materiais históricos. Os conceitos prévios e os argumentos dos alunos deverão constituir o ponto de partida para a construção de aprendizagens.

Tal como a própria História que se preocupa em compreender o passado de modo a desenhar-se o presente e a perspectivar o futuro, o Ensino da História deverá ter como demanda conhecer e entender quais as ideias que os alunos possuem para, com base nesta estrutura, poder-se delinear as estratégias que ajudem os alunos a prosseguir o seu caminho.

Referências

- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In I. Barca (Ed.), *Para uma educação histórica com qualidade. Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 131-144). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.
- DGE. Direção Geral de Educação. *Aprendizagens Essenciais/Articulação Com O Perfil dos Alunos – 9º Ano. 3º Ciclo do Ensino Básico de História*, 2018.
- GAGO, Marília. *Pluralidade de Olhares - construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. Moçambique: EPM-CELP, 2012.
- GAGO, Marília. *A Aula Oficina em História – Planificação e criação de Experiências de Aprendizagem - Oficina de Formação do Centro de Formação de Associação de escolas Braga Sul*. Braga: AE Dona Maria II, 2019.

CAPÍTULO 6

O Desenvolvimento da consciência histórica na Era digital: um estudo com alunos de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Vânia Graça

vaniaadias14@gmail.com

Glória Solé

gsole@ie.uminho.pt

Altina Ramos

altina@ie.uminho.pt

*Centro de Investigação em Educação (CIEd),
Instituto de Educação, Universidade do Minho*



Resumo

O ensino de História passou por várias transformações nas últimas décadas. Assistimos a uma Era digital que requer o desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica dos alunos através da utilização pedagógica das tecnologias digitais. O presente estudo tem como objetivo compreender quais as potencialidades das tecnologias digitais *TED-ed*, *Padlet*, *Youtube* e outras, integradas nas metodologias da Sala de Aula invertida e a Aprendizagem por Pares, operacionalizadas no modelo de Aula-Oficina, no desenvolvimento da consciência histórica em crianças de 1º e 2º CEB. Utilizamos uma metodologia qualitativa e o estudo de caso múltiplo. Neste artigo, apresentamos os resultados preliminares do exercício de multiperspetiva realizado numa turma do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-Chave: consciência histórica, metodologias ativas, pensamento histórico tecnologias digitais.

Abstract

History teaching has undergone several transformations in recent decades. We are witnessing a digital age which requires the development of students' historical thinking and historical consciousness through the pedagogical use of digital technologies.

The present study aims to understand the potential of *TED-ed*, *Padlet*, *Youtube* and other digital technologies, integrated in the methodologies of *Flipped Classroom* and *Peer Instruction*, operationalized in the model of *Class-Workshop*, in the development of historical consciousness in children of 1st and 2nd Cycle of Basic Education. We used a qualitative methodology and a multiple case study. In this article we present the preliminary results of the multiperspective exercise carried out in the Primary School class.

Keywords: historical consciousness, active methodologies, historical thinking digital, technologies.

Considerações iniciais

Aprender história na Era Digital implica um novo paradigma educacional que envolve um conjunto de habilidades históricas que devem ser desenvolvidas para ajudar o aluno a pensar historicamente mediado pelas tecnologias digitais. Os professores, em geral, estão conscientes que os estudantes de hoje têm crescido na Era Digital e que se encontram permanentemente em contacto com o mundo virtual já que acedem a todo o tipo de informação online. Considerando a complexidade no ensino e aprendizagem da História, que envolve a análise de fontes e documentação variada, consideramos que a recriação de ambientes digitais, em que se combinam recursos digitais e metodologias ativas podem contribuir para potenciar o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

O presente estudo integra-se no Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa e pretende analisar como as TIC combinadas com metodologias ativas, aliadas à promoção da consciência histórica, contribuem para o fomento e a progressão de ideias e concetualizações dos alunos em relação à estruturação de conceitos metahistóricos e de conceitos substantivos, essenciais a uma Educação Histórica de qualidade, levando-os a pensar historicamente.

Aprender História na Era Digital: o aluno como construtor de conhecimento histórico

A Educação Histórica tem desenvolvido estudos de cognição histórica situada para compreender a forma como os alunos pensam e aprendem História. Na visão de Schmidt (2018), a aprendizagem histórica deve ter em conta as teorias de aprendizagem cognitivistas centradas nos processos mentais que ocorrem para que a aprendizagem aconteça. Destacamos o socioconstrutivismo de Vygotsky (1984), que se trata de uma abordagem da psicologia contemporânea que enfatiza que o conhecimento é uma construção social, fruto da interação entre sujeitos. Associado à cognição histórica situada está o conceito de História Transformativa, que tem como pressuposto a formação da consciência histórica numa perspetiva de uma Didática Humanista da História (SCHMIDT, 2009).

Segundo Rüsen (2010), a consciência histórica está relacionada com o pensamento histórico, através do qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história. É por isso considerado por Lee (2002), uma ferra-

menta mental que é utilizada como orientação no cotidiano. Em 1993, Jörn Rüsen sistematizou quatro tipos de consciência histórica na forma de uma tipologia geral do pensamento histórico: a consciência histórica tradicional, em que a orientação temporal é assente nas tradições e moralidades; a consciência histórica exemplar, em que o passado é visto como uma lição a ter em conta no presente e no futuro; a consciência histórica crítica, em que a História tem como objetivo romper com a continuidade; e por fim, a consciência histórica ontogenética, que defende a mudança como elemento que gera sentido ao passado. Porém, anos mais tarde (2015) repensou a tipologia criada e retirou a consciência crítica pois considerou que esta seria o “salto” para todas as outras consciências, propondo apenas as três.

Para o desenvolvimento da consciência histórica é necessário que se aprenda a pensar historicamente, que passa necessariamente pelo desenvolvimento de conceitos metahistóricos (significância histórica, mudança/permanência, empatia histórica, evidência histórica, multiperspetiva em História, e outros) (Seixas & Morton, 2013). A face material da consciência histórica é a narrativa histórica. Para a sua construção é necessário que o aluno experiencie o papel do historiador através da aula-oficina (Barca, 2004). Este modelo implica três momentos chave: 1) o levantamento das ideias prévias dos alunos sobre a temática; 2) preparação, por parte do professor, um conjunto de estratégias pedagógicas que privilegia a exploração e análise de vários documentos históricos, acompanhadas de questões orientadoras; 3) aplicação de um instrumento de caráter mais avaliativo do progresso da aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, para além da utilização do paradigma educativo da aula-oficina, integramos ainda duas metodologias ativas: a sala de aula invertida (Flipped Classroom) e a aprendizagem por pares (Peer Instruction). As metodologias ativas utilizam estratégias de ensino centradas nos alunos e na sua participação ativa na construção de conhecimento de forma flexível e interligada (MORAN, 2018). Na primeira, o professor prepara os materiais e os alunos estudam-nos em casa, de forma autónoma, e na aula discutem-nos com os colegas (BERGMANN & SAMS, 2016). O espaço sala de aula transforma-se num espaço de discussão e partilha de conhecimentos.

Na segunda metodologia, o estudo dos materiais poderá ser feito em casa ou na sala de aula, minutos antes de a aula iniciar. Os alunos respondem a uma questão e posteriormente, registam as suas respostas, discutem-nas a pares, e caso necessário, podem acrescentar ou corrigir informação, o que implica, uma maior

explicação por parte dos alunos, da sua resposta para os seus colegas durante o período de aula (MUELLER et al., 2017).

Acreditamos que aprender História nesta Era, requer a recriação de ambientes de aprendizagem que passem pela utilização destas metodologias ativas combinadas com a integração pedagógica das tecnologias digitais. Jonassen (2007) designa-as de ferramentas cognitivas, pois considera que estas quando inseridas no quadro teórico da aprendizagem construtivista, podem efetivamente contribuir para uma maior autonomia e criação de produtos originais por parte dos alunos, motivando-os para a aprendizagem. Neste estudo, integramos várias plataformas digitais, destacamos 3:

- a plataforma *TED-ed* possibilita a criação de questões sobre o conteúdo histórico e a partilha do mesmo com os alunos e com o público (Carvalho, 2014).
- a plataforma *Youtube* para visualização e partilha de vídeos sobre os conteúdos históricos (Quintanilha, 2017).
- a plataforma *Padlet*, para a construção de murais virtuais relativos à aprendizagem de História, possibilitando maior interação entre professor e aluno (SILVA & LIMA, 2018).

No decorrer da implementação do projeto e com a predisposição dos alunos para aprendizagem de novas ferramentas digitais foram sendo mobilizadas outras no trabalho de campo.

Estas tecnologias digitais inserem-se na teoria de aprendizagem conetivista, que defende que o conhecimento é distribuído através de uma rede de informação e pode ser armazenado através de uma variedade de formatos digitais, deixando de ser visto como um objetivo a alcançar para se transformar um processo progressivo, por níveis e integrado num ambiente dinâmico.

Por fim, importa referir alguns estudos que realçam as potencialidades de integração das TIC no ensino e aprendizagem da História e no desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica, que são referências importantes para esta investigação. O estudo de Pestana, Dias-Trindade e Moreira (2020) que utilizaram as plataformas digitais Kahoot, Mentimeter, Plickers, EdPuzzle no ensino e aprendizagem da História e verificaram que integrados pedagogicamente em sala de aula desenvolveram competências históricas nos alunos. Um outro estudo é o de Miguel Revilla (2019) que verificou que a implementação de um ambiente de aprendizagem digital potenciou níveis mais elaborados de pro-

gressão do pensamento histórico e da consciência histórica dos alunos. Caetano e Nascimento (2019) utilizaram a app Nearpod no ensino e na aprendizagem de História e constataram que a sua utilização provocou o aumento da motivação, concentração e interação dos alunos.

Também o estudo de Trindade (2014) é significativo para a temática em estudo, dado que apurou que a utilização do iPad e do iTunes U fomentou a construção do conhecimento histórico dos alunos. Por fim, mencionar a investigação de Cruz (2009), que verificou o desenvolvimento de competências de pesquisa, análise, avaliação e de construção do seu conhecimento histórico através da integração de ferramentas da Web 2.0, por meio do Modelo ITIC “Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação”.

Metodologia de investigação

Construímos a seguinte questão de investigação: Qual o contributo das tecnologias digitais integradas em metodologias ativas para o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico? Para responder à questão, traçamos os seguintes objetivos:

- 1) Identificar os contributos da utilização de metodologias ativas, a Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom) e a Aprendizagem por Pares (Peer instruction) assentes no paradigma construtivista e operacionalizadas no modelo de Aula-Oficina como metodologias promotoras de desenvolvimento de competências históricas e da consciência histórica nos alunos.
- 2) Compreender de que modo a utilização das plataformas TED-ed, YouTube, Padlet e outras contribuem para que os alunos se apropriem de conceitos estruturais que promovam a sua consciência histórica.
- 3) Desenvolver práticas educativas com base em metodologias ativas assentes no paradigma construtivista e tecnologias digitais, que desenvolvam a consciência histórica dos alunos a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base do estudo e dos dados recolhidos na investigação realizada.
- 4) Avaliar o impacto das metodologias ativas e tecnologias digitais na mudança metodológica do ensino da História, com reflexos no processo de aprendizagem da história, na promoção de competências históricas e de consciência histórica dos alunos.

Os participantes são alunos do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico de um agrupamento de escolas do concelho de Braga. Selecionamos uma turma do 4.º ano de escolaridade (9-10 anos) e uma turma do 6º ano de escolaridade (11-12 anos). Também os professores das turmas serão participantes no estudo.

A natureza deste estudo enquadra-se na metodologia qualitativa porque pretende-se explicar os fenómenos, investigando ideias e descobrindo significados nas ações e interações sociais, partindo da perspetiva dos atores que intervêm no processo. Além disso, este tipo de abordagem aumenta o carácter reflexivo das práticas e das propostas educativas do campo em estudo, envolvendo assim um posicionamento metodológico flexível, adaptado às características do problema em estudo e às condições e objetivos da investigação (GONÇALVES, 2010).

Por se querer investigar e compreender um determinado contexto será utilizado o método de Estudo de Caso múltiplo dado que pretendemos estudar as duas realidades, uma turma de 4º ano e outra de 6º ano. É caracterizado por ser uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural (YIN, 1994) e tem sido uma das orientações metodológicas mais utilizadas nas investigações na área da Educação, nomeadamente como estratégia de investigação (MORGADO, 2013).

Relativamente à recolha de dados, foram pensados os seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados:

- Inquérito por questionários aos alunos, aplicado antes das sessões de intervenção para levantamento de conhecimentos do uso que fazem na escola e fora dela das tecnologias digitais e caracterizar assim as duas realidades (GHIGLIONE & BENJAMIN, 1997).
- Focus Group aos alunos, realizado em dois momentos: num primeiro momento antes das sessões de intervenção para identificar estratégias, metodologias ativas e tecnologias digitais mais utilizadas para o ensino e aprendizagem dos alunos na aula de História; e um segundo momento, após as sessões de intervenção com o intuito de analisar os efeitos das metodologias ativas e tecnologias digitais tiveram na aprendizagem dos alunos, e no desenvolvimento da consciência histórica. (BARBOUR, 2009).
- Entrevista semiestruturada aos professores, realizada em dois momentos: antes das sessões de intervenção para identificar metodologias e recursos digitais utilizados pelos professores nas suas práticas educativas de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio e identificar estratégias

adotadas para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos; e após as intervenções para analisar e compreender o impacto do trabalho desenvolvido na aprendizagem dos alunos e em práticas futuras dos docentes (AMADO, 2017).

- Observação participante que será realizada durante o trabalho de campo para observação e registo de conversas, ideias, atitudes dos alunos através da interação com os mesmos. (COUTINHO, 2011).
- Trabalhos produzidos pelos alunos, exercícios de consciência histórica e questionários de metacognição, dado que fornecem informações sobre a sua aprendizagem. Incluímos neste ponto narrativas históricas, desenhos, bandas desenhadas, exercícios de multiperspetiva e empatia histórica, entre outros.

Para a análise dos dados qualitativos, utilizar-se-á as técnicas de análise da *Grounded Theory* (STRAUSS & CORBIN, 1998). O investigador tem um papel ativo e interpretativo dos dados emergentes da realidade estudada, através de uma categorização dos dados recolhidos em temas ou conceitos por meio de um método de comparação sistemático que passa por três fases:

- Codificação aberta: os dados são decompostos em unidades de significado, atribuiu-se um nome ou código, e emergem os conceitos.
- Codificação axial: os conceitos são reorganizados em torno de um eixo e relacionam-se categorias.
- Codificação seletiva: é elaborada a categoria central em torno da qual se agrupam as outras categorias.

Esta análise é apoiada pelo software Nvivo que auxilia a organização e análise dos dados recolhidos. Para a análise dos dados quantitativos utilizamos a estatística descritiva para descrever e sumarizar um conjunto de dados.

Sessões de intervenção

O trabalho de campo consta de intervenções em dois semestres no ano letivo 2020-2021: o primeiro semestre no 4.º ano de escolaridade e o segundo no 6.º ano de escolaridade. No quadro 1 encontram-se as temáticas das sessões de intervenção da investigação de ambos os ciclos de ensino.

Quadro 1

Temáticas das sessões de intervenção da investigação

1º Ciclo do Ensino Básico – 4º ano	2º Ciclo do Ensino Básico – 6º ano
1ª atividade – “Peste Negra versus Covid 19 em Portugal”.	1ª atividade – “O Estado Novo”.
2ª atividade – “A consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota”.	2ª atividade – “A Guerra Colonial”.
3ª atividade – “Os descobrimentos portugueses e a Era da Globalização”.	3ª atividade – “O 25 de Abril de 1974”.
4ª atividade – “Do Estado Novo ao 25 de Abril”.	4ª atividade – “O Pós 25 de Abril”.

Devido à situação desencadeada pela pandemia causada pela COVID- 19, as atividades com os participantes do 4.º ano prolongaram-se além do 1º semestre e as atividades do 2º Ciclo do Ensino Básico serão realizadas no próximo ano letivo. A título de exemplo, de seguida apresentamos, o exercício de multiperspetiva que faz parte de uma proposta didática sobre a consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota no 1º Ciclo do Ensino Básico. O desenvolvimento da multiperspetiva em História passa necessariamente pelo trabalho com fontes em torno de uma pluralidade de visões históricas que devem ser analisadas criticamente para que o aluno aprenda a selecionar respostas mais adequadas sobre o passado e presente (REVILLA, 2019) e possa assim formar a sua própria perspetiva sobre o acontecimento histórico.

A atividade está enquadrada no conteúdo programático – Bloco 2: Á Descoberta dos outros e das instituições- o Passado Nacional, e tem como aprendizagens essenciais conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais, através da utilização das tecnologias digitais integrada no modelo de aula-oficina. Foram desenvolvidos conceitos metahistóricos de evidência, temporalidade, causalidade, multiperspetiva e significância com vista o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

Antes do exercício de multiperspetiva importa referir que foi realizado o levantamento das ideias prévias dos alunos dado que se trata uma etapa muito importante antes do planeamento da proposta didática.

Figura 1

Exercício de multiperspetiva sobre a Batalha de Aljubarrota

Documento 4

“(…) O rei de Portugal tinha mil e setecentas lanças, (…) e de besteiros oitocentos, e de homens de pé quatro mil, ao todo eram seis mil e quinhentos. (…) Os Castelhanos (…) não eram mais que cinco mil lanças, de ginetes eram dois mil, e besteiros oito mil, e de homens de pé quinze mil, que seriam ao todo pouco mais de trinta mil. (…)

O rei de Castela olhando a batalha e vendo que o destino (…) era favorável aos portugueses, (…) tomou a decisão de partir antes que visse como se perdia a batalha (…)”.

Fernão Lopes, Crónica de El Rei D. João, vol. 4, tomo 2 (texto adaptado)

Glossário:

Lanças: soldados que combatiam a pé com arma (lança)

Besteiros: soldados medievais que usavam a besta (arma com arco e flecha)

Ginetes: cavalos

Documento 5

Os peões e os lanceiros de Portugal eram muitos, e lançavam muitos dardos, flechas e pedras (...). Segundo dizem, os peões de Portugal causaram danos, exceto aos cavaleiros de Castela, que se defenderam e lutaram. (...) E a batalha começou assim, a vanguarda de Portugal tivera grande vantagem, todos, com a ajuda dos peões que tinham em suas asas (unidades), lutaram apenas com a vanguarda de Castela, e as alas de Castela não lutavam, não conseguiam passar pelos vales na frente dele (...).

Visto que o rei D. João (de Castela) viu que os seus (soldados) foram derrotados, e que não havia outro remédio, ele deixou o campo e chegou naquela noite a Satarém.

Pero López de Ayala (1780). Crônicas de los reyes de Castela: Don Pedro, Don Enrique II, Don Juan I, Don Enrique III (texto adaptado)

Glossário:

Peões: homens que combatem a pé.

Lanceiros: soldados que combatiam com lança.

Cavaleiro: soldados que combatiam a cavalo.

Vanguarda: linha de frente.

- 1.1. Quem são os autores do documento 4 e 5?**
- 1.2. A que acontecimento histórico se referem?**
- 1.3. Como o autor do documento 4 caracteriza o exército português em relação ao castelhano?**
- 1.4. Como o autor do documento 5 caracteriza o exército português em relação ao castelhano?**
- 1.5. O autor do documento 4 tem a mesma visão que o autor do documento 5 em relação a forma como ocorreu a batalha? Justifica.**
- 1.6. Como explicas a existência de posições diferentes sobre o mesmo acontecimento?**

A primeira tarefa envolvia um trabalho de contextualização, em que os alunos, em grupos de trabalho em aula-oficina, exploraram um vídeo na plataforma Youtube e outros documentos históricos na plataforma Padlet, acompanhado de questões orientadoras, respondidas com recurso ao Google Forms sobre a crise dinástica de 1383-1385. Após a contextualização inicial que desenvolveu conceitos de 2ª ordem como evidência, temporalidade e causalidade, foram apresentados dois documentos no *Padlet* da turma sobre a Batalha de Aljubarrota. O doc. 4 com a perspetiva portuguesa (Crónica de Fernão Lopes) e o doc. 5 com a perspetiva castelhana (Crónica de Pero López de Ayala). A sua leitura e análise foi realizada em grande grupo e depois os alunos foram para as salas virtuais em grupo, na plataforma zoom, para novamente analisarem os documentos e responderem às questões no Google Forms.

Após o exercício de multiperspetiva, realizamos outras tarefas com o objetivo de desenvolver ideias de explicação e significância nos alunos sobre o acontecimento histórico estudado para que eles compreendam como e porquê determinados eventos históricos e pessoas são significativos em História no passado, presente e futuro (RÜSEN, 2015; SEIXAS & MORTON, 2013). Construímos também um exercício de consciência histórica visto que nos interessa compreender que relação fazem entre o passado, o presente e o futuro que funcionou como ponte para a escrita de uma narrativa histórica, em formato PowerPoint para posterior apresentação à turma, sobre o acontecimento histórico trabalhado.

Análise e discussão de resultados preliminares

Apresentamos de seguida uma categorização inicial das respostas dadas pelos grupos de trabalho [G]. Ressalvamos de que se trata de uma análise preliminar visto que teremos que realizar uma análise mais aprofundada triangulando com outros dados recolhidos da investigação. (Quadro 2).

Todos os grupos identificaram os respetivos autores dos documentos e o acontecimento histórico: a Batalha de Aljubarrota. Foi unânime em todos os grupos de trabalho que se tratavam de perspetivas diferentes em relação ao mesmo acontecimento histórico. Os cinco grupos de trabalho revelam uma Perspetiva básica realista, inferindo a partir do documento 4 (perspetiva portuguesa) que o exército português é pequeno e menor comparativamente ao exército castelhano: “O exército português era menor do exército castelhano.” [G4]; “O exército português é menor do que o exército castelhano” [G6]; mas também uma

Quadro 2

Categorização das ideias dos alunos às questões: Como o autor do documento 4 caracteriza o exército português em relação ao castelhano? Como o autor do documento 5 caracteriza o exército português em relação ao castelhano?

Categorias	Descritores	Total de ocorrências
Incongruência	Resposta que revela, dificuldade dos alunos em extrair informação e produzir inferências a partir das fontes.	2
Perspectiva básica realista	Respostas em que os alunos inferem a partir do documento 4 (perspectiva portuguesa) que o exército português é pequeno e menor comparativamente ao exército castelhano.	5
Perspectiva básica condicionada	Respostas em que os alunos inferem a partir do documento 5 (perspectiva castelhana) que o exército português é superior (grande, maior, mais forte) do que o exército castelhano partindo das descrições e informações veiculadas pela perspectiva castelhana para justificar a derrota da batalha.	5

Perspetiva básica condicionada, uma vez que inferem a partir do documento 5 (perspetiva castelhana) que o exército português é superior (grande, maior, mais forte) do que o exército castelhano partindo das descrições e informações veiculadas pela perspetiva castelhana para justificar a derrota da batalha: “O exército português era maior do exército castelhano.” [G4]; “Dizia que o exército português era mais forte e maior do que os de castelhanos.” [G5]. No entanto, um dos grupos de trabalho revelam dificuldade em extrair informação e produzir inferências a partir das fontes, e por isso demonstra Incongruência na sua resposta: “O autor do documento 4 caracteriza o exército português como o que tem mais homens.” [G2].

Relativamente à categorização das ideias dos alunos na questão 1.5. O autor do documento 4 tem a mesma visão que o autor do documento 5 em relação à forma como ocorreu a batalha? Justifica, emergiram 3 categorias de análise: Perspetiva básica, Perspetiva objetiva básica comparada na autoria; e Perspetiva comparada narrativista (Quadro 3).

Quadro 3

Categorização das ideias dos alunos à questão: O autor do documento 4 tem a mesma visão que o autor do documento 5 em relação à forma como ocorreu a batalha? Justifica.

Categorias	Descritores	Total de ocorrências
Perspectiva básica	Respostas que revelam dificuldade em comparar a informação de duas fontes, apresentando visões parcelares de cada uma delas.	2
Perspectiva objetiva básica comparada na autoria	Respostas que revelam a existência de posições e perspectivas diferentes sobre o mesmo acontecimento histórico com base na influência dos autores de nacionalidade diferente (perspectiva portuguesa e a perspectiva catelhana).	3
Perspectiva comparada narrativista	Resposta que integra uma explicação restrita, focada na informação histórica das fontes e nos procedimentos narrativos de cada autor, sem atender a visões nacionalistas.	1

Todos os grupos afirmam que o autor do documento 4 não tem a mesma visão do autor do documento 5 e pedimos para justificar. A maioria dos grupos apresentam uma Perspetiva objetiva básica comparada na autoria, dado que consideram a existência de posições diferentes sobre o acontecimento histórico com base nas diferentes nacionalidades dos autores: “Não, porque os dois são de nacionalidades diferentes.” [G3]; “Os dois autores não têm a mesma visão porque um é português e outro é espanhol.” [G1]; “não porque não tinham os dois a mesma visão.” [G5]. Dois grupos evidenciam uma Perspetiva básica: “Não. Porque o autor do documento 4 caracteriza o exército português como o que tem mais homens e o autor do documento 5 caracteriza o exército castelhano como o que tem mais homens.” [G2]; “Não porque o documento 4 explica que o exército português é menor do que o exército castelhano” [G6] e apenas a resposta de um grupo se enquadra na categoria Perspetiva comparada narrativista, focada na informação das fontes e não referindo a questão das nacionalidades distintas: “Não, porque no documento 4 o autor diz que o exército castelhano era maior do que o de exército português e o documento 5 o autor diz que o exército português era maior do que o de exército castelhano.” [G4].

Quando questionados sobre como explicariam a existência de posições diferentes sobre o mesmo acontecimento, as respostas dos grupos de trabalho dividem-se em três categorias: Visão fragmentada; Perspetiva objetiva básica comparada na autoria; e Perspetiva com base na opinião/narrativa (Quadro 4).

Quadro 4

Categorização das ideias dos alunos à questão: Como explicas a existência de posições diferentes sobre o mesmo acontecimento?

Categorias	Descritores	Total de ocorrências
Visão fragmentada	Resposta que revela um entendimento restrito e literal da mensagem, com fragmentos da informação extraída e cruzada das fontes, sem atender à perspetiva dos autores.	1
Perspetiva objetiva básica comparada na autoria	Respostas que revelam a existência de posições e perspetivas diferentes sobre o mesmo acontecimento histórico com base na influência dos autores de nacionalidade diferente (perspetiva portuguesa e a perspetiva catelhana).	2
Perspetiva com base na opinião/narrativa	Respostas que integram uma explicação restrita, focada na opinião e nos procedimentos narrativos de cada autor, sem atender a visões nacionalistas.	3

A maioria dos estudantes apresenta uma Perspetiva com base na opinião/narrativa: “Porque cada um pensa da sua maneira.” [G2]; “Que cada um tem uma maneira de pensar.” [G6]; “A contar a maneira de cada um.” [G4]. Seguem-se ideias que se enquadram na Perspetiva objetiva básica comparada na autoria, em que os alunos evidenciam a influência dos autores de nacionalidade diferente “Porque um é português e outro é espanhol.” [G1]; “Porque os dois são de nacionalidades diferentes e têm opiniões diferentes sobre a batalha.” [G3]. Apenas um grupo revela um entendimento restrito e literal da mensagem, com fragmentos da informação extraída e cruzada das fontes, sem atender à perspetiva dos autores, que designamos de Visão Fragmentada: “Foi o número de soldados, armas e o acontecimento foi a guerra.” [G5].

Considerações finais

O projeto pretende a criação de ambientes de aprendizagem que combinem as tecnologias digitais e metodologias mais construtivistas para a formação da consciência histórica e aprendizagem da História, em que o aluno experiencia o ofício do historiador e desenvolve competências digitais e históricas exigidas nesta Era Digital. Neste momento, estamos a analisar os dados recolhidos no âmbito da implementação do projeto no 1º CEB, embora já são possíveis apresentar alguns resultados preliminares, neste caso o exercício de multiperspetiva, em que foi possível realizar uma categorização inicial das respostas dos diferentes grupos de trabalho. Porém, sabemos que é necessária uma análise mais aprofundada triangulando com outros dados recolhidos da investigação.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, por fundos nacionais da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do Programa de Doutoramento TESLC (Technology Enhanced Learning and Societal Challenges), com FCTPD/BD/150425/2019.



Referências

- AMADO, João - *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 3ª edição, 2017.
- BARBOUR, Rosaline. *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In BARCA, Isabel (Org.) - *Para uma educação de qualidade: Atas das Quartas Jornadas de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- CAETANO, Luís; NASCIMENTO, Michelle. Uso do App Nearpod no Ensino de História. «*Revista Olhas e Trilhas*», vol. 21, n. 1, p. 26-42, 2019.

- CARVALHO, Ricardo. *“Virar a Sala de Aula”: centrar a aprendizagem no aluno recorrendo a ferramentas cognitivas*. Braga: Universidade do Minho Dissertação de Mestrado, 2014.
- COUTINHO, Clara. *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina, 2ª edição, 2011.
- CRUZ, Sónia. *Proposta de um Modelo de Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas Lectivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento, 2009.
- DIAS-TRINDADE, Sara. *O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3º CEB e no Ensino Secundário*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Tese de Doutoramento, 2014.
- GHIGLIONE, Rodolphe; BENJAMIM, Matalon. *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta, 1997.
- GONÇALVES, Teresa. Investigar em Educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In ALVES, Mariana; AZEVEDO, eds. - *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Monte da Caparica: UIED, p. 39-63, 2010.
- JONASSEN, David. *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora, 2007.
- LEE, Peter. ‘Walking backwards into Tomorrow’: Historical Consciousness and Understanding History. *«The International Journal»*, vol. 4, n.2, p. 1-46, 2002.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In MORAN, José; BACICH, Lilian, Eds. - *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MORGADO, José Carlos. *O Estudo de caso na investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2013.
- MULLER, Makon; ARAUJO, Ives; VEIT, Eliane; SCHELL, Julie. Uma revisão da literatura acerca da implementação da metodologia interativa de ensino Peer Instruction (1991 a 2015). *«Revista Brasileira de Ensino de Física»*, vol. 39, n. 3, p. e3403-1 - e3403-20, 2017.
- PESTANA, Miguel; DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António (2019) - Desenhando novas realidades didáticas com o poder motivacional dos aplicativos digitais no ensino da História. *«Acta Scientiarum. Education»*, vol. 42, n. 1, p. e52049-1 - e52049-12, 02020, 2019.
- QUINTANILHA, Luiz (2017) - Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração-Z. *«Educar Em Revista»*, vol. 33, n. 65, p. 249-263, 2017.
- REVILLA, Miguel. *El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la historia reciente*. Espanha: Universidad de Valladolid. Tese de Doutoramento, 2019.
- RÜSEN, Jörn. *Studies in Metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

- RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARÇA, Isabel; MARTINS, Esteves, *orgs.* - *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. da UR, 2010, p. 93-108, 2010.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A cognição histórica situada e os critérios de avaliação de manuais didáticos no Brasil. «*Revista História & Ensino*», vol. 24, n. 2, p. 29-53, 2018.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARÇA, Isabel, *orgs.* - *Aprender História: Perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Editora Unijuí, p. 21-52, 2009.
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education Ltd, 2013.
- SIEMENS, George. Conectivismo: Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital.
- SILVA, Patrícia; LIMA, Dione - *Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da Educação*. «*Revista Novas Tecnologias na Educação*», vol. 16, n. 1, p. 83-92, 2004.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. Grounded theory methodology: an overview. In DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna, eds. - *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 158-183, 1998.
- VYGOTSKY, Lev. *A Formação Social da Mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1984.
- YIN, Robert. *Case Study Research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.

La enseñanza de la Guerra Civil Española: propuestas de docentes de Educación Primaria en formación

Miguel Ángel Suárez Suárez
Universidad de Oviedo
masuarez@uniovi.es

María Belén San Pedro Veledo
Universidad de Oviedo
pedromaria@uniovi.es



Resumen

Esta comunicación recoge una investigación que ha analizado de modo cualitativo las propuestas para la enseñanza de la Guerra Civil Española en 6º curso de Educación Primaria de 90 estudiantes de magisterio de la Universidad de Oviedo. Partiendo del uso de procedimientos relacionados con las fuentes, la causalidad, la empatía histórica y la explicación en historia, los estudiantes realizaron individualmente propuestas de actividades para la enseñanza de la Guerra Civil. El análisis de las propuestas indica que, aunque algunos estudiantes siguen acudiendo a la historia fáctica relacionada con fechas y nombres, una gran mayoría basa el diseño de sus propuestas en los propios procedimientos combinando contenidos de primer y segundo orden. No obstante, se detectan dificultades a la hora de la elaboración de explicaciones históricas fundamentadas en fuentes primarias y/o secundarias. Los resultados inciden en la necesidad de un mayor tratamiento tanto de procedimientos relacionados con la enseñanza de la historia como de la representación narrativa del pasado.

Palabras clave: Pensamiento histórico, Guerra Civil española, Formación del profesorado, Educación Primaria.

Abstract

This research has qualitatively analysed proposals for the teaching of Spanish Civil War in 6th year of Primary Education of 90 teacher training students at University of Oviedo. Starting from the application of concepts related to Historical Thinking, the students individually made proposals of activities for the teaching of this topic. The analysis indicates that, although some students continue to use factual history related to dates and names, a large majority base the design of their proposals on a combination of first and second order content. The greatest difficulties are detected in the approach to concepts such as causality, change and continuity, and historical empathy in order to construct explanations based on analytical and interpretative procedures. Even so, the activities manage to deal with a still controversial topic in a sensitive way.

Keywords: Historical Thinking, Spanish Civil War, Trainee Teachers, Primary Education

Resumo

Esta investigação analisou qualitativamente propostas para o ensino da Guerra Civil Espanhola no 6º ano do Ensino Primário de 90 estudantes de formação de professores da Universidade de Oviedo. A partir da aplicação de conceitos relacionados com o Pensamento Histórico, os estudantes individualmente fizeram propostas de actividades para o ensino deste tópico. A análise indica que, embora alguns estudantes continuem a utilizar a história factual relacionada com datas e nomes, uma grande maioria baseia a concepção das suas propostas numa combinação de conteúdo de primeira e segunda ordem. As maiores dificuldades são detectadas na abordagem de conceitos como causalidade, mudança e continuidade e empatia histórica a fim de construir explicações baseadas em procedimentos analíticos e interpretativos. Mesmo assim, as actividades conseguem lidar com um assunto ainda controverso de uma forma sensível.

Palavras-chave: Pensamento Histórico, Guerra Civil Espanhola, Professores Estagiários, Ensino Primário.

Introducción

La Guerra Civil española sigue siendo uno de los temas pendientes en la formación del alumnado de Primaria y Secundaria. Algunos estudios han puesto de manifiesto las carencias en el tratamiento de este tema en la legislación y los libros de texto (ANGUITA, 2018; BEL y COLOMER, 2017; FOLGUEIRA, 2013), presentando un tratamiento superficial, descontextualizado o positivista del mismo. Ello acaba influyendo en el conocimiento del alumnado sobre un tema controvertido, pero esencial para comprender la historia reciente de España, habida cuenta del papel preponderante que sigue ostentando el libro de texto (Bel, 2017; Gómez, Rodríguez y Miralles, 2015). Así, estudios recientes han mostrado notables déficits en este sentido, donde los estudiantes desconocen incluso los conceptos más básicos como la cronología del conflicto o los propios combatientes (ARIAS et al. 2019).

Indudablemente, sobre este asunto también inciden otras cuestiones que abarcan desde la escasa alfabetización política del alumnado (EGEA y ARIAS, 2014), hasta, por supuesto, la metodología y tratamiento de los contenidos en las clases de Historia. A pesar de que hace décadas que se viene insistiendo en la necesidad de complementar el aprendizaje de conceptos de primer orden con procedimientos analíticos propios de la historia (conceptos de segundo orden),

sigue predominando la parte conceptual sobre la analítica (GÓMEZ y MIRALLES, 2015; GÓMEZ y MIRALLES, 2013). Por ello, es necesario contemplar metodologías en las que la historia deje de concebirse como un conjunto de datos cerrados, dando cabida a estrategias que desarrollen la indagación, la formulación de hipótesis o la interpretación de diversas fuentes y evidencias (GÓMEZ, RODRIGUEZ y MIRETE, 2018; Prats, 2010). Mucho más si hablamos de un período que, pese a su relevancia, ha sido relegado a un tratamiento superficial. En este sentido, indagar en las percepciones de los futuros maestros puede ofrecer información significativa sobre sus creencias epistemológicas, pero también promover una reflexión para poder transformar su práctica docente.

Metodología

Han participado en este estudio 90 estudiantes de 3º curso del Grado de Maestro de Educación Primaria, todos ellos de la Universidad de Oviedo, que, en el marco de la asignatura “Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales”, realizaron una propuesta didáctica para el tema “La Guerra Civil Española” dirigida al alumnado de 6º curso de Educación Primaria. Las propuestas tenían que incluir distintas actividades que ayudaran al alumnado de Educación Primaria a manejar los conceptos de primer y segundo orden relacionados con el pensamiento histórico. El instrumento de medida utilizado para el análisis de las propuestas está formado por ocho categorías o conceptos de primer y segundo orden relacionados con el pensamiento histórico, con un total de 28 ítems.

Para su diseño se ha partido del esquema realizado por Gómez y Miralles (2015) a partir de la propuesta de Seixas y Morton (2013) para los conceptos de segundo orden, estableciéndose finalmente ocho categorías/conceptos: Cronología, Conceptos/Hechos, Relevancia Histórica, Uso de Fuentes/Evidencias, Cambio y continuidad, Causas y consecuencias, Empatía Histórica/Perspectiva Histórica y Dimensión Ética. Para la formulación de ítems relacionados con cada una de las categorías se han manejado estudios previos, como los ya citados de Gómez y Miralles y Seixas y Morton, y las investigaciones y propuestas de Cunningham (2009), Endacott y Brooks (2013), Shemilt (1984) y Trepát (1995).

Finalmente, el instrumento se compone de 28 indicadores que analizan los diferentes tipos de actividades recogidas en las propuestas didácticas de los estudiantes participantes en relación con las categorías analizadas (ver Tabla 1). En la categoría Cronología se han tenido en cuenta aquellas actividades relacio-

nadas con la temporalidad desde un punto de visto cronológico. Así se analizan actividades de reconocimiento de fechas y la realización de ejes cronológicos.

Para la categoría Conceptos/Hechos, los indicadores consideran actividades que abarcan desde la definición de conceptos (¿Cuáles fueron los bandos que se enfrentaron en la Guerra Civil?), hasta la relación de varios de estos entre sí, pasando por la búsqueda autónoma (Busca los apoyos que recibieron ambos bandos). En el concepto Relevancia Histórica se consideran aquellas propuestas que buscan que el alumnado establezca la importancia histórica del conflicto en sí, teniendo en cuenta la pertinencia o necesidad de su estudio hoy en día.

Con respecto al Uso de Fuentes/Evidencias además de la inclusión de indicadores asociados a tareas mecánicas y tradicionales como clasificar, buscar, leer e identificar, se tienen en cuenta otras que implican un análisis más profundo y significativo (analizar, deducir o comparar).

En cuanto al Cambio y continuidad, los ítems seleccionados recogen actividades que permitan trabajar al alumnado con aspectos de cambio y pervivencia asociados a la Guerra Civil, buscando también el nexo con la actualidad a través de las comparativas entre pasado y presente.

El concepto de Causalidad es analizado por medio de ítems que examinan tanto actividades de corte más tradicional (como la búsqueda autónoma de causas y consecuencias o la reproducción de estas en los cuadernos de los estudiantes partiendo de la lectura o visionado de información proporcionada por parte de el/la docente o el libro de texto) como otras destinadas a una observación más profunda, distinguiendo entre distintos tipos de causas y consecuencias a nivel temporal y de contenido, e incluyendo también el uso de preguntas contrafácticas (¿qué hubiera pasado si...?) con el objetivo de establecer el mayor o menor peso de un evento en el devenir de los acontecimientos.

Para la categoría Empatía Histórica se han tenido en cuenta las aportaciones de Cunningham (2009), Shemilt (1984) y Trepát (1995). Así el indicador de actividades descriptivas se asocia con propuestas que suponen ponerse en el lugar de un personaje describiendo un evento determinado o imaginar una supuesta entrevista a alguien implicado en el conflicto. El indicador de actividades explicativas se asocia con propuestas que suponen un abandono de la perspectiva actual, como la toma de decisiones con respecto a distintas dimensiones del conflicto (bélica, política, social, etc.). Se consideran actividades implicativas aquellas asociadas a dramatizaciones de ciertos acontecimientos, incluidos los debates entre distintos agentes históricos. Se añade también el indicador Otras

para el análisis de actividades que no se relacionen con ninguno de los ítems anteriores. Finalmente, se establecieron dos indicadores para la categoría Dimensión Ética que contemplan actividades destinadas a fomentar la realización de juicios argumentados y rigurosos sobre el conflicto por parte del alumnado, teniendo en cuenta asimismo las implicaciones de este en nuestros días.

Tabla 1. Categorías de pensamiento histórico e indicadores de actividades relacionadas

CONCEPTO	INDICADORES
Cronología	1. Actividades relacionadas con fechas. 2. Actividades que incluyen ejes cronológicos.
Conceptos/Hechos	3. Definición de conceptos. 4. Búsqueda de conceptos. 5. Relación de conceptos.
Relevancia Histórica	6. Explicar la importancia del hecho.
Uso de Fuentes/Evidencias	7. Clasificar. 8. Identificar. 9. Analizar. 10. Deducir/Interpretar. 11. Comparar. 12. Lectura/visualización. 13. Búsqueda autónoma.
Cambio y Continuidad	14. Identifica cambios y continuidades. 15. Compara presente y pasado.
Causas y Consecuencias	16. Identificar más de una causa y una consecuencia. 17. Identificar diferentes tipos de causa y consecuencia. 18. Distinguir entre causas inmediatas, a corto y largo plazo. 19. Distinguir entre causas y motivos intencionales. 20. Preguntas contrafácticas. 21. Búsqueda autónoma de causas y consecuencias. 22. Escribir causas y consecuencias a partir de un texto/explicación/vídeo.
Empatía Histórica/Perspectiva Histórica	23. Actividades descriptivas. 24. Actividades explicativas. 25. Actividades implicativas. 26. Otras.
Dimensión Ética	27. Realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado. 28. Implicaciones en el presente.

Fuente: elaboración propia

Discusión de los resultados

Conceptos de primer orden

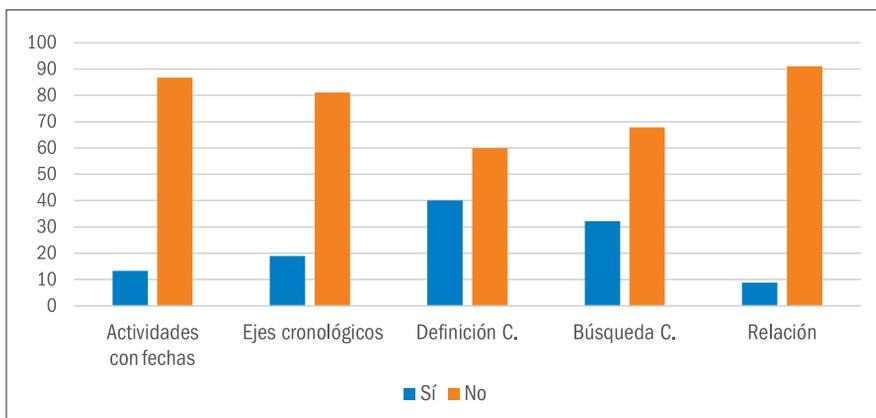
Aunque aún hoy se siga relacionando a la Historia con una sucesión de datos factuales y fechas los resultados, tal como pueden observarse en el gráfico 1, indican que la mayor parte de los y las estudiantes no incluyen actividades relacionadas con la temporalidad y lo conceptual. Solo el 18,9% de las propuestas incluyen actividades relativas a ejes cronológicos y el 13,3% las relacionadas con la identificación o memorización de fechas. Puede ser debido a que aún no se haya trabajado el tiempo histórico en el contexto de la asignatura, de ahí los bajos porcentajes de propuestas que incluyen este tipo de actividades. No obstante, el recuerdo de representaciones cronológicas durante la enseñanza obligatoria se hace patente en el alumnado que sí las incluye.

TPGC. En la siguiente sesión, se hará una puesta en común de las investigaciones y entre todos anotarán en la pizarra los sucesos más relevantes junto a su fecha. Una vez se hayan recopilado estos acontecimientos, de manera individual realizarán en sus cuadernos un eje cronológico con los hechos recogidos anteriormente entre todos.

En cuanto a lo conceptual/factual, algunas propuestas presentan actividades de definición de conceptos ya sea al inicio de clase a modo de evaluación inicial para indagar sobre conocimientos previos, a partir de la búsqueda autónoma, o

Gráfico 1. Conceptos de primer orden

Fuente: elaboración propia



a partir de un vídeo/texto/explicación, etc. El hecho de que el 60% de los estudiantes no trabajen con conceptos, podría relacionarse con un rechazo hacia la historia factual a la que están acostumbrados. No obstante, también hay que aludir a la falta de actividades que relacionan conceptos ya que tan solo un 8,9% incluye actividades de este tipo.

Conceptos de segundo orden

Sin dudas, la mayor dificultad que presentan los estudiantes a la hora de elaborar sus propuestas tiene que ver con la relevancia histórica y la explicación de la importancia del evento histórico. Tan solo un 5,6% incluye actividades en las que se determina la importancia de los hechos tratados en nuestro contexto, más allá de la imposición curricular.

19PGC: Mientras tanto, el alumnado también deberá valorar la importancia de cada una de esas causas o consecuencias, pensando su influencia en la sociedad, analizando si alguna de esas consecuencias sigue hoy formando parte de nuestro país además de pensar y reflexionar.

La identificación de cambios y continuidades, independientemente del trabajo con fechas, es otro de los puntos débiles de las propuestas analizadas. De los estudiantes que abordan esta dimensión conceptual solo un 27,8% es capaz de incluir actividades que ofrecen comparativas con el presente y tan solo un 15,6% incide en el cambio traumático que supuso el conflicto.

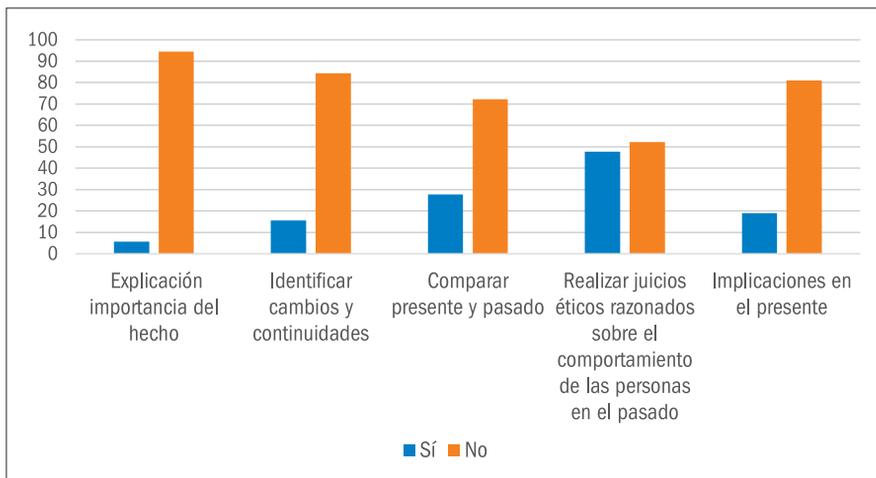
73PGC: En el vídeo, Dionisio hace referencia al poco valor de la vida humana en ese momento. ¿Qué te parece esta afirmación? ¿Consideras que hoy en día la vida humana tiene mayor valor? Justifica la respuesta.

60PGC: La última parte de la actividad debe realizarse después de todo este proceso de identificación y clasificación de la información. El aula se dividirá en parejas, entonces, los alumnos realizarán un “contraste presente-pasado” haciendo una reflexión de la diferencia sobre la vida en la Guerra Civil Española, y la vida actual.

Aunque en algunos casos se insista por parte de los estudiantes en una objetividad neutral, llama la atención que casi la mitad de las propuestas incluyan actividades que suponen la realización de argumentos éticos razonados sobre conductas o hechos del pasado. Sin embargo, cuesta más encontrar actividades que incidan sobre las implicaciones del conflicto en el presente (18,9%), cuando se desprende que son conscientes de las mismas (ver gráfico 2).

Gráfico 2. Categorías de Relevancia Histórica, Cambio y Continuidad y Dimensión Ética

Fuente: elaboración propia



73PGC: *Pilar hacer referencia al creciente reconocimiento de la mujer durante los cinco años de la República, que considera que se desvanece por completo cuando estalla la Guerra y durante la posguerra, debido a la victoria del bando Nacional. ¿Estás de acuerdo con Pilar? ¿Supuso un avance para la mujer el estallido de la Guerra Civil, o por el contrario un (o varios) pasos atrás? Razona la respuesta.*

20PGC: *El equipo rojo representará a los republicanos mientras que el equipo blanco representará a los nacionalistas (...) para poner en común con su grupo toda la información que hemos descubierto, analizado y trabajado a lo largo de todas las actividades anteriores para defender y rebatir con argumentos a su bando político a pesar de estar de acuerdo o no con él. Finalizaremos la actividad con la opinión juicio de la profesora.*

65PGC: *Una vez identificado cuál es el problema y las consecuencias que tuvo este choque de ideologías pasaremos a imaginarnos formando parte de una situación similar a la que se vivió durante 1936 - 1939 ¿Qué consideraréis que puede ocurrir si en esta época se desarrolla una guerra civil? ¿Existirían bandos diferenciados como en el caso de la guerra civil española de 1936? ¿Se parece la situación de aquella época con lo que ocurre hoy en día en la vida política de nuestro país? ¿Qué instrumento utilizaríais para convencer a la población y que aspectos propagarían para que se unan a su bando? En la actualidad las respuestas pueden estar dirigidas hacia la igualdad, equidad y*

las ayudas sociales y económicas, por lo que puede no existir una diferencia tan dispar entre bandos.

Por otro lado, los y las estudiantes destacan en el diseño de actividades pautadas que implican el análisis, la interpretación y la comparación de fuentes primarias y secundarias sobre el tema que no incluyen el libro de texto (ver gráfico 3). Se utilizan muchos vídeos, documentales, pero también fuentes primarias (principalmente testimonios de familiares), objetos, fotografías, canciones, pinturas, poemas, literatura y prensa, entre otras. El uso de fuentes se vincula en numerosos casos con actividades relacionadas con la causalidad, el cambio y la continuidad, la empatía/perspectiva histórica e incluso la dimensión ética.

Aunque en el 78,9% de las propuestas se opta por la búsqueda autónoma de fuentes por parte del alumnado, también se encuentran actividades de análisis de fuentes primarias guiadas por el/la docente, como puede observarse en los ejemplos recogidos.

69PGC: En la primera parte, se entregará a dos grupos la siguiente portada del periódico ABC de Sevilla del 22 de octubre de 1937. (...) El docente pedirá a los dos grupos que analicen detalladamente el titular del periódico “¡Gloria al Ejército de España en la histórica y trascendental victoria de ayer!” ¿A qué bando pertenece el Ejército de España? ¿Qué territorios aparecen nombrados en la noticia? ¿Qué se corresponde con el frente del Norte nombrado en la noticia? (...) el docente repartirá a los otros dos grupos restantes la siguiente portada del periódico El Diluvio del 25 de julio de 1936 con el famoso lema republicano ¡No pasarán! Usado por la República Española en el asedio de las tropas nacionalistas en Madrid empleada por la famosa política Dolores Ibárruri Gómez, dirigente del Partido Comunista Español que luchó también por los derechos de las mujeres. Al igual que en los anteriores grupos, el docente propondrá las siguientes preguntas para el análisis de la portada: ¿A qué bando pertenece la editorial “El Diluvio”? ¿Por qué? ¿A quién va dedicado el famoso lema “No Pasarán”? ¿Sabéis que ocurrió después de esta noticia?

84PGC: Otra forma de abordar la carga ideológica de los carteles puede ser contraponiendo los de ambos bandos. Esto les permitirá tomar mayor conciencia de los ideales tan contrapuestos de unos y otros. Veamos un ejemplo: Se muestran dos carteles sobre el papel de la mujer. El de la izquierda perteneciente al bando republicano. El de la derecha, al bando nacional. Empezaremos a hacer preguntas: - ¿Qué se observa en la primera imagen? ¿Y en la segunda? - ¿Qué dice cada uno de los carteles? - A simple vista, ¿sabríais

reconocer a que bando pertenece cada uno de ellos? ¿Por qué? - ¿Qué cartel se identifica con el papel de la mujer tradicional? ¿Cuál con la igualdad de derechos entre hombres y mujeres? - ¿Con cuál de los dos carteles se siente identificada la mujer del S. XX? - Si vivieras en el año 1936 y fueras una mujer del bando republicano, ¿cómo colaborarías? ¿Y si fueras del bando sublevado?

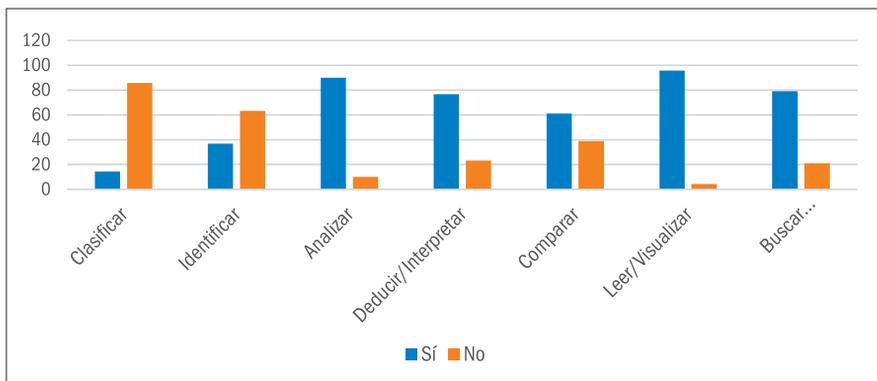


Gráfico 3. Resultados de los indicadores relacionados con el uso de fuentes

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la Empatía Histórica, como se muestra en el gráfico 4, la mitad de los estudiantes prefiere incluir actividades descriptivas, generalmente reconstrucciones imaginativas de situaciones del pasado o la proyección de uno mismo en el pasado para describir la vida cotidiana. Destaca la escasa presencia de actividades explicativas que suponen el abandono de la perspectiva del presente, quizá por la propia dificultad de este tipo de ejercicios o por la propia inseguridad con respecto al contenido, con una presencia de solo el 10%. Por otro lado, el bajo porcentaje de actividades implicativas (13,3%) debe relacionarse con la sensibilidad de los estudiantes ante un tema aún polémico. Se detectan también otras actividades recogidas por Cunningham (2009) fuera de las categorizadas por Shemilt (1984) como pueden ser la escucha de testimonios primarios, la creación de podcast, o la celebración de juicios y debates, relacionadas casi siempre con la causalidad y la dimensión ética.

41PGC: Sois miembros de la ideología que se os ha asignado al principio de la clase y vosotros sois los encargados, por turnos, de realizar un mitin político para explicarles a los ciudadanos por qué unirse a vuestro bando. Con esto

perseguiamos que presentéis argumentos sólidos y que expliquéis por qué es vuestro bando el que debe gobernar España.

42PGC: Tenéis la siguiente misión como agentes secretos: viajaréis al año 1936, justo antes de estallar la Guerra Civil, ¿qué haréis para evitar la guerra? Pensad en las causas que hemos trabajado previamente, ¿si eliminásemos una causa se evitaría la guerra? ¿qué causa o causas eliminaríais? ¿por qué? ¿qué hubiera ocurrido entonces? Escribid una carta al rey Alfonso XIII explicándole lo que habéis hecho y por qué para evitar la guerra. ¡Éxito en la misión! Una vez escrita la carta, llega el momento de leerla en voz alta, explicando por qué han eliminado esa o esas causas y lo que hubiera ocurrido tras eliminarla, estableciendo un pequeño debate entre el alumnado donde expongan las razones que les ha llevado a tomar esa decisión y qué causa fue la desencadenante de la guerra bajo su punto de vista.

52PGC: Para desarrollar este debate, dividiremos la clase en ocho grupos, estando formado cada uno de ellos por tres personas. Cada grupo deberá representar a una de las partes que tuvo un papel significativo durante la II República y que sus diferencias, como ya hemos visto, desencadenaron la Guerra Civil (...) Estos ocho grupos serán: los jornaleros, el ejército, los anarquistas, los partidos socialistas y republicanos, las fuerzas monárquicas, la Falange, la Iglesia, y por último el Gobierno compuesto por socialistas y republicanos de izquierda.

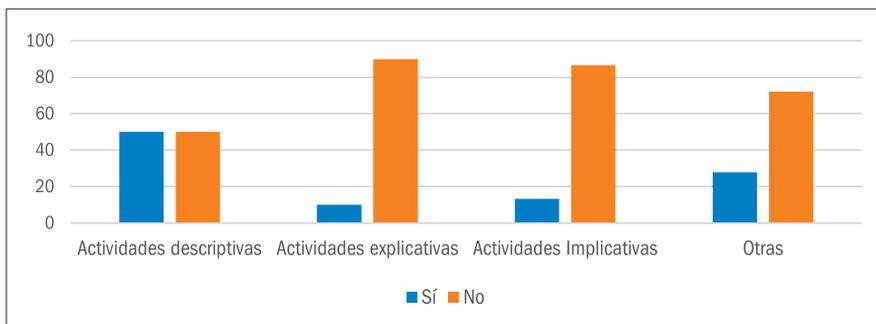


Gráfico 4. Resultados de la categoría Empatía/Perspectiva Histórica

Fuente: elaboración propia

Las propuestas, mayoritariamente (81,1%), repiten el esquema tradicional de reproducción y memorización de causas y consecuencias a partir de la visualización de un documental, la lectura de un texto o la búsqueda autónoma, siendo escasas aún aquellas que inciden en los diferentes tipos de causa, tanto

temporalmente (17,8%) como en contenido (16,7%). No obstante, casi un 19% incluye preguntas contrafácticas con el fin de determinar la importancia relativa de causas y consecuencias (ver gráfico 5).

9PGC: *Tras haber identificado las causas y consecuencias, se abrirá un debate general, en el que se debe hacer ver que no hay ninguna causa única que hiciera estallar la guerra sino un cúmulo de causas interrelacionadas (...) Lo haremos con un ejercicio simple en el que, una vez tengan todas las causas y consecuencias (...) Podríamos hacer preguntas sobre “qué pasaría si...” “cómo afectaría a ... si eliminásemos ...” Ejemplos de preguntas que podríamos hacerles: ¿Consideras si se eliminase la Segunda República se podría haber evitado la guerra? ¿Qué pasaría si ninguno de los bandos hubiera tenido apoyos? ¿Hubiera cambiado el desarrollo de la guerra o la victoria? ¿Se podría haber evitado la guerra quitando algún evento? ¿Cuál? ¿Cuáles son fundamentales para que se produjera la guerra? Hoy en día, ¿nuestro sistema político es fruto de la Guerra Civil?*

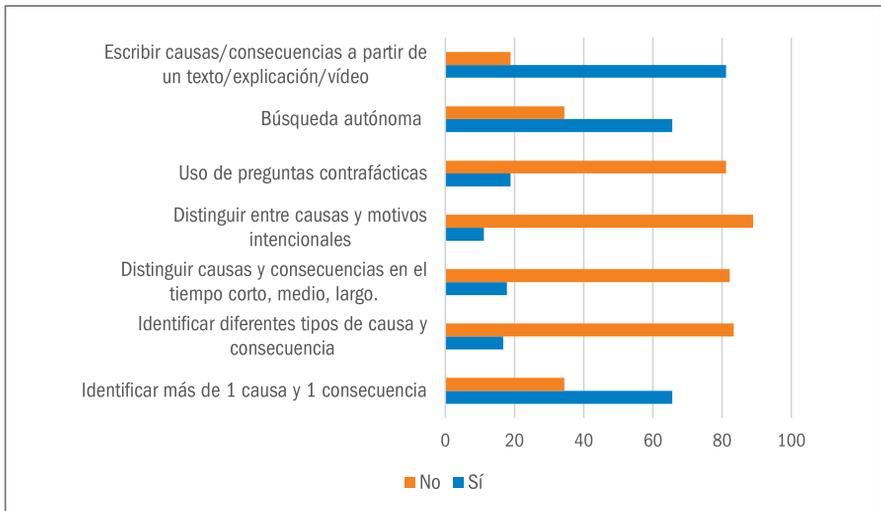


Gráfico 5. Tratamiento de la causalidad en las propuestas analizadas

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

El análisis de las propuestas indica que, aunque algunos estudiantes siguen acudiendo a la historia fáctica relacionada con fechas y nombres producto de su experiencia en la educación obligatoria, una gran mayoría intenta basar el diseño de sus propuestas combinando conceptos de primer y segundo orden.

Asimismo, se constata el uso de apoyos didácticos y fuentes diversas frente al uso del libro texto escolar. No obstante, hay que destacar la presencia excesiva de actividades más mecanicistas, como la mera toma de apuntes a partir de la lectura de textos o la escucha o visualización de fuentes audiovisuales. Por otro lado, las mayores dificultades se detectan en el planteamiento de conceptos como la causalidad, el cambio y la continuidad y la empatía histórica para construir explicaciones a partir de procedimientos analíticos e interpretativos.

Pese a todo ello, las actividades consiguen tratar un tema aún controvertido, más si cabe en Educación Primaria, jugando la sensibilidad y las emociones un papel destacado en las propuestas.

Referências

- ANGUITA, Álvaro . La presencia de la Guerra Civil Española en el currículo educativo del Bachillerato andaluz. «*International Journal of New Education*», vol. 2, 77-94, 2018.
- ARIAS, Laura et al. ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su desconocimiento sobre la Guerra Civil. «*Revista Complutense de Educación*», vol. 30, num. 2, 461-478, 2019.
- BEL, Juan Carlos. Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir del análisis cualitativo. «*Revista de Educación*», vol. 377, num. 3, 82-112, 2017.
- BEL, Juan Carlos; COLOMER, Juna Carlos. Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. «*Cabás*», vol. 17, num. 6. 1-17, 2017.
- CUNNINGHAM, Deborah L. An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. «*Journal of Curriculum Studies*», vol. 41, num. 5, 679-709, 2009.
- EGEA, Alejandro; ARIAS, Laura. La cultura política del alumnado de Educación Secundaria. Una primera aproximación. In PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni (coord.) - *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: AUPDCS, 239-247, 2014.
- ENDACOTT, Jason L.; BROOKS, Sarah. An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. «*Social Studies Research and Practice*», vol. 8, 41-58, 2013.

- FOLGUEIRA, Pablo. La guerra civil española en los currículos de segundo de bachillerato. «*Clío: History and history teaching*», vol. 39, 1-19, 2013.
- GÓMEZ, Cosme; MIRALLES, Pedro. Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria.
- ¿Una evaluación en competencias? «*Revista Complutense de Educación*», vol. 24, num. 1, 91-121, 2013.
- GÓMEZ, Cosme; MIRALLES, Pedro. ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España, «*Revista de Estudios Sociales*», vol. 52, 52-68, 2015.
- GÓMEZ, Cosme; RODRÍGUEZ, Raimundo; MIRALLES, Pedro. La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. «*Perfiles educativos*», vol. 37, num. 150, 20-38, 2015.
- GÓMEZ, Cosme; RODRÍGUEZ, Raimundo; MIRETE, Ana Belén. Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. «*Revista Complutense de Educación*», vol. 29, num. 1, 237-250, 2018.
- PRATS, Joaquim . En defensa de la historia como materia educativa. «*Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*», vol. 9, 8-18, 2010.
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous, 2013.
- SHEMILT, Denis. Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. In DICKINSON, Alaric Keith; LEE, Peter; ROGERS, Peter (coord.) - *Learning history*. London: Heinemann Educational Books, 39-84, 1984.
- TREPAT, Cristophol-A. *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: GRAÓ, 1995.

CAPÍTULO 8

Una propuesta para evaluar el pensamiento histórico

Mayra Rodríguez Hernández¹

Universidad Nacional Autónoma de México
mayra05rh@gmail.com

¹ Egresada de la Licenciatura en Historia y de la Maestría en Pedagogía en la UNAM. Docente de la asignatura de historia, con más de 10 años de experiencia. Actualmente, doctorante del programa en Pedagogía en la misma Universidad y miembro del Seminario de *Educación y usos públicos de la historia*, con sede en el IISUE-UNAM.



Resumen

El presente texto aborda una propuesta de evaluación del *pensamiento histórico* a gran escala. Se trata de un instrumento diseñado en una investigación de posgrado que tiene por objetivo general, indagar en el *pensamiento histórico* de los alumnos de secundaria. El cuestionario se elaboró considerando tres conceptos del *pensamiento histórico*: 1) fuente histórica, 2) causa y consecuencia y 3) dimensión ética de la Historia. El contenido que permitirá reflexionar sobre el *pensamiento histórico* de los alumnos será la Conquista de México por varias razones: 1) por la relevancia de dicho proceso histórico, 2) por tratarse de un contenido que se aborda durante la secundaria y 3) porque nos encontramos en el marco de los 500 años de la llamada Conquista de México. El instrumento permite también, observar las posibles tensiones que existen con la *memoria colectiva* responsable de los mitos de la Conquista de México.

Palabras clave: pensamiento histórico, evaluación, memoria colectiva, conquista de México

Resumo

Este texto aborda uma proposta de avaliação do pensamento histórico em larga escala. É um instrumento elaborado em uma pesquisa de pós-graduação cujo objetivo geral é pesquisar o pensamento histórico de alunos do educação básica. O questionário foi desenvolvido considerando três conceitos do pensamento histórico: 1) fonte histórica, 2) causa e consequência e 3) dimensão ética da história. O conteúdo que nos permitirá refletir sobre o pensamento histórico dos alunos será a Conquista do México por vários motivos: 1) pela relevância desse processo histórico, 2) porque é um conteúdo que é abordado durante o educação básica 3) porque nos encontramos no marco dos 500 anos da chamada Conquista do México. O instrumento também permitiu observar as possíveis tensões existentes com a memória coletiva responsável pelos mitos da Conquista do México.

Palavras-chave: pensamento histórico, avaliação, memória coletiva, conquista do México

Abstract

This text is about a proposal for the assessing historical thinking on a large scale. It is an instrument designed in a postgraduate research whose general objective is to investigate the historical thinking of students. The questionnaire was developed considering three concepts of historical thinking: 1) historical source, 2) cause and consequence and 3) ethical dimension of history. The content that will allow us to reflect on the historical thinking of the students will be the Conquest of Mexico for several reasons: 1) because of the relevance of said historical process, 2) because it is a content that is addressed during high school and 3) because we find ourselves within the framework of the 500 years of the so-called Conquest of Mexico. The instrument also allows us to observe the possible tensions that exist with the collective memory responsible for the myths of the Conquest of Mexico.

Keywords: historical thinking, assessment, collective memory, conquest of Mexico

A modo de introducción, ¿Qué es el pensamiento histórico?

El pensamiento histórico se entiende como el conjunto de habilidades que puede propiciar la historia. Algunos autores denominan dichas habilidades como conceptos de *segundo orden*, *metaconceptos* o *competencias*.

Sin embargo, se debe dejar en claro que tras dos décadas de investigación, no existe una definición unívoca. El concepto de pensamiento histórico es diverso y aunque existen diferentes propuestas, se puede entender de manera general, “como una serie de operaciones cognitivas específicas, necesarias para interpretar cuidadosamente el pasado”.²

Peter Seixas y Tom Morton lo definen como “el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las explicaciones históricas”.³ Para Jesús Domínguez:

Pensar históricamente es la expresión empleada para referirse a un aprendizaje de la disciplina que requiere a la vez conocimiento de la historia (el conocimiento

² (DUQUETTE, 2015:52).

³ (SEIXAS & MORTON, 2012:2).

sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado) y conocimiento sobre la historia (los conceptos, métodos y reglas utilizados en su investigación y desarrollo).⁴

Por tanto, el pensamiento histórico se puede propiciar en el momento que te acercas a la historia, ya sea de modo profesional o más temprano, en la escuela, al cursar la asignatura histórica.

Una propuesta para evaluar el pensamiento histórico

El instrumento de investigación debía permitir indagar tanto en las desigualdades sociales como en el pensamiento histórico de los alumnos de secundaria, por lo que, el cuestionario fue estructurado de manera general, en dos partes. En la primera de ellas se encuentran las preguntas que permiten identificar los diferentes elementos contextuales que repercuten en el aprendizaje de los alumnos. Esta parte del cuestionario se compone por tres secciones: 1) características sociodemográficas, 2) características personales/ factor de origen social y 3) actividades cotidianas. Estas preguntas tienen por objetivo identificar y analizar los elementos contextuales de los alumnos.

En la segunda parte del cuestionario, se presentan 15 reactivos de opción múltiple y dos preguntas abiertas, sobre la Conquista de México que pretenden poner en juego tres habilidades del pensamiento histórico de los alumnos. Las preguntas se construyeron siguiendo la propuesta de Peter Seixas y Tom Morton,⁵ de manera concreta los conceptos de evidencia, causas y consecuencias, y dimensión ética de la Historia. Así, se consideró un concepto de cada eje general, propuesto en el capítulo anterior (análisis de fuentes históricas, explicación histórica y conciencia histórica).

En un principio, se pensó en construir un instrumento con los seis conceptos que manejan los teóricos, puesto que al ser conceptos vinculados entre sí, ponen en marcha de manera conjunta los procesos cognitivos del pensamiento histórico. Por ejemplo, el análisis de fuentes históricas permite responder preguntas relacionadas con el concepto de evidencia, y al mismo tiempo, brinda elementos para contestar reactivos relacionados con otros conceptos.

Un ejemplo que ilustra justamente esta posibilidad y que brindó elementos para la construcción del cuestionario, es la prueba que describen Peter Seixas,

⁴ (DOMÍNGUEZ, 2015: 44).

⁵ (SEIXAS & MORTON, 2012).

Lindsay Gibson y Kadriye Ercikan.⁶ Se trata de un cuestionario que evalúa tres conceptos del pensamiento histórico, evidencia, perspectiva histórica y dimensión ética. La prueba presenta cinco fuentes (breves) para trabajar los tres conceptos. Este texto permitió visualizar como trabajar con un grupo de conceptos, la presentación de las fuentes históricas y la redacción de respuestas.

Al final, se decidió elegir los conceptos de evidencia, causa y consecuencia, y dimensión ética para reducir la complejidad del cuestionario, la extensión del mismo así como el tiempo que tomaría resolverlo.

Ahora bien, esta segunda parte del cuestionario se encuentra dividida en dos secciones: 1) Construcción de los bergantines en Texcoco y 2) A 500 años de la Conquista de México. La intención es que los resultados obtenidos se puedan cruzar con los diferentes perfiles sociodemográficos para identificar elementos de contraste. En la primera sección, titulada Construcción de los bergantines en Texcoco, se deberán utilizar tres fuentes históricas que tratan un acontecimiento concreto, la construcción de los bergantines en Texcoco a principios de 1521.

El interés era analizar un pasaje de la conquista de México, en el que se hablará de la participación de Texcoco (asunto poco tratado en las aulas), para obtener mayor interés de los alumnos. Siguiendo el texto de Seixas, Gibson y Ercikan,⁷ las fuentes históricas se presentan de manera independiente, puesto que cada una de ellas brinda una versión sobre el mismo acontecimiento (la versión española, la de los descendientes de la “nobleza indígena” y la versión indígena). En otras palabras, se presenta la fuente 1 y tras ella, dos preguntas, lo mismo ocurre con la fuente 2 y 3. En primer lugar se presenta un fragmento de la obra del conquistador Bernardino Vázquez de Tapia,⁸ es decir, se expone la versión española por medio de un testigo y participe de los acontecimientos de la Conquista de México.

En segundo lugar se presenta parte de un manuscrito de la *Obras históricas* de Fernando de Alva Ixtlilxóchitl,⁹ descendiente de la nobleza indígena. Fernando de Alva Ixtlilxóchitl fue descendiente del último gobernante del señorío de Texcoco, Ixtlilxóchitl, quien combatió al lado de Hernán Cortés contra Tenochtitlan, bautizado como Fernando Pimentel. Las *Obras Históricas* aportan la versión texcocana de la conquista “con el propósito de exaltar la importancia de la ayuda

⁶ (SEIXAS *et al.*, 2015).

⁷ (SEIXAS *et al.*, 2015).

⁸ (VÁZQUEZ DE TAPIA, 1972).

⁹ (IXTLILXÓCHITL, 1975).

que dieron a los conquistadores”.¹⁰ Alva Ixtlilxóchitl nació en 1578 y sus obras fueron “escritas al parecer durante el primer cuarto del siglo XVII”.¹¹

Cabe señalar, que los manuscritos de Fernando de Alva Ixtlilxóchitl, pertenecen a la categoría denominada “historias de síntesis” de José Rubén Romero Galván, las cuales son “producto tanto de testimonios orales, recogidos de boca de los viejos indígenas que habían vivido en tiempos prehispánicos, como de información, referente a ese pasado, contenida en códices pictográficos, códices anotados y códices transcritos”.¹² En otras palabras, estas “historias de síntesis” contienen una historia diferente respecto a la cultura europea porque conciben “nuevas estructuras que fueron la base de muy distintas maneras de acercarse al pasado”.¹³ Por último, se presenta una imagen de la Historia de las Indias de Nuevas España e Islas de Tierra Firme de Diego Durán.¹⁴

La intención de retomar una imagen es la de contar con la versión indígena de la historia. Diego Durán nació en Sevilla en 1537, pero desde pequeño – probablemente a los cinco años de edad- llegó a vivir al poblado de Texcoco.¹⁵ Estudiosos de Diego Durán, consideran que su obra fue escrita entre 1570 y 1581, y señalan que, fue posible gracias a los testimonios, códices y otras fuentes de origen indígena, sin olvidar su propia experiencia de todo lo que había vivido en su infancia. De ahí, se puede decir que el uso de imágenes en esta obra obedece justamente a la influencia de tradición indígena y quizás, hasta la propia manufactura de las pinturas.

Por otra parte, en la segunda sección titulada *A 500 años de la Conquista de México*, se hacen preguntas generales sobre todo el proceso de Conquista. Esta sección tiene siete preguntas de opción múltiple y dos preguntas abiertas. Las preguntas abiertas permiten analizar la explicación histórica que los alumnos construyen y con ello, analizar el uso de contenidos y conceptos del pensamiento histórico para explicar su realidad.

Cada pregunta, de la segunda parte del cuestionario, se vincula con un concepto del pensamiento histórico y con un indicador específico que proponen los teóricos. De hecho, cada concepto del pensamiento histórico (que se consideró en

¹⁰ (MARTÍNEZ, 2015: 331).

¹¹ (ROMERO, 2003a: 355).

¹² (ROMERO, 2003b: 8).

¹³ (ROMERO, 2003b: 8).

¹⁴ (DURÁN, 2002).

¹⁵ (CAMELO& ROMERO, 2002).

esta investigación) comprende cinco indicadores, por lo que, al construir un reactivo para cada uno de ellos, resultaron 15 preguntas totales.

La estructura general del cuestionario y su relación con la teoría se puede observar en el cuadro 1. La primer columna corresponde a la sección del cuestionario, después, se presenta el número del reactivo, la categoría o concepto del pensamiento histórico relacionado, el indicador específico que corresponde y la fuente histórica que el alumno debe utilizar para responder.

Cuadro 1: Segunda parte del cuestionario y su relación con la teoría

Sección del cuestionario	Reactivo	Categoría (concepto)	Dimensión (indicador)	Fuente histórica
Primer sección: Construcción de los bergantines en Texcoco	1	Evidencia o uso de fuentes históricas	Indicador 4: Se debe analizar una fuente en relación con el contexto de su escenario histórico: las condiciones y las visiones del mundo que prevalecen en el momento en cuestión	1
	2	Evidencia o uso de fuentes históricas	Indicador 2: Hacer buenas preguntas sobre una fuente puede convertirlo en evidencia	1
	3	Evidencia o uso de fuentes históricas	Indicador 3: El abastecimiento a menudo comienza antes de que se lea una fuente, con preguntas sobre quién y cuándo se creó. Implica inferir de la fuente los propósitos, valores y cosmovisión del autor o creador, ya sea consciente o inconsciente	2
	4	Evidencia o uso de fuentes históricas	Indicador 1: La historia es una interpretación basada en inferencias hechas de fuentes primarias. Las fuentes primarias pueden ser evidencias, pero también pueden ser rastros, reliquias o registros	2
	5	Dimensión ética de la Historia	Indicador 1: Posiciones éticas: implícitas o explícitas. Los autores hacen juicios éticos implícitos o explícitos en los escritos de narrativas históricas.	3
	6	Evidencia o uso de fuentes históricas	Indicador 5: Las inferencias hechas de una fuente nunca pueden estar solas. Siempre deben corroborarse y contrastarse con otras fuentes (primarias o secundarias)	1, 2 y 3
	7	Causa y consecuencia	Indicador 2: Las causas que llevan a un evento histórico particular varían en su influencia, siendo algunas más importantes que otras	1, 2 y 3
	8	Dimensión ética de la Historia	Indicador 2: El contexto histórico conduce a juicios éticos justos. Los juicios éticos razonados de acciones pasadas se hacen tomando en cuenta el contexto histórico de los actores en cuestión.	

Sección del cuestionario	Reactivo	Categoría (concepto)	Dimensión (indicador)	Fuente histórica
Segunda sección: A 500 años de la Conquista de México	9	Causa y consecuencia	Indicador 3: Los eventos son el resultado de la interacción de dos tipos defactores: 1) los actores históricos, que son las personas (individuos o grupos) quienes llevan a cabo acciones que causan acontecimientos históricos, y 2) las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales en las que operan los actores	
	10	Causa y consecuencia	Indicador 1: El cambio se da por múltiples causas, y los resultados en múltiples consecuencias. Estos crean una compleja red de causas y consecuencias relacionadas entre sí a corto plazo y a largo plazo	
	11	Dimensión ética de la Historia	Indicador 3: Correcto e incorrecto: Cambiando a través del tiempo. Al hacer juicios éticos, es importante ser prudente al imponer las normas contemporáneas de bien y el mal en el pasado.	
	12	Causa y consecuencia	Indicador 5: Los acontecimientos de la historia no eran inevitables, no más de lo que son los del futuro. Alterar una sola acción o condición, y un evento podría haber sido diferente	
	13	Causa y consecuencia	Indicador 4: Los actores históricos no siempre pueden predecir el efecto de lascondiciones, acciones opuestas y las reacciones imprevistas. Estos tienen el efecto de generar consecuencias no deseadas	
	14	Dimensión ética de la Historia	Indicador 5: Historia: un continuo al que pertenecemos. Nuestra comprensión de la historia puede ayudarnos a elaborar juicios informados sobre los temas de actualidad, pero sólo cuando reconocemos las limitaciones de las "enseñanzas" directos del pasado.	
	15	Dimensión ética de la Historia	Indicador 4: Recordando y respondiendo. Una evaluación justa de las implicaciones éticas de la historia nos puede informar de nuestras responsabilidades para recordar y responder a los aportes, sacrificios y las injusticias del pasado.	

Fuente: elaboración propia

En el cuadro anterior, se puede observar la estructura general de la segunda parte del cuestionario. En la primer sección, Construcción de los bergantines en Texcoco, aparecen 8 preguntas (5 relacionadas con el concepto de evidencia o uso de fuentes históricas, 2 con el concepto de dimensión ética y una con el de causa y consecuencia); mientras que en la segunda sección, A 500 años de la Conquista de México, se encuentran 7 preguntas (4 del ellas relacionadas con el

concepto de causa y consecuencia, y 3 con el de dimensión ética de la Historia). En cuanto a la evaluación del cuestionario se retoman dos propuestas, por un lado, se consideró las razones de peso de opción múltiple (weighted multiple-choice items), en las que sólo una opción de respuesta resulta inadmisibles y las otras, tienen un puntaje desde aceptable pero poco defendible según la evidencia disponible, a lo más defendible de Bruce VanSledright.¹⁶

Por otra parte, la propuesta teórica de Seixas y Morton,¹⁷ que establece dos niveles de desarrollo en los conceptos del pensamiento histórico: a) comprensión limitada y b) comprensión elevada. De esta manera, cada pregunta de opción múltiple tiene tres opciones de respuesta, en la que una resulta distractora (con puntaje de 0 puntos) y las otras dos son aceptables, una con puntaje de 1 que corresponde al nivel de comprensión limitada y otra con puntaje de 2 puntos ubicada en el nivel de comprensión elevada.

Cabe señalar que las opciones distractoras, se encuentran vinculadas con las dos corrientes historiográficas más recurrentes sobre la conquista de México, me refiero al indigenismo y al hispanismo. Cada una de ellas ofrece una interpretación histórica pero de manera conjunta, han moldeado una memoria colectiva de los mexicanos.

Esta decisión se tomó tras realizar el pilotaje del instrumento, momento en el que se identificó que varios alumnos eligieron las opciones distractoras. Así, resultaba evidente que se debería tratar de explicar los motivos de esas elecciones y no bastaría con decir que una cantidad de n alumnos obtuvo cero puntos en algunas preguntas. En otras palabras, vincular las respuestas con una interpretación histórica permitiría comprender la elección de las mismas.

La categoría de memoria colectiva permite reunir dos interpretaciones históricas sobre la conquista de México, en un discurso nacionalista que emergió durante el siglo XIX y se consolidó en el XX.¹⁸ El hispanismo y el indigenismo son dos posicionamientos opuestos entre sí pero paradójicamente, han configurado una memoria colectiva nacional de los mexicanos.¹⁹ Tanto el hispanismo como el indigenismo, brindan ejemplos concretos sobre lo ocurrido en el proceso de la conquista de México, los cuales fueron utilizados como respuestas distractoras en el instrumento de investigación.

¹⁶ (VANSLEDRIGHT, 2015).

¹⁷ (SEIXAS & MORTON, 2012).

¹⁸ (VÁZQUEZ, 1970).

¹⁹ (MARTÍNEZ, 2015; NAVARRETE, 2019; ORTEGA Y MEDINA, 2020; RUBIAL, 2016).

En el cuadro 2 se muestra la relación de cada pregunta de esta segunda parte del cuestionario, con el hispanismo o con el indigenismo, según sea el caso.

Cuadro 2: Respuestas distractoras y su relación con la *memoria colectiva*

Concepto de pensamiento histórico	Memoria colectiva			
	Hispanismo		Indigenismo	
	Preguntas totales	Número del reactivo	Preguntas totales	Número del reactivo
Evidencia	2	2 y 4	3	1, 3 y 6
Causa y consecuencia,	3	10, 12 y 13	2	7 y 9
Dimensión ética	2	14 y 15	3	5, 8 y 11
	7 preguntas		8 preguntas	

Fuente: elaboración propia

Para ilustrar la construcción del cuestionario, ejemplificaremos con dos preguntas, la primera vinculada con el concepto de evidencia y con la respuesta distractora desde el hispanismo:

- 4.- ¿Qué pensaba Fernando de Alva Ixtlilxóchitl sobre sus antepasados?**
- a) Que su pueblo fue derrotado ante la superioridad militar de los españoles.
 - b) Que Texcoco fue un aliado de los españoles en la guerra contra los mexicas.
 - c) Que Ixtlilxóchitl y su pueblo nunca confrontaron a los españoles.²⁰

Esta pregunta se relaciona con el concepto de *evidencia*, con el indicador 1, el cual menciona que “La historia es una interpretación basada en inferencias hechas de fuentes primarias”.²¹ La opción a) es una respuesta distractora, mientras que los incisos b) y c) mencionan argumentos que se pueden inferir, tras la lectura de la fuente histórica proporcionada en el cuestionario.

La opción b) tiene un punto por ser la inferencia más fácil de señalar, pues al leer “acordaron Cortés y Ixtlilxúchitl” en la fuente histórica, se puede concluir

²⁰ (INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN).

²¹ (SEIXAS Y MORTON, 2012:49).

que hubo una alianza, tal y como lo refiere esta respuesta. En cambio, la opción c) permite obtener dos puntos, al ser una conclusión de mayor complejidad, pues la información no es explícita.

En cuanto a la respuesta distractora, la opción a) se presenta como una respuesta inadmisibles porque la fuente no habla de una batalla y por lo tanto, no puede haber derrotados. Tampoco habla de una superioridad española. La idea de que los españoles eran superiores surge desde el hispanismo, por lo que, los estudiantes que elijan esta respuesta tienen una *memoria colectiva* cercana al hispanismo, en la que la idea de superioridad de los españoles se encuentra impregnada en su pensamiento, sin tener evidencia textual.

En otras palabras, los alumnos que elijan la opción a) en esta pregunta, no logran pensar históricamente debido a la *memoria colectiva* sobre el mito de superioridad europea. La segunda pregunta que sirve como ejemplo, se ubica en el concepto de *causa y consecuencia* y la respuesta distractora parte desde el indigenismo.

7.- Según las fuentes analizadas ¿Cuál fue el motivo de mayor influencia por el que Hernán Cortés, decidió dirigirse a Texcoco?

- a) Hernán Cortés quería tomar venganza de Texcoco, pues su antiguo señor Cacamatzín, trató de organizar una revuelta contra los españoles.**
- b) Ixtlíchitl, señor de Texcoco, apoyaba a los españoles en su lucha contra los mexicas, con lo que Hernán Cortés vio la oportunidad de fortalecer su ejército.**
- c) Era importante establecer un campamento cerca del lago, para organizar el ataque y terminar la construcción de los bergantines que se ocuparían en batalla.²²**

Esta pregunta se relaciona con el concepto de *causa y consecuencia*, de manera concreta con el indicador 2, pues pretende que los estudiantes analicen “las causas de un evento histórico particular, clasificándolas según su influencia”.²³ La opción a) es una respuesta distractora, mientras que los incisos b) y c) describen causas que propiciaron que Hernán Cortés decidiera dirigirse al poblado de Texcoco. La opción c) permite obtener dos puntos por ser la causa de mayor influencia y la opción b) un punto, al ser una causa de menor influencia.

²² (INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN).

²³ (SEIXAS Y MORTON, 2012:115).

En cuanto a la respuesta distractora, la opción a) se presenta como una respuesta inadmisibles porque en ninguna de las fuentes históricas presentadas, se menciona que Hernán Cortés haya querido vengarse de Texcoco o de Cacamatzin. Esta idea de un Hernán Cortés calculador y cruel, surgen desde un indigenismo muy temprano en autores decimonónicos como Carlos María Bustamante, Alfredo Chavero, Guillermo Prieto e Ignacio Manuel Altamirano.²⁴ Antonio Rubial describe como fue la transformación de la figura del capitán español, desde una figura heroica a principios del siglo XVI hasta que “fue satanizado como símbolo de la dominación española y se volvió un guerrero depredador que utilizó la religión para justificar sus crímenes” a principios del siglo XIX, “visión que la mayoría de los mexicanos tendría sobre el conquistador en adelante”.²⁵ Cabe señalar que, esta pregunta pone en evidencia la importancia de evaluar una serie de conceptos o habilidades del pensamiento histórico de manera conjunta, esto como aportación del presente estudio.

Tal y como refiere la propia pregunta, para responder, los estudiantes deben leer y analizar las fuentes históricas (hacer inferencias históricas, leer entre líneas, considerar las perspectivas y propósitos de los autores, considerar el contexto histórico, corroborar y contrastar entre fuentes); asunto que se favorece con los primeros reactivos del cuestionario. De esta manera, las fuentes históricas permiten responder las preguntas relacionadas con el concepto de *evidencia*, y al mismo tiempo, brindan elementos para resolver los reactivos vinculados otros conceptos, en este caso con el concepto de *causa y consecuencia*, lo que promueve los procesos cognitivos complejos propios del pensamiento histórico. En otras palabras, evaluar un grupo de habilidades del pensamiento histórico de manera conjunta puede facilitar a los alumnos la resolución del cuestionario, en vez de evaluar cada habilidad de manera independiente.

Por último, se debe reconocer que el cuestionario no es totalmente inclusivo para personas con alguna discapacidad, así se pudo constatar durante el pilotaje del mismo, momento en el que se detectó una omisión. El alumno que no respondió el instrumento, era autista y pese a brindar 20 minutos más para responder, no pudo contestar. Lo mismo pudo pasar de contar con alumnos ciegos, aunque la opción sería leer las preguntas en voz alta, se necesitaría brindar tiempo no considerado y quizás, aun así no habrían contestado. Por ello, fue importante

²⁴ (SOTO, 2016).

²⁵ (RUBIAL, 2016).

revisar el número de cuestionarios en blanco. Hasta aquí terminan todos los elementos que se consideraron antes del trabajo de campo.

Conclusiones

Los estudios empíricos masivos permiten identificar debilidades y fortalezas, es decir, reconocer asociaciones entre variables y resultados, hacer contrastes entre grupos o describir tendencias, lo que dibuja el panorama en el que se encuentra una población amplia, en este caso concreto, sobre la Historia.

La evaluación a gran escala no alcanza a profundizar en los resultados individuales, por lo que se puede dar el caso, de encontrar un individuo que no coincida con las tendencias o la visión general establecida. En este sentido, basta con reconocer los límites de este tipo de estudios.

Por último se debe mencionar que, los programas de estudio oficiales de historia en México, establecen entre sus propósitos, desarrollar el pensamiento histórico de los alumnos desde hace varios años,²⁶ por lo cual, resulta innegable la necesidad de construir una prueba que acompañe esta finalidad.

Espero que esta propuesta sirva como punto de discusión e incluso, genere la inquietud de replicar estudios similares.

Referências

- CAMELO, Rosa e ROMERO, José Rubén. Estudio preliminar. In - *Historia de Las Indias de Nueva España e Islas de Tierra Firme*. México: CONACULTA, 2 vols, 2002.
- DOMÍNGUEZ, Jesús. *Pensamiento Histórico y Evaluación de Competencias* España: GRAÓ, 2015.
- DUQUETTE, Catherine. Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Trough Assessment. In ERCIKAN, Kadriye; SEIXAS, Peter, coord. - *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Taylor & Francis, p.51-63, 2015.
- DURÁN, Diego. *Historia de Las Indias de Nueva España e Islas de Tierra Firme*. México: CONACULTA, 2002.
- IXTLILXÓCHITL, Fernando de Alvares. *Obras Históricas*. México: UNAM/IIH, 1975.
- MARTÍNEZ, José Luis. *Hernán Cortés*. México: UNAM/FCE, 2015. Disponível em <<https://lizabethcarolina.files.wordpress.com/2019/07/martinez-jose-luis-hernan-cortes.pdf>>. [Consulta realizada en 25/09/2021].

²⁶ (SEP, 2008, 2011, 2017).

- NAVARRETE, Federico. *¿Quién Conquistó México?*. México: Debate, 2019.
- ORTEGA Y MEDINA, Juan. Indigenismo e Hispanismo en la conciencia Historiográfica Mexicana. In - GONZALEZ, María Cristina; MAYER, Alicia coord. - *Obras de Juan A. Ortega y Medina, 7. Temas y Problemas de Historia*. México: UNAM/ IIH / FES Acatlán, p. 667-702, 2020. Disponible em <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/704/704_04_33_indigenismo.pdf>. [Consulta realizada en 25/09/2021].
- ROMERO, José Rubén. Fernando de Alva Ixtlilxóchitl. In ROMERO, José Rubén, coord. - *Historiografía Novohispana de Tradición Indígena*. México: UNAM/IIH, p.351-366, 2003a
- ROMERO, José Rubén. *Los Privilegios Perdidos. Hernando Alvarado Tezozómoc, Su Tiempo, Su Nobleza y Su Crónica Mexicana*. México: UNAM/IIH, 2003b
- RUBIAL, Antonio . Hernán Cortés, El Mito. Creación, Desarrollo, Decadencia y Transfiguración de Una Figura Heroica. In MARTÍNEZ, María del Carmen; MAYER, Alicia coord. - *Miradas Sobre Hernán Cortés*. Madrid: Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica (CEXEXI) / Centro de Estudios Mexicanos, UNAM España, 2016.
- SEIXAS, Peter, GIBSON, e ERCIKAN, Kadriye (2015) - A Design Process for Assessing Historical Thinking. The Case of a One-Hour Test. In SEIXAS, Peter; ERCIKAN, Kadriye coord. - *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York: Taylor & Francis, p.102-16, 2015.
- SEIXAS, Peter e MORTON, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson, 2012.
- SEP. *Aprendizajes Clave Para La Educación Integral. Historia. Educación Secundaria*. México: SEP, 2012.
- SEP *Programas de Estudio 2011. Guía Para El Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*. México: SEP, 2011.
- SEP *Educación Básica. Secundaria. Historia. Programas de Estudio 2006*. México: SEP, 2008.
- SOTO, Miguel . Dilemas y paradojas. La imagen de Hernán Cortés del México independiente al Porfiriato. In MARTÍNEZ, María del Carmen; MAYER, Alicia coord. - *Miradas Sobre Hernán Cortés*. Madrid: Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica (CEXEXI) / Centro de Estudios Mexicanos, UNAM España, 2016.
- VANSLEDRIGHT, Bruce . Assesing for Learning in History Classroom. In SEIXAS, Peter; ERCIKAN, Kadriye coord. - *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York: Taylor & Francis, p.75-88, 2015.
- VÁZQUEZ DE TAPIA, Bernardino. *Relación de Méritos y Servicios Del Conquistador Bernardino Vázquez de Tapia*. México: UNAM, 1972
- VÁZQUEZ, Josefina. *Nacionalismo y Educación En México*. México: El Colegio de México, 1970.

CAPÍTULO 9

**Para uma abordagem
(mais) humanista das
questões transnacionais**



Mariana Lagarto

CITCEM, FLUP

mjslugarto@gmail.com

Resumo

Em 2015 as notícias sobre ataques terroristas e naufrágios de refugiados semearam dúvidas entre os meus alunos. Como as migrações, a segurança e o ambiente são questões transnacionais do currículo português de História A do 12º ano, propus-lhes uma tarefa de pesquisa e análise de notícias usando conceitos de segunda ordem e competências em História para entender a diversidade de perspectivas. Os resultados obtidos inspiraram-me a investigar como os alunos pensam historicamente acerca destas questões. A análise de dados mostra que o fazem, embora com diversos níveis de complexidade, e que reconhecem a utilidade da História para os ajudar a desenvolver uma orientação temporal mais humanista e mais consentânea aos desafios transnacionais.

Palavras-chave: questões transnacionais; competências em História, orientação temporal, humanismo

Abstract

In April 2015, the news about terrorist attacks and refugee shipwrecks spread doubts among my students. As migrations, security and environment are transnational issues in the Portuguese History curriculum of 12th grade I challenged them to search for news and to analyse them using second order concepts and competencies in History in order to understand the diversity of perspectives. The results inspired me to research how students think historically about these issues. Data analysis has shown that students do think historically, although with diverse levels of complexity, and that they recognize that history is useful to help them to develop temporal orientation in a more humanistic way and more suitable to transnational challenges.

Keywords: transnational issues; competencies in History, temporal orientation, humanism

A tarefa de aprendizagem

A origem

Em abril de 2015 as notícias acerca do naufrágio do Lampedusa e do ataque à Universidade de Garissa suscitaram aos meus alunos de 11º ano as seguintes questões: a) Que interesse têm os terroristas em matar estudantes universitários?; b) O que leva as pessoas a colocar a vida em risco no Mediterrâneo?; c) Por que razão são tão pouco noticiadas as questões de África? Usando estas questões como orientadoras, desafiei-os a investigar os conceitos de migrante, refugiado e terrorismo e a trazer a debate as notícias que mais os preocupavam.

Face às ideias estereotipadas e pouco fundamentadas que emergiram, propus-lhes¹ um desafio mais estruturado, a realizar no 12º ano, acerca das questões transnacionais (migrações, segurança e ambiente) constantes do módulo 9 do Programa de História A² (de 2002). O desafio foi aceite pelos alunos, que estavam habituados a esta prática de pesquisa e análise de informação para fundamentar reflexões. No 10º ano já haviam resolvido desafios articulados sob o lema «*Dar sentido à História*» acerca da democracia ateniense/democracia atual, da (in)tolerância religiosa na formação de Portugal e do alargamento do conhecimento do mundo (e da escravatura); e no 11º ano resolveram desafios sob o lema «*Da escravatura aos direitos humanos*» acerca dos imperialismos europeus (século XVII-XVIII), revoluções liberais e mundo capitalista (século XIX). No 12º ano a tarefa, aqui apresentada, integrou-se no lema «*Os Direitos Humanos: avanços e retrocessos*» no mundo contemporâneo.

Esta prática de desafios surgira do meu entendimento de que cumprir o currículo implicava cumprir as suas finalidades, nomeadamente o «desenvolvimento de competências que permitiam a problematização de relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual» e «favorecer a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista», que visavam formar uma cidadania responsável e consciente. A sua construção foi beneficiando da minha atualização profissional através da formação contínua e de estudos em sede de mestrado (avaliação) e de doutoramento (educação histórica), refletindo-se: a) no uso da avaliação para as aprendizagens e das aprendizagens inspirado em Harlen (2007); b) no uso de

¹ Proposta exequível por haver continuidade pedagógica na escola.

² Em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf

conceitos de segunda ordem (explicação, evidência, multiperspetiva, mudança, narrativa...) para a construção de um pensamento histórico focado na compreensão da complexidade em História (Barca, 2000; Lee, 2002; Seixas, 2004, entre outros); c) na articulação entre vida prática e pensamento histórico para suprir carências de orientação (RÜSEN, 2001).

A conceção e aplicação desta tarefa

A tarefa, inspirada na aula-oficina de Barca (2004), foi organizada em cinco etapas: 1 - exploração de ideias prévias; 2 - pesquisa de notícias com perspetivas diversas e sua análise/comparação; 3 - metacognição; 4 - debate; 5 - reflexão/narrativa. Definiram-se como objetivos: a) compreender a diversidade de perspetivas sobre questões transnacionais; b) problematizar relações passado/presente; c) articular pensamento histórico e vida prática; e d) favorecer a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista.

Para avaliar o processo e o produto definiram-se critérios centrados na qualidade do uso de conceitos metodológicos e competências em História na: a) pesquisa; b) análise; c) mobilização de saber histórico para fundamentar opinião; d) integração de *feedback/feedforward*; e) comunicação (estrutura da síntese; adequação de conceitos e terminologia específica; correção linguística); f) responsabilidade/empenho.

A tarefa iniciou-se em outubro com a discussão do guião de trabalho e da avaliação, tendo-se definido a ordem de pesquisa (migrações, ambiente e segurança) e os prazos de entrega de uma questão por período. Questionaram-se, então, as ideias prévias acerca de migrante, refugiado, globalização, ambientalismo, segurança e terrorismo, registando-as cada aluno no caderno. Para esclarecer os conceitos os alunos: a) analisaram, em grande grupo, mapas e gráficos acerca de migrações da ONU e CE (Conselho da Europa) e imagens de desastres ambientais, poder nuclear e ataques terroristas; b) analisaram, a pares, fontes do manual³ para contextualizar as questões em estudo; c) participaram em conferências/debate⁴ sobre os refugiados na Europa (realizadas na escola). No final validaram-se as ideias adequadas sobre os conceitos e esclareceram-se

³ Acerca de migrações (f.2 - P. Kennedy, p.68), terrorismo (f.3 - A. Moreira, p. 73) e ambientalismo (f.1 - J. Hansen, p. 74) vol. 3 (VERÍSSIMO, LAGARTO, & BARROS, Nova Construção da História, 2009).

⁴ Com Dulce Pimentel (da FCSH da UNL) e com Pedro Calado (Alto-Comissário para as Migrações).

as que não eram válidas neste contexto. Este registo de avaliação formativa construtivista usou-se também na etapa 2 (de outubro a abril), podendo os alunos solicitar *feedback/feedforward* para além dos momentos pré-definidos: após a escolha das notícias e quinze dias antes de cada entrega.

O *feedback* entre pares era também possível. A tarefa de metacognição foi realizada no fim de maio sob a questão: «Qual a importância da disciplina de História para compreender o mundo atual?» O debate ocorreu em junho e durou cerca de 90 minutos, sendo muito participado e gravado nas duas turmas para facilitar a avaliação. A tarefa concluiu-se com a reflexão/narrativa.

Da tarefa à investigação

A qualidade dos resultados obtidos (abandono de estereótipos e uma abordagem mais humanista das questões transnacionais) suscitaram-me a divulgação da tarefa e a investigação das ideias de alunos de História A do 12º ano, visando aprofundar conhecimento sobre a forma como pensam acerca do mundo atual e acerca da utilidade do saber histórico. Requiri, então, autorização aos alunos e aos encarregados de educação (EE) para poder usar os materiais produzidos, tendo explicado os objetivos da investigação e garantido o anonimato e a confidencialidade dos alunos através de nomes fictícios, seguindo Flick (2005).

A divulgação da tarefa foi feita em 2017: em janeiro, num artigo da *AmPHora* (revista da APH) e, em novembro, numa comunicação no II Encontro de Ensino da História na FLUP. Em 2018-19, quando voltei a lecionar 12º ano, indaguei da disponibilidade desses alunos para participar na investigação, explicando-lhes os objetivos. Perante a sua aceitação procedi ao pedido de autorização do uso das suas intervenções aos EE e à atribuição de nomes fictícios.

Como as carências de orientação desses alunos recaíam sobre a atuação de personalidades como Trump, Putin ou Greta Thunberg, usaram-se as suas questões como questões: a) Que perigos pode despertar a atuação dos líderes mundiais? b) Até onde pode ir a ação individual para salvar o planeta?

A metodologia

Nesta investigação assumi o papel de professora-investigadora, esboçando três questões para aprofundar o conhecimento acerca de como os alunos pensam as questões transnacionais e de como a História os pode ajudar a resolver

carências de orientação no mundo atual: a) Que ideias desenvolveram os jovens no confronto de notícias?; b) Que mudanças revelaram (ou não) nos seus pontos de vista?; c) Que valor atribuíram ao conhecimento histórico para os ajudar a lidar com estas questões?

Os dados do estudo foram as 392 intervenções orais e escritas (em média 4 por aluno) produzidas pelos 44 alunos do ano letivo de 2015-16 e pelos 54 alunos de 2018-19, num total de 98 participantes (da área da Grande Lisboa). Dada a natureza dos dados privilegiou-se uma abordagem essencialmente qualitativa, inspirada na *Grounded Theory*, que facilita o entrecruzar de fases de recolha e de análise de dados e o revisitar das categorias durante a codificação (CORBIN & STRAUSS, 2008). As principais referências para a categorização dos dados acerca do pensamento histórico e da orientação temporal dos jovens foram Lee (2005), Seixas (2004), Rösen (2015) e Barca (2015), recorrendo-se ainda a Nechi (2017), para a categorização dos dados acerca da dignidade humana e da predisposição para uma mudança norteada pelo novo humanismo. O pensamento de Borries (2011) inspirou a análise de julgamentos morais.

Alguns resultados

Na apresentação dos resultados identificam-se os alunos pelo nome fictício, idade, ano letivo e desempenho na primeira vez que se referem e depois pelo nome. A informação sobre o desempenho situa a progressão das ideias durante o processo de aprendizagem significando: D desempenho; MB muito bom; B bom; M médio; F fraco; DF/M a passagem de um pensamento tautológico (pontuado por paráfrases) ou de ideias fragmentadas para explicações que, apesar de genéricas, revelam esforço de fundamentação em conhecimento histórico e/ou de integração do *feedback* e *feedforward*; DM/B e DB/MB a sofisticação numa escala crescente da inferência e da explicação, revelando pensamento cada vez mais consciente acerca destas questões e acerca da complexidade da História.

Ideias desenvolvidas a partir do confronto de notícias

Os textos da etapa 2 constituíram os dados de resposta à primeira questão de investigação sendo analisados em duas fases (textos sobre cada notícia e textos de comparação) para facilitar a compreensão das ideias desenvolvidas pelos alunos a partir do confronto de notícias. Durante o processo de categorização as

ideias referentes à responsabilidade (ou não) da ação humana sobre o planeta (e mundo digital) foram-se polarizando em torno de um eixo conceptual que designei como «(ir)responsabilidade» e as ideias referentes à maior ou menor dignidade nas relações entre seres humanos foram agrupadas num eixo conceptual designado como «(des)humanidade».

As categorias são apresentadas de um extremo ao outro de cada eixo conceptual, sendo exemplificadas a partir do trabalho de seis alunos. No extremo da irresponsabilidade salienta-se a categoria «escapar à responsabilidade» que reúne ideias pouco estruturadas e que referem a exploração desenfreada da natureza e os desastres ambientais ou o mau uso da energia nuclear, mas que são apresentadas quase como paráfrase das notícias, como se mostra com o trabalho inicial da Nídia (18 anos, 2015-16, DF/M): «A fábrica da notícia⁵ (...) produz eletricidade por queima de resíduos de lagares e biomassa florestal e os fumos e gases são expulsos para a atmosfera». Quando, após *feedforward*, as ideias eram melhoradas, esboçando alguma explicação, passavam a integrar outras categorias. No caso exemplificado, como a Nídia acrescentou ao texto: «esta atitude (...) agrava o aquecimento global. (...) Encerrá-la [a fábrica] talvez seja das melhores soluções se não cumprir o que é proposto» esta ideia foi integrada na categoria que emergiu de julgamentos morais sobre agressões ao ambiente: «irresponsabilidade e culpa» que nomeei por inspiração na noção de «culpa» de Borries mas enquadrando-a num tempo presente face ao futuro.

A categoria «irresponsabilidade e interesses nacionais» emerge de ideias acerca de empresários e políticos, muito centrados no interesse dos seus países, e que recusam tomar decisões políticas e económicas para atenuar as alterações climáticas e os perigos do nuclear e que seriam mais favoráveis à humanidade, sendo estas ideias enquadradas em conhecimento histórico, como as da Eva (17 anos, 2018-19, DB): «Trump⁶ nega as mudanças climáticas baseado no seu instinto e em desacordo total com os cientistas insistindo em opções que acha boas para os EUA, como a queima de carvão, o que é irresponsável porque sabemos que é altamente poluente»; ou as da Alícia (17 anos, 2018-19, DB): «Trump⁷ afir-

⁵ <https://sicnoticias.pt/pais/2016-02-05-Ministerio-do-Ambiente-ameaca-encerrar-empresa-por-ser-uma-das-principais-poluidoras-do-rio-Tejo>

⁶ <https://observador.pt/2018/10/18/trump-duvida-de-alteracoes-climaticas-porque-diz-ter-um-instinto-natural-para-a-ciencia/>

⁷ <https://observador.pt/2019/02/01/eua-confirmaram-esta-sexta-feira-que-abandonam-tratado-nuclear-por-violacao-da-russia/>

ma ter desistido do acordo de controlo de mísseis de médio alcance (INF), (...) diz que o da Rússia é de elevado grau destrutivo (...), mas quer é um pretexto para desenvolver armas nos EUA sem controlo.»

No polo da responsabilidade destacam-se também as categorias mais salientes. «Inovar para mudar» resulta do reconhecimento da importância da inovação científica para preservar o ambiente: «uma ideia inovadora⁸ (...) para um menor nível de poluição, reutilizando (...) lixo (...) com apoio do MIT Portugal (...) e FCT. Devia haver mais iniciativas como estas para reutilizar (...) e diminuir (...) gases e resíduos tóxicos para o planeta.» (Nídia).

A categoria «ação individual para o interesse global» emergiu da expressão de confiança no potencial de cada indivíduo para produzir mudanças no ambiente: «Greta⁹ faz greve escolar em favor do clima (...) e apela à desobediência civil (...) sempre que os governantes negarem as mudanças climáticas.» (Eva)

No confronto de perspetivas das notícias as categorias mais salientes foram: a) «intervenção responsável» referente a ideias que sublinham a capacidade de criar compromissos acerca da segurança transnacional ou do ambiente, neste caso envolvendo a indústria e os indivíduos: «são precisas mudanças drásticas na produção de energia (...) para além das renováveis. O problema ambiental é do mundo inteiro e para ultrapassá-lo temos de unir-nos (...). Devemos todos contribuir com algo bom, a mínima atitude faz a diferença.» (Nídia); b) «negacionismo vs consciência (planetária)» reflete o confronto entre negacionistas e ativistas acerca do ambiente, sendo que os primeiros insistem em ignorar a realidade climática em prol de fórmulas de defesa dos interesses económicos nacionais:

(...) Enquanto Trump, uma pessoa com responsabilidades internacionais, nega as evidências científicas (...) Greta está a lutar para acordar a consciência internacional para as questões do ambiente e chamar a atenção para o que dizem os cientistas. (...) Trump pensa à escala local e nacional (para apoiar os interesses económicos e os empresários americanos) e Greta pensa à escala global e mundial: o futuro da humanidade e do planeta. (Eva)

c) «irresponsabilidade(?) ou ignorância histórica (?)» reflete pensamento histórico contextualizado acerca do armamento nuclear desde a Guerra Fria, equa-

⁸ <https://sicnoticias.pt/pais/2016-01-16-Cientistas-portugueses-desenvolvem-detergente-amigo-do-ambiente-a-partir-de-lixo>

⁹ <https://observador.pt/2019/04/23/alteracoes-climaticas-oicam-os-cientistas-pede-a-jovem-ativista-sueca-greta-thunberg-que-fez-furor-em-londres/>

cionando os riscos de sobrevivência da humanidade face aos interesses dos líderes políticos, bem como a forma como usam o conhecimento histórico ou se o têm:

Estas notícias mostram que os líderes mundiais esperam um passo em falta do outro lado e querem desculpas para fazer armas sem controlo de ninguém. Isto vai acabar mal para nós, porque envolve a vida de terceiros que nada têm a ver com tais rivalidades. (...) Parecem estar a servir os interesses de quem faz as armas, mas deviam ser mais responsáveis (...): para quê quebrar tratados que demoraram tanto tempo a alcançar? Eles não aprenderam História? (Alicia)

No extremo da desumanidade salientam-se três categorias que refletem a existência de uma total falta de empatia para com outros seres humanos. A «desvalorização da vida humana» emerge de ideias referentes à existência de indivíduos ou grupos que desrespeitam a vida humana, seja os que lucram com os migrantes e os abandonam à sua sorte a meio da viagem, seja os terroristas que executam qualquer um, mesmo membros de organizações humanitárias:

A notícia¹⁰ é sobre Hauwa Liman, nigeriana (...), parteira da Cruz Vermelha, que devia ser respeitada por ajudar mas foi brutalmente assassinada pelo Boko Haram. (...) A Cruz Vermelha ficou chocada assim como António Guterres, que também está preocupado com os reféns que o grupo mantém. (...) A ONU calcula que o grupo já fez 27 mil mortos desde 2009. (Jaime, 17 anos, 2018-19, DM)

A categoria «medo e desumanidade» engloba as ideias sobre discursos racistas e xenófobos proferidos para fomentar medos irracionais e aumentar a desumanidade, de que é exemplo a análise de um discurso de Trump¹¹ face aos refugiados nos EUA: “aparenta ter pontos em comum com regimes fascistas, (...) joga com o medo (...) para ganhar apoio popular, neste caso o medo dos muçulmanos (...) ao afirmar: ‘Não fazemos ideia de quem está a vir para cá (...), se nos querem bombardear.’» (Eduardo, 17 anos, 2015-16, DMB)

A «desumanidade e interesses económicos» abrange ideias que identificam pessoas e países que usam as repercussões da crise económica de 2012 como razão válida para decidir a ajuda a prover aos migrantes, como refere a Luísa (17

¹⁰ <https://www.jn.pt/mundo/interior/boko-haram-mata-funcionaria-da-cruz-vermelha-raptada-em-marco-10013677.html> (16/10/2018)

¹¹ <http://www.theguardian.com/us-news/2015/dec/08/i-dont-care-donald-trump-brushes-off-horrified-reaction-to-his-muslim-ban>

anos, 2015-16, DF/M): «a notícia¹² fala dos países em discórdia (...) e de mal-entendidos entre países de acolhimento (...); vários países da Europa encontram-se em crise económica e não têm condições para acolher refugiados, (...) alguns se encontram de “pé atrás”»;

A meio caminho entre a humanidade e a desumanidade emergiu uma outra categoria «direitos humanos: sim, mas...» que reflete ideias acerca de países que, para defender a economia nacional, criam políticas que conferem mais direitos a uns do que a outros, privilegiando os refugiados, o que revela as fragilidades na aceitação dos migrantes como seres humanos:

Em 2015¹³ a Alemanha recebeu c. 1 milhão de refugiados (...) a sua entrada é restringida para que possa haver condições de sustento dessas pessoas (...) e só aceitam refugiados de guerra por a sua terra natal não ser segura, e os migrantes económicos têm entrada restringida (...). (Luísa)

No polo da humanidade destacam-se as categorias em que sobressai a empatia e a alteridade. A «educação para a humanidade» emerge da valorização da luta de jovens que foram vítimas de terrorismo, em ambientes muito hostis à educação, mas que mantêm a esperança na humanidade: «Ahmad Nawaz¹⁴, sobrevivente de dois ataques terroristas no Paquistão (...) é um ativista que apoia fortemente a ideia de que a educação vai derrotar os extremistas e parar o terrorismo (...) que é o caminho para a humanidade.» (Jaime)

A categoria «ajuda e direitos humanos» abrange as ideias acerca da ação da ONU e de líderes políticos em prol dos direitos humanos (como o apoio aos refugiados): «Obama¹⁵ defende que é imperativo ajudar, (...) que não ajudar vai contra os valores americanos. (...) Defende o direito a começar uma vida nova longe da guerra.» (Eduardo). Do confronto de perspetivas das notícias destacam-se as categorias: a) «economia vs humanitarismo» reflete ideias acerca do peso que a economia exerce na sociedade e nas decisões políticas, dificultando a tomada de decisões em prol de outros seres humanos:

¹² <http://sicnoticias.sapo.pt/especiais/crise-migratoria/2015-10-25-E-necessario-protoger-as-fronteiras-externas-da-UE-no-ambito-da-migracao>

¹³ <http://pt.euronews.com/2015/12/09/alemanha-recebeu-um-milhao-de-refugiados-este-ano/>

¹⁴ <https://www.publico.pt/2018/11/13/mundo/noticia/terroristas-medo-criancas-estudam-exercitos-1850823>

¹⁵ <http://expresso.sapo.pt/internacional/2015-11-18-Obama.-Impedir-entrada-de-refugiados-sirios-e-ofensivo>

Ao analisar estas notícias tive a oportunidade de perceber que tanto existem países dispostos a ajudar os refugiados como aqueles que estão totalmente contra isto. Mas também pude ter em consideração que muitos destes países que se mostram um pouco céticos, não se encontram em boa situação financeira para acolher os refugiados. (Luísa)

b) «educação vs radicalismos» referente a ideias, fundamentadas na DUDH¹⁶ e na importância da educação para combater radicalismos (religiosos, racistas, xenófobos) potenciadores de riscos para o ser humano:

Em ambas as notícias podemos ver atos de terrorismo (...) e desrespeito pelos Direitos Humanos, nomeadamente do artigo 3 da DUDH (direito à vida, liberdade e segurança pessoal). Ahmad Nawaz, defende como a Malala (...), a importância da educação para vencer o terrorismo, como está no artigo 26. (Jaime)

c) «contra a desumanidade»: categoria que engloba ideias que realçam a ironia em História por via do devir histórico e que advogam atitudes mais críticas e proativas, colocando-se racionalmente no lugar do outro:

Nunca devemos esquecer que hoje os refugiados não somos nós, mas amanhã a situação pode-se inverter (...). A história está cheia de ironias como essa, (...) eles são pessoas como nós, que vieram de um cenário de guerra e têm todo o direito a viver noutro país (...). Não nos devemos influenciar por ideias sem sentido, com as de Trump, que por ironia é (...) descendente de imigrantes, como a maioria da população dos EUA (...). (Eduardo)

Mudanças (ou não) nos pontos de vista

A mudança nos pontos de vista dos alunos foi analisada através dos dados do debate e da narrativa. A maior parte dos alunos (c. 65%) manifestou intenção de mudar e/ou assumiu ter mudado já alguns pontos de vista. Esta manifestação de intencionalidade parece aproximar-se da noção de NECHI (2017) de que a consciência histórica de sentido humanista só se desenvolve com um ensino que leve os alunos a verem-se como «capazes de realizar ações históricas» (p. 103). Saliente-se que apenas c. 5% não emitiram perspetivas de mudança e que c. 30% se assumiram como proativos.

¹⁶ A Declaração Universal dos Direitos Humanos é entregue no 10º ano, aquando da tarefa da democracia ateniense *versus* democracia atual, com o aviso de ser usada ao longo do ciclo.

Entre os que manifestaram vontade de mudar emergiram duas categorias. A «atitude politicamente correta» agrega ideias de quem inicialmente se manifestara contra os refugiados, mas que face às aprendizagens da tarefa e ao reconhecimento da universalidade da liberdade, expressa intenção de mudar:

Apesar de não concordar com o facto de os refugiados invadirem o nosso país, através do trabalho pude verificar que os refugiados querem apenas ter direito à liberdade. (...) muitos deles fogem do seu país que está em guerra, porque sofrem de racismo e não são respeitados onde estão. (Romão, 18 anos, 2015-16, DM);

A categoria «esboço de orientação temporal» resulta da perceção de que a mudança da ação individual pode produzir mudanças proveitosas à escala planetária e humana:

Eu acredito que vou começar a ver as coisas de outra forma e não ser tão egoísta pois, o outro é tão ser humano quanto eu. Os migrantes têm tantos direitos como eu e não podem perder a vida devido a problemas políticos e socioeconómicos do seu país. (...) Além disso (...) vou começar a reciclar porque devemos cuidar do planeta porque é ele que nos acolhe» (Márcia, 19 anos, 2015-16, DM).

Entre os alunos proativos e preocupados em procurar explicações históricas para as situações que lhes causavam estranheza, emergiram também duas categorias. A «orientação temporal para a interajuda» resulta do reforço da determinação de defesa da dignidade humana: «Do que trabalhei e do que debatemos ficou ainda mais claro para mim que é melhor ajudar que construir muros como na Hungria e nos EUA OU caçar refugiados como na Bulgária! Temos que lembrar a todos os direitos humanos!» (Noah, 18 anos, 2018-19, DB).

A categoria «rumo à universalidade?» emerge da crença de que ações concertadas podem evitar a perpetuação da desumanidade ou a destruição do planeta e, por isso, arriscam soluções universais, mesmo que de carácter ingénuo: «Temos de perceber o que se passa e começar a pensar e agir globalmente como humanidade (...): as multinacionais deviam pagar um imposto para ajudar seres humanos em grande necessidade (porque eles ganham muito com todos nós).» (Paulo, 18 anos, 2018-19, DMB); «Não há planeta B: (...) os líderes deviam ter vontade de mudar as políticas e explicá-las aos povos, sobretudo aos industriais, e todos eles e cada um de nós devíamos fazer coisas tão simples como

reciclar e poupar água.» (Mário, 18 anos, 2018-19, DMB); «Desde que Guterres disse “Não parem os refugiados (...) evitem que tenham de deixar as suas casas” eu fiquei a pensar que era importante ver como a comida devia chegar para todos e que em todos os países se devia aprender a comer melhor!» (Ana, 17 anos, 2018-19, DMB)

Utilidade do conhecimento histórico para lidar com questões transnacionais

A tarefa de metacognição e a narrativa forneceram os dados para responder a última questão de investigação, reconhecendo a maior parte dos alunos a utilidade do conhecimento histórico para colmatar as suas carências de orientação acerca das questões transnacionais e para entender o mundo em que vivem (só 5% não emitiu opinião).

Salientamos a categoria «O que fazer com este saber?» que emergiu de uma única intervenção, mas que evidencia a atitude referida por Rösen (2001) de quem não consegue usar o conhecimento histórico para se orientar ficando preso na vida prática: «Em História podemos ter uma maior perspetiva daquilo que estamos a viver sem nos apercebermos. (...) Torna-se muito difícil saber o que fazer com esta informação...» (João, 19 anos, 2018-19, DF). A categoria «A História dá sentido à vida» engloba as ideias que reconhecem que o conhecimento histórico dá significado à vida contemporânea, tomando consciência de que a História transcorre do passado para o «dia-a-dia»:

Com este trabalho consegui aprender vários conceitos que desconhecia o que foi gratificante não só como aluna de História, mas enquanto pessoa. (...) Esta tarefa foi muito interessante porque vê-se a História no nosso dia-a-dia. Enquanto o tempo vai passando ocorrem cada vez mais situações como as que estudamos e os media não dão destaque e importância a tudo e com a História aprendemos a ver. (Verónica, 18 anos, 2015-16, DF/M)

A categoria «História como ferramenta de ação» engloba as ideias de que a metodologia da História é útil para contextualizar acontecimentos, interpretar notícias e tomar decisões que orientem uma ação mais consciente e portadora de mudança, fazendo lembrar a noção de predições de futuro apontada por Barca (2015): «É muito importante estar atento às *fake news* e a História ensinamos a verificar informação e a pensar em cenários de mudança.» (Bea, 18 anos,

2018-19, DM); «refletir sobre estas questões proporcionou o enriquecimento do nosso saber (...), podendo vir a combater a ignorância e falta de consciência, sendo trabalhos e debates como este o primeiro passo (...) [para] fazer deste planeta um lugar melhor.» (Amélia, 17 anos, 2018-19, DB).

Decorreu desta categoria uma outra – «E a ausência de saber histórico?» – acerca das consequências da não aprendizagem de História sobre a ação humana, cruzando-se com a categoria «irresponsabilidade(?) ou ignorância histórica (?)» surgida no confronto de notícias: «A História ajuda-nos a pensar sobre o mundo atual, MAS eu fico a pensar nos alunos que não têm a disciplina: como vão entender os pensamentos «enviesados» e lutar contra eles?» (Vânia, 17 anos, 2018-19, DB).

Concluindo....

Esta experiência de aprendizagem corrobora, por um lado, as ideias da educação histórica de que os alunos pensam historicamente, quando compreendem os métodos da disciplina, passando a assumir um papel ativo na análise da evidência e na construção de argumentos. Por outro lado, corrobora a importância da avaliação formativa construtivista, nomeadamente através do uso do *feedback/feedforward*, para a melhoria de resultados dos alunos, mesmo dos que têm desempenhos mais fracos, sendo que este último aspeto considerado também uma das mais-valias das práticas de educação histórica.

Os resultados da tarefa evidenciaram ainda que a articulação da educação histórica com a avaliação formativa construtivista potenciou o pensamento histórico destes alunos acerca de assuntos tão complexos com as questões transnacionais (mesmo que com diferentes níveis de complexidade e sofisticação) e que contribuiu para a sua construção identitária.

Esta afirmação sustenta-se na forma como os alunos: a) integraram o *feedback* e/ou o *feedforward*, para melhorar as suas competências em História, nomeadamente a interpretação e a compreensão da diversidade de perspetivas e dos radicalismos em torno das questões transnacionais; b) equacionaram e/ou assumiram atitudes consentâneas com o respeito pela dignidade humana e pela preservação do ambiente, havendo quem arriscasse soluções e compromissos (por ingénuos que sejam); e c) reconheceram a utilidade do conhecimento histórico para a sua orientação temporal. Como professora-investigadora, que aposta na ligação entre investigação, epistemologia e prática letiva, sublinho a impor-

tância de uma gestão criteriosa do currículo para criar tarefas que, assentes num núcleo essencial de conteúdos, conceitos e competências, promovam a compreensão da complexidade da História e o desenvolvimento de uma consciência histórica de sentido mais humanista e adequada aos desafios transnacionais. Dessa forma a aprendizagem da História torna-se «proveitosa», como reconhece o Rodrigo (17 anos, 2015-16, DB/MB):

Esta tarefa permitiu pesquisar e refletir sobre o que mais afeta o nosso planeta na atualidade (...) e ter a percepção de que tudo o que nos afeta está interligado. Foi proveitosa uma vez que permitiu recolher mais informação acerca dos temas e, até, mudar a minha opinião com fundamentos, sobre certas ideias que possuía, e aplicar conhecimentos adquiridos na disciplina de História à vida quotidiana.

Referências

- BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: Do Projecto à Avaliação. In BARCA, Isabel, org. – *Para uma Educação Histórica de Qualidade: Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, p.131-144, 2004.
- BARCA, Isabel . History and temporal orientation. In CHAPMAN, Arthur; WILSCHUT, Arie, ed. – *Joined-up History*. Charlotte, NC: IAP, p. 15-36, 2015.
- BORRIES, Bodo von. Coping with Burdening History. In BJERG, Helle; LENZ, Claudia; THORSTENSEN, Erik, ed. – *Historicizing the uses of the past - Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld: Transcript Verlag, p. 165-185, 2011.
- CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm. *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing*. Thousand Oaks: SAGE, 2008.
- FLICK, Uwe. *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor,2005.
- HARLEN, Wynne. *Assessment of learning*. London: SAGE, 2004.
- LEE, Peter . “Walking backwards into tomorrow”: *Historical consciousness and understanding history*. New Orleans: American Educational Research, 2002.
- LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In DONOVAN, M. Suzanne; BRANSFORD, John D., ed. – *How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom*. Washington, DC: The National Academies Press, p. 31-78, 2005.
- NECHI, Lucas (2017) – *O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros*. Curitiba: UFPR, 2017.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. Humanismo na era da globalização: ideias sobre uma nova orientação temporal. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora; BARCA, Isabel; FRONZA, Marcelo; NECK, Lucas, ed. *Humanismo e didática da História - Jörn Rüsen*. Curitiba: W.A. Editores, p. 53-161, 2015.

SEIXAS, Peter. *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004.

VERÍSSIMO, Helena; LAGARTO, Mariana; BARROS, Miguel. *Nova Construção da História*. Edições ASA II, 2009.

CAPÍTULO 10

A significância histórica: o valor atribuído aos ideais iluministas ontem e hoje

Manuela Cunha

*Instituto de Educação, Universidade do Minho
manuelaferreiracunha@gmail.com*

Marília Gago

*Investigadora do CITCEM e Professora
Auxiliar Convidada do Instituto de
Educação, Universidade do Minho
mgago@ie.uminho.pt*



Resumo

Que significado têm os ideais iluministas liberais para os alunos da atualidade? Que significado tem para indivíduos que gozam de liberdade, tolerância e independência? Estas são as questões que orientaram o nosso estudo que contou com 50 alunos, do 11.º ano de escolaridade, do distrito de Braga. Analisamos a forma como pensam e interpretam os ideais iluministas e que importâncias lhes atribuem, pela temática das Revoluções Liberais – Americana e Francesa. O pensamento iluminista coloca em debate o valor do indivíduo, os direitos naturais, valorizando-se a soberania popular, e a liberdade intelectual e individual. Pretendemos que os alunos pensem acerca da significância destes ideais em diferentes momentos; se a sua significância se esgota, ou não, no tempo-espaço e que significância(s) podem ter no presente e nos horizontes de expectativa. Por significância histórica entende-se a construção social e política de um tempo, com as nuances que o caracterizam.

Se Lee (2005) defende que a significância leva à compreensão da História, Cercadillo (2000) complementa referindo que a significância relaciona-se com a interpretação e a narrativa que conduzem à explicação individual. O método ideal de aprendizagem dos alunos é uma solução que todos nós gostaríamos de encontrar. Partilhamos as ideias de Lee (2005) e Barca (2004) quando defendem a aprendizagem com um planeamento integrado e construtivista transformando as salas de aulas em espaços oficinais, segundo a aplicação de tarefas desafiantes. Desta forma, conseguimos desafiar e aceder ao pensamento do histórico dos alunos, e aos sentidos e valores que conferem aos ideais iluministas, quer no passado quer no presente. Parece ser possível afirmar-se, em linha a investigação em Educação Histórica, que os alunos demonstram perfis de ideias mais ou menos sofisticados, que oscilam entre um passado informativo/prático e um passado histórico, em consonância com as operações cognitivas necessárias para a construção da História, que pode ser “usável” no presente.

Palavras-chave: Educação Histórica, significância e ideais iluministas.

Abstract

What do the liberal ideals mean to contemporary students? What do these mean to students who benefit freedom, tolerance and independence? These are precisely the questions which have guided our research in which 50, 11th grade students attending Secondary School in Braga district partook. We analysed their knowledge and interpretative skills concerning the Illuminists' Ideals and the importance that these have throughout the topic of the French and American Liberal Revolutions. Illuminism set the debate on the individual value and natural rights valuing popular sovereignty together with intellectual and individual freedom. We aim to have students thinking about the significance of these ideals in different ranges of time, how far this significance can go, in time and space and the significances these may have in the present and future expectations. Historical Significance is defined as the social and political context of a time and its specifications. On the one hand, Lee (2005) argues that Significance results in the understanding of History, while Cercadillo (2000) adds that Significance is too the interpretation and narrative which leads to individual explanation. We would all like to find the Ideal Student Learning Method. We agree with Lee (2005) and Barca (2004) when they refer to learning as an integrated and constructivist plan making classrooms a space in which students can perform challenging tasks. In this way, we can access and trigger students Historical Thinking, alongside the Ideals of the Illuminism, both in the past and present. One can affirm, and in accordance with Historic Education, that students demonstrate profiles of sophisticated ideals, which oscillate amongst an informative / practical past and an historical past, in line with necessary cognitive processes for the construction of History which can be "usable" in the present.

Keywords: Historical Education, Significance and Illuminist Ideals.

Enquadramento teórico

A Educação Histórica foi implementada em Portugal pelas mãos de Isabel Barca e Maria do Céu Melo após os estudos doutorais que desenvolveram na Universidade de Londres, sob a orientação de Peter Lee. Trabalhar segundo o modelo da Educação Histórica é ter por base os estudos de vários autores, dos quais destacamos Peter Lee, Denis Shemilt, Rosalyn Ashby, Alaric Dickinson, Jonathan Howson e Arthur Chapman. Segundo estes autores, a exploração dos conceitos metahistóricos (ou de segunda ordem) promove o desenvolvimento do

conhecimento histórico e do pensamento histórico dos alunos. Trata-se de conceitos como evidência, narrativa, tempo-mudança, explicação, multiperspetiva, significância. O construtivismo social é uma abordagem da psicologia contemporânea, para a qual muito contribuiu a obra de Lev Vygotsky.

Com base na psicologia do desenvolvimento, Vygotsky (1984) explica as relações entre o funcionamento da cognição humana perante a ocorrência de situações culturais ou históricas, defendendo que todo o conhecimento é resultado da interação com o meio. A relação do indivíduo com o meio é definida por Urie Brofenbrenner em quatro níveis: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. A teoria ecológica e sistêmica é, no nosso ponto de análise, altamente complementar com o construtivismo social. Brofenbrenner (1986, citado por POLETTO & KOLLER, 2008) refere que a influência dos meios mais próximos, casa e escola, ou seja, microsistema e mesossistema, respetivamente, são os que apresentam maior importância para o desenvolvimento psicológico do indivíduo, pois são os que têm maior significado e são os que ajudam à sua construção social. Os conceitos básicos do construtivismo social - a “ação humana” e a “mediação” (CASTAÑÓN, 2015, p.219), são organizadores comuns à ciência histórica que medeia o conhecimento da ação humana através da análise e da interpretação das fontes históricas.

No campo da Epistemologia da Educação, a forma como trabalhamos a ciência histórica é baseada no cognitivismo e no construtivismo social. Segundo estas teorias da educação, todo o processo de ensino-aprendizagem que promovemos, baseia-se nos conhecimentos que os alunos carregam consigo, fruto de várias aprendizagens, e que designamos por ideias prévias. Se os alunos forem envolvidos na construção do seu próprio conhecimento os próprios atribuem-lhe uma nova importância, novos significados e constroem correlações cognitivas e interdisciplinares. Face às atuais propostas curriculares (Decreto-Lei nº 55/2018 e Aprendizagens Essenciais, 2018), a modalidade adequada para trabalhar as competências dos alunos e regular a sua aprendizagem é através do paradigma educativo da aula-oficina (BARCA, 2004).

Em aulas que seguem esta tipologia, a intervenção pedagógica acontece e torna-se real “a oficina é uma modalidade de ação, que necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e tarefa socializada; garantir unidade entre a teórica e a prática” (VIEIRA & VOLQUIND, 2002, p.11). Através deste formato é possível o desenvolvimento de competências próprias da ciência histórica, tais como: pesquisar, analisar, interpretar, adotar

conceitos e linguagem historiográficos, situar no tempo e no espaço e com recurso às fontes. A aula oficina leva os alunos a “identificar a multiplicidade”, “situar e caracterizar”, “mobilizar conhecimento”, “problematizar”, “elaborar e comunicar” uma proposta ou hipóteses históricas, que edifiquem o aluno enquanto um cidadão preparado para “desenvolver consciência da cidadania”, o “respeito pela diferença”, a “valorizar a dignidade e os direitos humanos” e a “desenvolver a consciência histórica” do mundo em que vive (AE, 2018, p.3-5).

A preparação de uma aula oficina implica a criação de três momentos (BARCA, 2004): primeiro conhecer as ideias iniciais-prévias dos alunos, num segundo momento promover o conhecimento e o desenvolvimento do pensamento do aluno através de tarefas baseadas nas fontes históricas e, por fim, a metacognição. No seguimento destes pressupostos trabalhamos o conceito metahistórico da significância histórica. Por significância histórica entende-se a construção social e política de um tempo.

Seixas (1994) afirma que a significância histórica é utilizada pelos historiadores a partir do momento em que seleciona um período histórico ou um agente histórico sobre o qual incidirá a sua investigação. Lee (2005) defende que significância histórica é um conceito que permite a compreensão da Ciência Histórica. O desenvolvimento deste conceito leva à organização do conhecimento e à compreensão contextualizada de uma realidade ou de um acontecimento. Lis Cercadillo (2000) relaciona significância histórica com a interpretação e a explicação que cada indivíduo constrói.

Contexto de intervenção

O estudo que desenvolvemos, em termos substantivos, será sustentado nos conteúdos enquadrados no módulo intitulado “As Revoluções Liberais”, da disciplina de História A, do 11º ano de escolaridade (ME, 1991). A abordagem histórica segue os pressupostos presentes nos documentos emanados pelo Ministério da Educação, segundo as Aprendizagens Essenciais (2018) o aluno deve ser capaz de reconhecer na Revolução Americana e na Revolução Francesa o paradigma das revoluções liberais e burguesas e analisar o processo revolucionário português, no contexto das invasões napoleónicas.

Os objetivos e a metodologia da disciplina concedem importantes ferramentas para o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), através do recurso à multiperspetiva, à comparação e ao confronto de fontes de origem

distinta. Estas ferramentas promovem o desenvolvimento da consciência histórica que contribui para a criação de um aluno informado, participativo, consciente numa perspetiva humanista e democrática, e com capacidade de questionamento e de análise (ME, 2018).

O presente estudo foi desenvolvido no decorrer no ano letivo 2019/2020, no âmbito do projeto de intervenção pedagógica supervisionada, para a conclusão do Mestrado em Ensino da História. Este processo contou com a coordenação da Professora Marília Gago (coautora deste artigo) e decorreu numa escola de ensino secundário, do concelho de Guimarães. Tivemos, como participantes, alunos de duas turmas do 11º ano de escolaridade, à luz do princípio ético de beneficência. De um total de 48 alunos, 63% dos quais com 16 anos de idade e 32 jovens do género feminino e 19 jovens do género masculino.

Questões de investigação orientadoras

Para partilhar no XX Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica destacamos duas das questões de investigação.

- Que significado têm os ideias liberais para os alunos da atualidade? (Através de questões presentes no questionário 1, em anexo).
- Que tipos de significância histórica demonstram os alunos na interpretação de fontes diversas, atendendo aos diferentes segmentos temporais: passado, presente e horizontes de expectativa? (Através de um desafio presente no questionário 2, em anexo).

As análises baseiam-se nos princípios defendidos pela *Grounded Theory* (STRAUSS, 2008), uma metodologia de investigação qualitativa familiar às Ciências Sociais e Humanas. A *Grounded Theory* propõe a análise dos dados através uma codificação aberta, seletiva e axial face às ideias dos alunos.

Que significado têm os ideias liberais para os alunos da atualidade?

Quando questionados os alunos acerca do valor dos ideais iluministas para a época de surgimento, 52% dos participantes apresentou ideias que foram consideradas vazias. Realça-se que 12 alunos apresentam ideias sofisticadas, categorizadas como “contestação/mudança” por considerarem que estes ideais foram importantes quer no contexto de surgimento, quer na sua relação passado/presente apresentando justificações contextuais que remetem para a ideia de

herança do passado para o tempo presente e ainda como elementos estruturantes da sociedade. No que concerne ao valor destes ideais para a contemporaneidade, a categoria de ideias vazias foi aquela que apresentou maior frequência, 56% dos alunos, seguida da categoria designada “relação passado-presente em *continuum*”, que contou com ideias de 10 alunos, das quais destacamos o exemplo do aluno 1L “Estas ideias têm valor para o presente porque continuam a ser pilares de uma sociedade justa e respeitadora”. Assim, os dados parecem sugerir que os alunos, neste primeiro momento, estão a lidar, no nível mais sofisticado, com ideias de senso-comum.

Quando exploramos os ideais liberais como a razão, a tolerância, a igualdade e a liberdade e a sua significância para a História, pedimos aos alunos que os organizassem por ordem de importância. A ordenação final revelou que a liberdade, igualdade ocupam a primeira e a segunda posição, respetivamente, já a tolerância e a razão ficam no terceiro e no quarto lugares. Na leitura das justificações vemos que 27% dos participantes justificam que todos os valores são importantes quer para o indivíduo, quer para o coletivo.

Porém, 10% dos participantes apresentaram justificações que correlacionam os valores entre si. Nas breves narrativas onde explanam o seu pensamento ressaltam que na ausência de um destes valores a sociedade não encontra o equilíbrio necessário para afiançar os direitos, deveres e garantias basilares dos cidadãos. Na tabela 1 clarificamos as categorias de ideias que emergiram das respostas dos alunos.

Neste momento do estudo, que decorreu antes da intervenção pedagógica supervisionada, a maioria das ideias dos alunos parecem situar-se entre a ausência de significado e a significância restrita em linha com o senso comum. Importa, contudo, reforçar que vários foram os alunos que, desde o início, apresentaram níveis de significância muito sofisticados a nível contextual e temporal.

No geral, aos olhos da categorização de significância que propomos, poderíamos dizer que 33% dos participantes consideram que os ideais liberais são comuns aos dias de hoje e intrínsecos às sociedades atuais (significância restrita em linha como o senso comum) e 9% deles não lhes reconhece significado dada a sua inerência com a vida comum. Por seu turno, 19% dos alunos reconhecem significância e/ou importância a estes conceitos, quer a nível contextual e/ou temporal, patentes nas expressões “permite ver outros pontos de vista” ou “ser paciente com vários temas”.

Tabela 1. Os conceitos substantivos e as categorias de ideias que emergiram da justificação

Liberdade	Pessoal (17 respostas)	O pensamento do aluno destaca que a liberdade é pessoal, adquirida por nascimento e nada pode alterar isso. Existe ausência de significado no tratamento deste conceito.
	Ausência de medo (14 respostas)	A compreensão de um passado limitador ou privado do uso da liberdade cortamina as respostas, que recuperam o medo e a ausência da liberdade. A causalidade encontra-se nas entrelinhas, apontando para uma significância restrita.
	Escolha (14 respostas)	Conquistas passadas permitem que, no atual contexto, se possa escolher livremente, se possa votar de modo universal e, por isso, a significância contextual é paralela a esta “escolha”.
	Diálogo Multiperspetivado (2 respostas)	Num nível mais sofisticado a significância no tempo revela as influências do passado, no tempo presente, e que devem ser trabalhadas no futuro.
Igualdade	Presentismo (20 respostas)	A igualdade é reconhecida aos olhos da atualidade, como valor individual e em linha com o senso-comum.
	Igualdade de direitos (19 respostas)	O significado atribuído ao conceito substantivo remete para a luta pela igualdade, para a destruição de hierarquias sociais e para a igualdade de oportunidade. A significância causal expressa-se na compreensão do conceito apesar de não emitir uma explicação mais profunda.
	Passado transportado para o presente (3 respostas)	A significância contextual expressa-se na conjugação com o conceito de revolução que em conjunto exercem uma forma de luta e de reconhecimento, quer no tempo passado, quem no tempo presente.
	Igualdade como motor evolutivo (2 respostas)	A igualdade pode servir de motor de arranque e de evolução para um espaço social justo e equitativo. A significância no tempo recupera episódios passados para dar forma e sentido ao tempo presente e aos desafios do tempo futuro.
Tolerância	Raridade valorativa (4 respostas)	Ideias lineares em que há o reconhecimento que a tolerância é relevante para a sociedade, mas sem justificação ou significado.
	Valor social (19 respostas)	Surgiram ideias que parecem apontar para uma significância restrita em que se estabelecem relações entre o indivíduo, a sociedade, o respeito e a segurança em linha com o senso-comum.
	Manutenção da paz e da concórdia (9 respostas)	A compreensão da existência de um passado que altera o que hoje se entende por tolerância para uma significância causal do conceito.
	Significado de respeito (10 respostas)	A significância contextual expressa-se no reconhecimento do antes e do após, pelos testemunhos da história e da carência de uma sociedade tolerante, atendendo ao contexto das realidades.

Razão	Motivação sem explicitação (5 respostas)	A razão é apenas relacionada com formas de pensamento que levam ao surgimento de ações. Não existe atribuição de significado temporal, causal ou contextual.
	Senso-comum (26 respostas)	Estar certo ou errado, ter razão ou não ter são as considerações que os alunos tecem. Sugerem uma significância restritiva-dicotômica em linha com um pensamento de senso-comum.
	Razão como operação cognitiva na práxis (6 respostas)	A significância contextual mais sofisticada é um aprimoramento das ideias categorizadas como “mudança”. A operação cognitiva é vista como essencial para o contexto, para a sua evolução ou para reivindicar determinadas pretensões.

Tabela 2. Categorias de ideias e respetiva explicação sobre o reflexo dos ideais liberais na Revolução Americana e Francesa

Ideias incoerentes (2 respostas)	As respostas categorizadas como incoerentes expressam discordância entre os ideais liberais e algumas medidas deles resultantes.
Consequência (31 respostas)	As ideias dos alunos revelam que os ideais iluministas estiveram na base da atuação dos revoltosos. A razão serviu para dar uma nova perceção ao mundo, como refere o aluno 20 “(...) vieram dar uma nova “mentalidade” ao ser humano, usando o poder da razão, fazendo-as assim, ver os acontecimentos de outra forma”. Neste nível de ideias destacamos algumas mais sofisticada, no que se refere aos documentos basilares das nações, onde os conceitos iluministas foram basilares para a construção do Estado Nação e para o derrube da monarquia absoluta, exemplificada na resposta do aluno 2M “Os ideais liberais refletiram-se nas revoluções nas constituições, na Declaração da Independência devido a mostrarem os princípios que deviam ser seguidos”.
Significância coletiva (4 respostas)	Segundo as ideias dos alunos, estes conceitos substantivos são significantes para o coletivo, ou seja, para o contexto social em que se inserem “(...) o principal objetivo de todas as revoluções era estabelecer a felicidade através destes ideais iluministas” (2E) e “Os ideais são a Igualdade, Liberdade, Fraternidade refletiram-se devido ao facto das pessoas quererem esses mesmos ideais, que é algo que todo o ser Humano deve ter, e por isso, fizeram as Revoluções” (1B).
Significância pela mudança (8 respostas)	O nível considerado mais sofisticado atribui a estes conceitos a importância pela mudança, quer seja política, como referiu o aluno 1F, “(...) nos tipos de Regime implantados” até à mudança pelos aos agentes históricos “através de John Loke um filósofo que apoiava a igualdade, a liberdade e a fraternidade” (resposta do aluno 1I).

Tabela 3. Organização das ideias dos alunos por categorias sobre o que torna os acontecimentos marcos para a História

Ideias incoerentes (8 respostas)	Ideias que apresentam um conteúdo redundante, tais como, as revoluções são importantes por “(...) marcarem a vida das pessoas” (2 A) ou porque “marcam a História” (1R).
Significância restrita (16 respostas)	Neste nível de ideias integramos respostas que atribuem aos acontecimentos históricos relevância, porque provocam “mudanças drásticas” (2N) ou “grandes mudanças” (1N), contudo não determinam como, a quem ou porquê.
Significância pela mudança (11 respostas)	As ideias manifestam que a mudança é algo importante porque delimita o fim de algo e o início de um novo período: “(...) marcam um ponto de virada e de rumo na história” (2D). A amplitude da mudança é também destacada “É História quando há influência não só para a nação, mas sim para o mundo” (1).
Significância em <i>continuum</i> (9 respostas)	Alguns alunos consideram que os acontecimentos podem ser importantes para a História, porque “(...) a razão pela qual a nossa sociedade, política, mentalidade e economia está assim, no presente, é por causa da influência das ideias desta revolução” (2E). As estruturas que marcam a História marcam permitem, segundo os alunos, “(...) aprender com os nossos antepassados” (1B).

Que tipos de significância histórica demonstram os alunos na interpretação de fontes diversas atendendo aos diferentes segmentos temporais: passado, presente e horizontes de expectativa? Durante o ano letivo que trabalhamos com estes alunos, foram vários os exercícios que nos permitiram compreender os níveis de significância histórica. Para responder a esta questão trazemos duas questões presentes no questionário final.

Com a questão “De que forma os ideais liberais se refletiram nas revoluções em estudo?” pretendemos compreender como os alunos avaliaram a influência dos ideais liberais nas revoluções americana e francesa. Das suas respostas identificamos quatro categorias de ideias organizadas na tabela 2, onde não constam as respostas vazias, que foram apenas duas.

Se a questão anterior apresentou um maior reflexo pela “consequência” advinda das revoluções em estudo, consideramos pertinente explorar uma outra questão: “O que faz dos acontecimentos significantes e marcos da História?”. Dois alunos não responderam a esta questão, das restantes respostas organizamos as ideias que delas emergiram na seguinte categorização (tabela 3).

Perante a análise das respostas a esta questão compreendemos que a maioria dos alunos apresenta um pensamento histórico de significância restrita no tempo e no espaço. Contudo, importa analisar as categorias de ideias mais sofis-

ticadas, significância pela mudança e significância em *continuum*, que em conjunto, totalizam 20 respostas.

Considerações finais

Perante as questões de investigação que exploramos, compreendemos que, nos diferentes momentos da intervenção pedagógica, registou-se uma variação nos níveis de significância patentes nas ideias dos alunos. No momento do levantamento das ideias prévias, quando foram abordados os conceitos substantivos de liberdade, igualdade, tolerância e razão, os níveis de significância enquadravam-se no senso comum e na significância restrita pela causalidade.

Durante a intervenção pedagógica, baseada no paradigma da aula oficina, o pensamento dos alunos foi-se ajustando aos desafios propostos. A aprendizagem é, para Bruner (citado por OSTERMANN & CAVALCANTI, 2011), uma espiral baseada no pensamento do aluno que, dependendo da forma como é trabalhado, é mais ou menos sofisticada. Gago (2012) intitula esta espiral como uma espiral de progressão. Segundo o construtivismo social o aluno está no centro do processo ensino-aprendizagem e cabe ao professor desafiá-lo e estimulá-lo para que o aluno conjugue as suas experiências individuais com as experiências educativas. Ausubel (citado por GAGO, 2012) preconiza a aprendizagem pela descoberta significativa, ou compreendida, dado que é construída num processo de experiências e relações desafiantes, que coloca o aluno no centro da ações.

No último momento deste processo, designado metacognição final, as ideias que emergiram das respostas dos alunos parecem sugerir uma progressão do seu pensamento histórico. Vejamos, quando questionados sobre o reflexo dos ideais liberais nos momentos revolucionários, a maioria das respostas dos alunos (31 respostas) enquadram-se no nível de significância restrita na linha da consequência e 12 respostas apresentam um nível de significância coletiva pela mudança promovida no contexto revolucionário e, conseqüentemente, no futuro. Na segunda questão relacionada com os marcos da História, as ideias presentes nas respostas dos alunos apresentam um nível de sofisticação maior: 16 respostas enquadram-se na significância restrita e 20 respostas na significância pela mudança, como um processo contínuo pelos horizontes de expectativa.

Face a estes resultados, parece-nos seguro sublinhar dois aspetos: o primeiro que o trabalho em sala de aula, segundo o paradigma da aula-oficina, leva à construção de uma aprendizagem significativa para os alunos e, segundo ponto,

fazendo uma análise da sua consciência histórica, os níveis apresentados apontam para uma progressão.

O processo de desenvolvimento do pensamento do aluno não passa pela incorporação de informação, ele é uma “constante reconstrução” (GAGO, 2007, p. 24) de reequilíbrios e de reorganização de linhas de pensamento na busca pela formação de uma possibilidade explicativa, com sentido e com significado. Assim, face às definições apresentadas, podemos afirmar que significância histórica é uma construção social, que confere sentido a um contexto, a um tempo e a um espaço, baseada na evidência histórica (CUNHA, 2020). A significância implica a interpretação, a compreensão, a inferência e a explicação para construir novas narrativas do passado.

Referências

- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. «*Para uma Educação de Qualidade: Atas da IV Jornada de Educação Histórica*», Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, p.131-144, 2004.
- CASTAÑÓN, G. A.O que é o construtivismo?. «*Cadernos de História e Filosofia da Ciência*», Campinas: Universidade Estadual de Campinas, p. 209-242, 2015.
- CERCADILLO, Lis. *Significance in history: student's ideas in England and Spain*. Londres: Universidade de Londres. Tese de doutoramento, 2000.
- CUNHA, Manuela . *A significância histórica: os ideais iluministas liberais e a atualidade*. Braga: Universidade do Minho. Relatório de Estágio, 2020.
- DECRETO-LEI nº 55 .*Diário da República* n.º 129/2018, Série I. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros, 2018.
- GAGO, Marília. *Pluralidade de Olhares. Construtivismo e Multiperspetiva no processo de aprendizagem*. Maputo: EPM-CELP, 2012.
- GAGO, Marília. *Consciência histórica e narrativa na aula de História: Concepções de professores*. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Tese doutorado, 2007.
- LEE, Peter. How students learn: History in the classroom. «*How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom*». Washington, DC: The National Academies Press, p. 164-171, 2005.
- MARTINS, G. O. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, 2017.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Organização curricular e programa: ensino básico e secundário - programa de história*. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1991.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos, Ensino Secundário, História A*. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 2018.
- OSTERMANN, F. & CAVALCANTI, C. *Teorias da aprendizagem*. Porto Alegre: Evangraf, 2011.
- POLETTI, M. & KOLLER, S. H. *Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e proteção*. Campinas, Brasil: Estudos de Psicologia, 2008.
- SEIXAS, Peter . Students' understanding of historical significance. «*Theory and Research in Social Education*», 22, n. 3. p. 281-304, 1994.
- STRAUSS, A., CORBIN, J. *Basics of qualitative research. Grounded theory, procedures and techniques*. Nova Iorque: Sage Publications, Inc., 2008.
- VIEIRA, E. & VOLQUIND, L. *Oficinas de ensino: O quê? Porquê? Como?*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- VYGOTSKY, Lev (1984) - *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Anexos

Anexo 1. Questionário de levantamento de ideias prévias

Nome _____ Ano 11^o Turma ____ Data ____/____/ 2019

No presente questionário não há certo nem errado. As respostas que deres devem ser pessoais e sinceras, para que os resultados do estudo não sejam deturpados.

1. O que entendes por iluminismo?
2. Dá um exemplo de um filósofo do iluminismo.
3. Que ideais defendiam os filósofos do iluminismo?
4. Consideras que esses ideais têm, ou não, valor para:
 - a. A época em que surgiram? Justifica.
 - b. O presente? Justifica.
5. Completa as afirmações:
 - a. Uma revolução é
 - b. Uma revolução é importante porque
 - c. Razão é
 - d. Razão é relevante porque
 - e. Igualdade é
 - f. Igualdade é, ou não importante? Justifica.
 - g. Tolerância é
 - h. Tolerância é relevante porque
 - i. Liberdade é
 - j. Liberdade é importante porque
6. Ordena por ordem de relevância: Razão, Igualdade, Tolerância e Liberdade. Justifica a tua ordenação.

Anexo 2.

Questionário de metacognição final (Revolução Americana e Francesa)

A Revolução Americana e a Revolução Francesa

Nome _____ Ano 11º Turma ____ Data ____ / ____ / 2019

1. De que forma os ideais liberais se refletiram nas revoluções em estudo?
2. Das revoluções em estudo qual delas foi, na tua opinião, a mais importante? Justifica a tua resposta.
3. Na tua opinião o que poderia ter acontecido, ou não ter acontecido, que poderia mudar o rumo das revoluções?
4. Na tua opinião o que faz dos acontecimentos coisas importantes para ficarem na História?

CAPÍTULO 11

A infância no Gueto de Lodz: um recorte da História do Holocausto como disparador para discussões acerca do trabalho infantil

Luzilete Falavinha Ramos

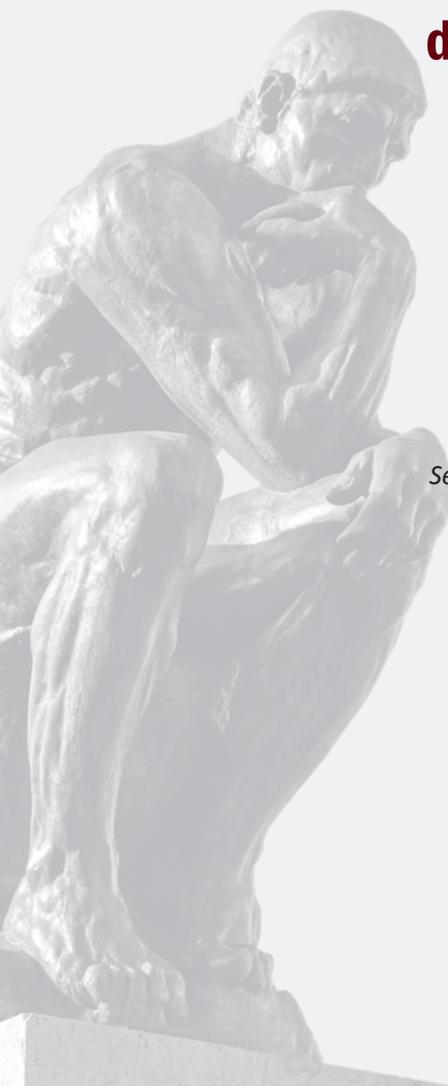
*Universidade Federal do Paraná - UFPR
luzifal@yahoo.com.br*

Simone Marquito

*Secretaria Municipal de Educação de Curitiba- SME
monymarca@yahoo.com.br*

Araci Asinelli da Luz

*Universidade Federal do Paraná - UFPR
araciasinelli@hotmail.com*



Resumo

Este trabalho consiste no relato de uma experiência desenvolvida no ano de 2019 entre alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Curitiba (Paraná-Brasil) e alunos do Ensino Médio de uma escola em Kiryat Tivon (Haifa- Israel). O projeto de intercâmbio teve como objetivo principal promover a análise e a discussão acerca do trabalho infantil na realidade brasileira. Tendo como ponto de partida o contexto de trabalho das crianças confinadas no Gueto de Lodz (Polônia) durante o Holocausto, a proposta foi construir uma reflexão sobre em quais situações se dá o trabalho infantil, quais as suas consequências e quais ações foram criadas desde então para evitar que contextos assim se reproduzam.

Para isso foram utilizadas e analisadas diversas fontes históricas, bem como documentos destinados a proteger os direitos de crianças e adolescentes. Com uma proposta inter e transdisciplinar, o projeto promoveu o envolvimento de professores da área de literatura, teatro e robótica, ampliando ainda mais as reflexões e análises quanto à condição da criança que trabalha ilegalmente e na clandestinidade.

Fazendo uso de algumas metodologias pedagógicas, entre elas a proposta pela Escola de Estudos do Holocausto Yad Vashem (Jerusalém-Israel) que visa um estudo personalizado do Holocausto com reflexões para a atualidade, o trabalho proporcionou um maior envolvimento de alunos e professores. Propôs um tema gerador ligado à proposta do Projeto de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Municipal de Educação do Município que está implantado em todas as Escolas de Ensino Fundamental e Centros Municipais de Educação Infantil da cidade. Também deste trabalho surge a construção de um projeto de mestrado que visa investigar como se dá o trabalhos na Educação em Direitos Humanos (EDH) que utiliza recortes da história do holocausto como tema gerador nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Gueto de Lodz. Trabalho Infantil. Educação em Direitos Humanos

Abstract

This work consists of the report of an experience developed in the year 2019 between students from the initial grades of elementary school in a municipal school in Curitiba (Paraná-Brazil) and high school students in a school in Kiryat Tivon (Haifa-Israel). The main objective of the exchange project was to promote the analysis and discussion about child labor in the Brazilian reality. Taking as a starting point the work context of children confined in the Lodz Ghetto (Poland) during the Holocaust, the proposal was to build a reflection on which situations child labor takes place, what are its consequences and what actions have been created since then to prevent such contexts from reproducing.

For this, several historical sources were used and analyzed, as well as documents intended to protect the rights of children and adolescents. With an inter and transdisciplinary proposal, the project promoted the involvement of professors in the field of literature, theater and robotics, further expanding the reflections and analyzes regarding the condition of children who work illegally and in hiding.

Making use of some pedagogical methodologies, including the proposal by the School of Holocaust Studies Yad Vashem (Jerusalem-Israel) which aims at a personalized study of the Holocaust with reflections for today, the work provided a greater involvement of students and teachers. It proposed a generator theme linked to the proposal of the Human Rights Education Project of the Municipal Education Department, which is implemented in all Elementary Schools and Municipal Early Childhood Education Centers in the city. Also from this work arises the construction of a master's project that aims to investigate how the work in Human Rights Education (HDE) takes place, which uses excerpts from the history of the holocaust as a generative theme in the early grades of elementary school.

Keywords: Ghetto of Lodz. Child Labor. Human Rights Education

Introdução

Entre os anos de 2008 e 2010, foram realizadas na cidade de Curitiba (Paraná, Brasil) a Jornadas Interdisciplinares sobre o Ensino da História do Holocausto numa tentativa de instrumentalizar e incentivar professores da rede municipal de ensino a trabalharem com essa temática. Numa parceria entre o Laboratório

de Estudos sobre Etnicidade, Racismo e Discriminação (LEER)¹ da Universidade de São Paulo, a B'nai B'rith² e a Secretaria Municipal de Educação, a cada ano as jornadas abordavam um aspecto diferente da história do holocausto sempre incentivando os professores participantes a desenvolverem projetos com seus estudantes que culminavam em premiações ao final do processo para escolas, professores e estudantes.

Depois de um intervalo de 4 anos, a última jornada aconteceu em 2014, na ocasião, numa parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e com características distintas das anteriores. Nessa edição o foco era formativo, contudo, sem propor intervenções em sala de aula. Os temas, embora partissem do Holocausto e elementos que o compuseram, tinham uma abrangência mais ampla indo ao encontro de uma proposta metodológica que parte da História do Holocausto para discutir questões atuais de desrespeito aos Direitos Humanos.

No entanto, o encerramento das jornadas não significou a finalização de projetos desenvolvidos por professores abordando aspectos da história do Holocausto. Numa escola de que atende as séries iniciais do Ensino Fundamental³ da cidade, desde o ano de 2009 são desenvolvidas práticas pedagógicas que utilizam recortes desse fato histórico para elaboração de atividades dentro do projeto de Educação em Direitos Humanos (EDH)⁴. Usando o holocausto como tema

¹ Criado em novembro de 2005 é coordenado por Maria Luiza Tucci Carneiro, historiadora e Professora Livre Docente do Departamento de História, unidade da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. É um laboratório de estudos sobre diversidade cultural, intolerância étnica, política e direitos humanos. Tem como meta conhecer, compreender e problematizar as identidades étnicas e as suas interfaces no âmbito das políticas culturais e dos direitos humanos, assim como ser um centro de referências sobre a história e a memória desses grupos, presentes na sociedade brasileira, com ênfase no direito que todo ser humano tem de ser diferente. (LEER, 2021, s/p. Ver mais em: http://usp.br/leer/?page_id=27)

² Fundada na cidade de Nova York em 1843 é a maior e mais antiga organização de serviço judaico do mundo, presente em países de todo o mundo. Desenvolve, entre muitas atividades, ações em defesa dos direitos humanos e é representada nas Nações Unidas por ser membro do Conselho Coordenador das Organizações Judaicas. (BRITANNICA, 2021, s/p. Ver mais em: <https://www.britannica.com/topic/Bnai-Brith>)

³ De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3 de 03/08/2005, a organização do Ensino Fundamental de 9 anos adotou a seguinte nomenclatura: Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano (faixa etária dos 6 aos 10 anos), Anos Finais, do 6º ao 9º ano (faixa etária entre 11 e 14 anos). (BRASIL, 2006, p.6. Ver mais em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf)

⁴ A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país. A educação em direitos humanos deve abarcar questões

gerador⁵, algumas professoras dessa escola realizam propostas pedagógicas para discutir questões relacionadas aos direitos humanos e refletir com os estudantes contextos mundiais, nacionais e locais. Considerando que o tema holocausto não está contemplado no currículo desta etapa formativa, o que chama atenção é a forma como as professoras elaboram suas propostas utilizando o que Borries (2018) chama de “*Burdening History*” fazendo os recortes necessários para que o foco não seja o fato histórico pelo fato histórico, mas as reflexões que esses acontecimentos provocam acerca dos dias atuais. Por esse motivo, as práticas dessas professoras tornaram-se objeto de investigação numa pesquisa de mestrado ainda em andamento.

Diante disso este artigo visa relatar uma dessas práticas, a fim de evidenciar a diversas possibilidades de trabalho com a história do holocausto numa perspectiva inter e transdisciplinar com vistas à EDH.

O trabalho infantil: do gueto de Lodz aos dias de hoje

Em 2019, o Museu do Holocausto de Curitiba⁶ lançou um concurso para escolas da rede pública e privada que tinha por objetivo discutir questões relacionadas ao trabalho infantil. Na ocasião só poderiam participar escolas que atendessem as séries finais do Ensino Fundamental e também escolas do Ensino Médio. Ao final do processo, as escolas inscritas deveriam enviar uma produção que contemplasse o tema proposto. Diante desse contexto, a escola, foco da pesquisa

concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agências e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. (BRASIL, 2018, p.18. Ver mais em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRAMAOPNEDH.pdf>)

⁵ Termo cunhado por Paulo Freire que se refere aos temas extraídos da problematização da prática da vida dos estudantes e que resultam de uma metodologia dialógica ancorada no tripé educador-educando-objeto de estudo. (FREIRE, 1987, p. 49-70. Ver mais em: http://www.letas.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf)

⁶ Primeiro *Museu do Holocausto* no Brasil, voltado a relembrar as vítimas e alertar as novas gerações sobre os perigos do ódio, da intolerância e do Racismo. Inaugurado em 2011, mostra os acontecimentos da guerra através de histórias de vítimas que possuem ligação com o Brasil. Também destaca a luta contra a intolerância, o ódio, a discriminação, o racismo e o bullying, promovendo uma discussão abrangente sobre o preconceito e a violência ao longo dos séculos XX e XXI. (MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA, 2021, s/p. - <https://www.museudoholocausto.org.br/o-museu/>)

sa, não poderia participar do concurso, no entanto, as professoras optaram por fazer uso do material disponibilizado pelo Museu e construir um projeto que atendesse um dos eixos estabelecidos para a Educação em Direitos Humanos:

- História e cultura africana e afro-brasileira (Lei 10639/03)
- História e Cultura Indígena (Lei 11645/08)
- Relações de gênero (ODS 5)⁷
- Cidadania (Direitos das Crianças e dos Adolescentes - ECA)
- Cidadania (Direitos dos Idosos - Estatuto do Idoso)
- Prevenção às violências (Lei 10.632/10 - Bullying)
- Prevenção às violências (Lei 11343/06 - Drogas)
- Pobreza e desigualdade social (ODS 1 e 10)⁸

Também na ocasião surgiu a oportunidade de estabelecer um intercâmbio de atividades, informações e estudos com a escola Ort Greenberg, localizada em Kiryat Tivon, distrito de Haifa (Israel). Somando a proposta do concurso do museu com o intercâmbio com a escola israelense se construiu uma proposta pedagógica dentro do projeto de EDH com o objetivo de promover a análise e a discussão sobre o trabalho infantil, vinculado aos componentes curriculares, tendo como ponto de partida o Gueto de Lodz, construindo uma linha histórica até os dias de hoje. Dessa forma, as professoras optaram por desenvolver o projeto considerando o eixo Cidadania (Direitos das Crianças e dos Adolescentes - ECA) focando os estudos na questão do trabalho infantil.

Essa escolha se deu pautada nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016, que apontava para o fato de 1,8 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos trabalhavam naquele ano. Deste total, 54,4% (998 mil) estavam em situação de trabalho infantil, sendo 190 mil por terem de 5 a 13 anos, e outros 808 mil entre 14 e 17 anos por trabalharem sem registros na carteira. Atualizando para dados recentes, a mesma pesquisa, realizada pelo mesmo instituto, em 2019, apontou que o Brasil tinha 38,3 milhões de pessoas com idade entre 5 e 17 anos, das quais 1,8 milhões estavam em situação de trabalho infantil. Assim, a escolha pelo recorte da história do holocausto que trata do

⁷ Igualdade de Gênero (BRASIL, 2021, s/p. Ver mais em: <https://odsbrasil.gov.br/>)

⁸ Erradicação da Pobreza e Redução das Desigualdades, respectivamente. (BRASIL, 2021, s/p. Ver mais em: <https://odsbrasil.gov.br/>)

trabalho infantil nos guetos serviu como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho. Segundo dados históricos, para proteger as crianças e adolescentes da deportação, Rumkowski (líder judaico dentro do Gueto de Lodz) ordenou que cada empresa os ocupasse em um número que representava 10% do total. Aproximadamente 20% das crianças e adolescentes foram empregados.

Os professores eram responsáveis por assegurar que, além de trabalhar, obtivessem certa educação; para tanto, eram promovidos cursos conhecidos como *szkolk*. O termo se refere a uma pequena escola em uma oficina, onde os jovens recebiam cursos profissionalizantes nas linhas de trabalho, aprendiam matemática e iídiche⁹, além da educação geral. Mais de 70.000 crianças e jovens estudaram desta maneira.

Além do material disponibilizado pelo Museu do Holocausto sobre o trabalho realizado por crianças dentro do Gueto de Lodz no período do holocausto, outros materiais bibliográficos foram utilizados no desenvolvimento deste projeto no intuito de vincular este trabalho à EDH. Cabe ressaltar que o projeto de EDH está presente em todas as escolas e centros de Educação Infantil da Rede de Ensino de Curitiba, onde cada unidade desenvolve trabalhos distintos buscando atender todos, ou alguns dos eixos estabelecidos e já citados acima. No caso da escola investigada, o projeto foi realizado em três etapas distintas envolvendo alunos com idades entre 8 e 10 anos que estudavam na escola em período integral (9 horas diárias) ao longo do ano de 2019.

Primeira etapa: reflexão sobre Yom HaShoah

Ao pensarem numa forma de tornarem a data de *Yom HaShoah*¹⁰ (que em 2019 aconteceu no dia 02 de maio) mais significativa para os alunos e demais pessoas da comunidade escolar, as professoras iniciaram o trabalho relacionan-

⁹ Nascido há cerca de mil anos na região que hoje é ocupada por pedaços da França e da Alemanha, o iídiche desenvolveu-se principalmente entre os judeus ashkenazim, oriundos da Europa Central e Oriental. A língua é derivada principalmente do alemão medieval, embora também tenha sido influenciada pelo hebraico, pelo aramaico e, mais tarde, por elementos eslavos. Estima-se que no ano de 1939, véspera da Segunda Guerra Mundial, aproximadamente 11 milhões de judeus falavam o iídiche. (LIMA, 2020, s/p. Ver mais em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/acervo/iidiche-patria-minha-lingua-435391.phtml>)

¹⁰ O feriado, aprovado como lei por David Ben Gurion, em 1959, foi estabelecido no 27º dia de Nissan (mês do calendário judaico), por se antecipar em oito dias aos festejos de Iom Haatzmahut (Dia da Independência de Israel), em uma analogia da tragédia e da redenção do povo judeu após

do o contexto de Lodz com a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Dessa forma, elas organizaram um primeiro momento para que os alunos conhecessem a “Lenda das crianças de Lodz” a partir do material produzido pelo *Yad Vashem*¹¹ que traz na íntegra a narrativa e as imagens produzidas pelas crianças confinadas no gueto. São recorrentes as citações de produções infantis realizadas em guetos e campos durante o Holocausto como registros das situações ocorridas nesses locais, funcionando como fontes históricas.

Fontes históricas são quaisquer traços do passado que permanecem. Elas podem ser fontes: Escritas – documentos, jornais, leis, literatura, propaganda, diários, nomes de lugares. Visuais – pinturas, desenhos animados, filmes, vídeos, mapas, gravuras, planos. Orais – música. Elas podem ser ainda de outros tipos, como artefatos, sítios e prédios. (COOPER, 2012, p.21)

Os alunos puderam manusear as lâminas e identificar nelas informações trazidas a partir da leitura feita pela professora (já que o material é escrito em espanhol). Dentre as reflexões proporcionadas pelas imagens, a mais latente foi justamente a inexperiência das crianças com o trabalho e a necessidade de aprenderem às pressas algum ofício para poupar a própria vida. Partindo desse contexto, iniciaram-se as discussões e análises relacionadas ao trabalho infantil nos dias de hoje. Foram feitas leituras, análises, observações e discussões relacionadas aos dados estatísticos que ilustram a questão do trabalho infantil no cenário nacional e em algumas partes do mundo.

Os questionamentos giraram em torno das causas e consequências deste trabalho infantil na atualidade, ao mesmo tempo em que foi feito um comparativo com o contexto em que ele acontecia em Lodz. Posteriormente, foi realizado um estudo mais teórico acerca das leis que protegem as crianças e que regulamentam as atividades que estas podem realizar e em que condições elas acontecem no Brasil.

o Holocausto. A data é dedicada à lembrança das vítimas do Holocausto, perpetrado pelos nazistas e seus colaboradores durante a Segunda Guerra Mundial.

¹¹ Instituição fundada em 1953 que atua em quatro frentes: comemoração, investigação, documentação e educação relacionadas ao Holocausto. Dentro da instituição existe a *International School for Holocaust Studies*, que realiza a construção, organização e produção de materiais didáticos que auxiliem no ensino do tema numa perspectiva multidisciplinar. Segundo Schurster (2017) essa escola, assim como o Yad Vashem, apresenta uma proposta pedagógica pautada no que seria o antes, o durante e o depois do Holocausto. (SCHURSTER, 2017, p.151-153)

Numa etapa posterior, os alunos se debruçaram na pesquisa em sites da Organização das Nações Unidas (ONU) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) procurando dados que comprovam a não efetivação dos Direitos Universais das Crianças em diferentes realidades mundiais.

Após as grandes guerras mundiais, os direitos humanos tornaram-se um discurso essencialmente de países capitalistas. Por meio de discursos hegemônicos acerca dos direitos humanos, justificaram-se atrocidades como genocídios e ditaduras. A falta de integrantes de todas as sociedades na elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 contribuiu para o problema do princípio hegemônico do documento. Em diferentes culturas, o conceito de dignidade humana pode variar e nem todas a concebem como direitos humanos. Dessa forma, faz-se necessário identificar quais são os reais interesses de certos povos e países que não partilham do mesmo conceito, uma vez que existem culturas diferentes, sendo preciso criar uma concepção multicultural dos direitos humanos. (CAMARGO, 2019, p.90)

Tais dados foram comparados, discutidos e retratados em produções artísticas dos alunos, onde foram registrados lado a lado os Direitos Universais das Crianças e os dados que os contradizem. As composições foram feitas usando desenhos e colagens com tecidos. O uso de tecido foi uma referência às oficinas de costura nas quais trabalhavam as crianças do Gueto de Lodz.

Em Israel e em outras partes do mundo onde há presença de comunidades judaicas, o *Yom HaShoá* é celebrado com o toque da sirene por dois minutos. É o momento em que tudo e todos param e, em silêncio, fazem memória às vítimas do Holocausto. Na escola, este dia foi marcado por algo além da sirene. A partir das pesquisas realizadas pelos alunos sobre dados estatísticos referentes às causas de mortalidade na atualidade, foram produzidos cartazes que foram apresentados silenciosamente durante o toque da sirene.

As professoras que conduziram este momento (tanto no período da manhã como no período da tarde) leram um texto intitulado “Nossos holocaustos”, escrito por Cristovam Buarque e publicado num jornal da cidade (Gazeta do Povo em 26/04/2012). Dentre os comparativos feitos pelo autor acerca da realidade brasileira, cabe destacar o que se segue:

Por isso, o Brasil não vê como um holocausto a condenação de 250 mil meninas que vivem na prostituição, sacrificando não apenas a dignidade e o futuro, mas também a vida. Nem considera holocausto o crime contra os milhões de meni-

nos e meninas excluídos de uma educação decente com qualidade, condenados a sobreviver na miséria e na exclusão por falta dos instrumentos necessários para entender e enfrentar o mundo moderno. A cada minuto de ano letivo, 60 crianças abandonam a escola apenas por serem pobres; são descartadas à margem da vida digna, como os escravos mortos eram jogados para fora dos navios negreiros e os judeus eram jogados nas câmaras de gás. (BUARQUE, 2012).

Para este dia, foi montado um painel com os desenhos sobre o tema produzidos pelos alunos da escola *Ort Greenberg*, de *Kiryat Tivon* sob a orientação da professora Rosaly Maltz Manash. As produções artísticas realizadas pelos alunos da escola pesquisada foram enviadas para Israel para serem expostas na escola *Ort Greenberg*.

Segunda etapa: intercâmbio cultural e o desafio da língua estrangeira

Este trabalho de intercâmbio abriu espaço para outras atividades e exigiu dos nossos alunos contato com o inglês como forma de se comunicar com os alunos da escola parceira. Por conta do fuso horário, não houve possibilidade de estabelecer uma comunicação por vídeo em tempo real, no entanto os alunos de Curitiba gravaram vídeos contando, em inglês, um pouco do trabalho.

Para a realização desta atividade foi necessário a ajuda da professora de língua estrangeira para auxiliar na tradução e na pronúncia dos pequenos diálogos produzidos pelos alunos. Este foi um momento muito importante dentro do projeto, momento em que os alunos necessitaram sair de uma determinada zona de conforto e se dedicarem a uma experiência inédita no cotidiano escolar. Essa atividade promoveu uma aprendizagem da língua (mesmo que superficial) de maneira significativa levando os alunos a perceberem a função social de uma Língua Estrangeira como um fenômeno social.

Também nesta etapa do projeto, a escola estabeleceu parceria com professoras de língua e cultura hebraica da Escola Israelita Salomão Guelmann. Em dois momentos distintos, elas estiveram presentes na escola para conversar com os alunos e esclarecer dúvidas e curiosidades que eles trouxeram para a conversa. Como estavam construindo uma cena teatral que continha música em hebraico e fazia referência ao *Shabat*¹², os alunos aproveitaram esta oportunidade para compreender melhor a pronúncia de algumas palavras, como acontece o rito do

shabat e o significado dele para o povo judeu. Aqui ficou evidente o que Rösen (2010) fala sobre a importância do ensino da História para crianças e jovens se dirigir aos sentidos. Em especial, na conversa sobre o *Shabat*, os alunos puderam experimentar o suco de uva e o pão especial usado para esse ritual. Além disso, cantar e saber sobre o que estavam cantando ajudou os alunos nas construções cênicas posteriores.

Terceira etapa: a inter e transdisciplinariedade presente nas atividades

A partir da literatura infantil sobre o Gueto do Lodz, foram desenvolvidas atividades nas seguintes áreas do conhecimento: História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa e Arte. O objetivo deste projeto foi trazer o tema trabalho infantil de *Lodz* até os dias de hoje numa perspectiva interdisciplinar onde a discussão sobre o tema estivesse presente em todas elas seja com dados numéricos, localizações, textos dentre outros instrumentos informativos.

Para iniciar o desenvolvimento do projeto foi realizada uma atividade sensibilizadora que consistiu na produção de roupas de boneca pelos alunos. Divididos em grupos de 4 e 5 integrantes, usando linha, agulha e tecido e tendo como base apenas um molde, os alunos iniciaram atividade. A professora assumiu o papel de observadora. Os alunos não haviam tido contato com aquele tipo de material até então e nem mesmo haviam executado tarefa semelhante. Ao final, numa roda de conversa, os grupos puderam expor suas impressões sobre o que foi feito bem como suas dificuldades e/ou facilidades. Posteriormente a professora apresentou a “Lenda das Crianças de Lodz” estabelecendo uma relação entre a atividade sensibilizadora e o conteúdo histórico presente na lenda.

O trabalho com mapas permitiu aos alunos buscarem conhecerem a localização da Polônia, Lódz, Alemanha e Brasil; ler e construir legendas; localizar os campos de concentração, extermínio, trabalho e trânsito e compreender qual era a função de cada um. Voltando a Lódz, puderam conhecer características da cidade no tempo presente bem como seu cenário na Guerra. Ao chegar à ques-

¹² Nome dado, no judaísmo, ao dia de descanso semanal, simbolizando o sétimo dia da criação, em que D'us descansou. Inicia ao anoitecer de sexta-feira e se estende até o pôr-do-sol de sábado. Em hebraico, a etimologia da palavra *Shabat* está relacionada com o verbo *shvat*, que significa “cessar”. (CONIB, 2020, s/p. Ver mais em: <https://www.conib.org.br/glossario/shabat/>).

tão do trabalho infantil, iniciou-se a construção de um elo entre os fatores que conduziam essa prática no passado e os que ainda o conduzem no presente. Cooper (2012) afirma que não é difícil identificar maneiras de relacionar a História com as discussões de assuntos de cidadania e isso pode ser mais fácil para debater assuntos que permanecem hoje distanciados pelo tempo. Nessa perspectiva, os alunos buscaram reportagens, imagens e documentos para compreender o que era e o que é o trabalho infantil.

Buscando compreender o cenário do trabalho infantil, os alunos foram levados a conhecer a trajetória da construção da Declaração Universal dos Direitos Humanos bem como os Direitos da Criança. O material produzido por eles consistiu em apresentar os contrastes de uma infância marcada pela exploração ou pelo respeito. Para isso, os alunos reproduziram imagens utilizadas no desenvolvimento do projeto através do uso de retalhos – fazendo uma ligação a situação das crianças igualmente desrespeitadas nas fábricas de produção em Łódz. Desta forma, usando retalhos, o conhecimento construído e muita criatividade, os alunos construíram uma mostra sobre o cenário infantil no tempo presente. A mostra voltada aos direitos da criança e seus contrastes, foi enviada para a escola parceira neste projeto em Israel, junto com um vídeo gravado pelos alunos apresentando todo o material.

Chegando ao final do projeto, logo após as oficinas de intercâmbio cultural, os alunos manifestaram o interesse em construir uma peça de teatro que abordasse a questão dos Direitos da Criança e também fizesse memória às crianças que pereceram no Holocausto. Em parceria com a professora da oficina de teatro, os alunos construíram uma peça de teatro abordando os contrastes do cenário infantil no passado e no presente, bem como trouxeram um pouquinho da cultura judaica para dentro da peça.

Se as crianças podem criar suas próprias interpretações, por meio de reconstruções, isto não é somente diversão, mas as ajuda a considerar como as interpretações são criadas e as suas validades. Elas podem ser reconstruções criadas a partir de peças teatrais (...). Várias crianças podem criar dramas considerados históricos ao longo de um tempo maior, pesquisando personagens, lugares, cenários, e examinando um problema ou um assunto, considerando o que é baseado em pesquisa e o que precisa ser imaginado, sustentando-se no que é conhecido. (COOPER, 2012, p.43)

Essa iniciativa resultou num convite para os alunos se apresentarem na Bienal de Arte de Curitiba e participarem da VII Olimpíada de Filosofia da UFPR.

Além dos trabalhos relacionados com mapas, com a literatura a partir da “Lenda das crianças de Lodz”, com o estudo de documentos relacionados aos Direitos Universais da Criança e sua legitimação, entre outros citados acima, desenvolveu-se a construção de maquete na oficina de robótica, tendo como referências as pesquisas realizadas durante o projeto e suas próprias impressões a respeito do local, do contexto e da História. Para Borries (2018), a História só é aprendida se novas perspectivas puderem ser ligadas com as antigas, se ela estiver conectada a emoções positivas ou negativas e se é relevante na vida.

Sempre que a proposta é o trabalho com recortes da História do Holocausto, pensa-se na ideia da personificação buscando fazer o que Reiss (2018) define como criar empatia. Aqui usamos o termo empatia histórica, definido por Lee e Ashby (2003) como uma operação mental que não está relacionada a sentir o que o sujeito sentiu, e sim entender que sua ação foi motivada por fatores diversos internos e externos e pela correlação com outros sujeitos.

Considerações

Pensar a EDH é, antes de tudo, compreender que essa educação se dá de maneira transversal e que por isso exige um olhar atento para as diversas relações que são possíveis entre os fatos históricos, os conteúdos curriculares e a vida dos próprios alunos. Nesse sentido, a escolha por recortes da história do holocausto para discutir o trabalho infantil nos dias de hoje exigiu um esforço constante, por parte das professoras envolvidas, na busca de materiais, na formulação, reformulação e adaptação de conteúdo para tornar as informações mais acessíveis e coerentes para a faixa etária com a qual se está trabalhando.

Esse projeto mostrou que o trabalho com histórias difíceis é possível mesmo com os alunos menores, e que ao desenvolver esse trabalho a partir de temas geradores se estabelece uma relação de construção mútua do conhecimento significativo que fala da história de outras pessoas, mas também fala da história dos sujeitos envolvidos no trabalho. Promove a reflexão acerca dos acontecimentos distantes e a ligação desses com acontecimentos próximos.

O uso da história do holocausto como um tema gerador para trabalhar a EDH promoveu um maior envolvimento dos alunos o que favoreceu a reflexão sobre o trabalho infantil e também a aprendizagem de outros conteúdos relacionados às disciplinas curriculares. Os desafios postos como o uso de outra língua para estabelecer comunicação, aprender sobre a cultura judaica para entender deta-

lhes da história estudada, estabelecer relações com estudantes de outras partes do mundo tornaram o projeto mais dinâmico, mais significativo e mais envolvente para professores e alunos. Ambos foram protagonistas no processo aprofundando conceitos e caminhando juntos na busca de mais e novos conhecimentos que favorecessem uma reflexão ainda mais profunda acerca do que foi o trabalho infantil no Gueto de Lodz e o que é o trabalho infantil no cenário brasileiro.

E é justamente nesse ir e vir no tempo histórico, no estabelecimento das relações entre os acontecimentos que refletir sobre os Direitos Humanos no contexto atual se torna natural e contínuo.

Referências

- BARCA, Isabel. *Educação Histórica e Museus*. Minho/PT: Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2003.
- BORRIES, Bodo Von. *Jovens e Cosnciência Histórica*. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi. 1ª reedição. Curitiba:W.A. Editores, 2018.
- BRASIL. *Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos*. 3º Relatório do Programa. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf> Acesso: 15/09/2021.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Disponível em< <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>> Acesso em 15/09/2021.
- BRASIL. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em< <https://odsbrasil.gov.br/>> Acesso em: 19/09/2021.
- BRITANNICA. *B'nai B'rith Organização judaica*. Disponível em< <https://www.britannica.com/topic/Bnai-Brith>> Acesso em 19/09/2021
- BUARQUE, Cristovam. *Nossos Holocaustos*. Disponível em <<https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/nossos-holocaustos-24x9gu866v64ox4t49cuwc37y/>> Acesso: 10/03/2020.
- CAMARGO, Leonardo Nunes. *Ética Global: perspectivas e desafios*. Curitiba: InterSaber, 2019.
- CONIB. *Shabat*. Disponível em <<https://www.conib.org.br/glossario/shabat/>> Acesso em 10/03/2020.
- COOPER, Hilary. *Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: um guia para professores*. Traduzido por Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M.S. Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JÖRN RÜSEN e o ensino de história. Organizadoras: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

LABORATÓRIO DE ESTUDOS ETNICIDADE RACISMO DISCRIMINAÇÃO. *Quem Somos*. Disponível em< http://usp.br/leer/?page_id=27> Acesso em: 19/09/2021.

LIMA, Eduardo. *Ídiche: a pátria é minha língua*. Disponível em <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/acervo/iidiche-patria-minha-lingua-435391.phtml>> Acesso em 04/04/2020.

MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA. *O museu*. Disponível em< <https://www.museudoholocausto.org.br/o-museu/>> Acesso em 18/09/2021

REISS, Carlos. *Luz sobre o Caos: Educação e Memória do Holocausto*. Rio de Janeiro: Imprimatur, 2018.

SCHURSTER, K. Através de nossos olhos: uma análise sobre o ensino de história do holocausto em Israel. In: SILVA, F. C. T; SCHURSTER, K. (Orgs.) *Ensino de História, regimes autoritários e traumas coletivos*. Rio de Janeiro: Porto Alegre: Autografia: EDUPE: EDIPUCRS,2017. P. 130-184

**Formação inicial e continuada:
a educação histórica como forma
de construir a consciência histórica
de estudantes e professores(as)
do Estado de Alagoas**



Lídia Baumgarten

Universidade Federal de Alagoas

lidia.baumgarten@ichca.ufal.br

Resumo

O presente trabalho é resultado de análises e reflexões acerca da formação do(a) professor(a) de História, por meio do Programa Residência Pedagógica e dos cursos de formação continuada de professores (as) da rede pública do estado de Alagoas. Os objetivos do presente trabalho foram de problematizar questões como a formação inicial e continuada, quais as dificuldades enfrentadas por professores recém-formados e aqueles já formados há algum tempo e que estão em processo de formação; como é o caso dos residentes, e como as metodologias/linguagens e fontes históricas podem colaborar para que o aprendizado das/os estudantes seja significativo e se transforme em conhecimento histórico a partir da sua própria experiência.

Palavras-Chave: Formação Inicial; Formação Continuada; Consciência Histórica; Educação Histórica.

Abstract

The present work is the result of analyzes and reflections about the formation of the History teacher, through the Pedagogical Residency Program and the continuing education courses for public school teachers in the state of Alagoas. The objectives of this work were to discuss issues such as initial and continuing education, what are the difficulties faced by newly graduated teachers and those who have graduated for some time and are in the process of training; as is the case of residents, and how methodologies/languages and historical sources can collaborate so that students' learning is meaningful and becomes historical knowledge based on their own experience.

Key words: Initial formation; Continuing Education; Historical Consciousness; Historical Education.

Introdução

O presente trabalho¹ apresenta algumas reflexões acerca da formação do(a) professor(a) de História, por meio do Programa Residência Pedagógica (2018 - 2021) e dos cursos de formação continuada de professores(as) da rede pública do estado de Alagoas que são ofertados anualmente, desde 2018. Tanto o PRP quanto os cursos de formação continuada procuram fortalecer o ensino de História na rede pública da Educação Básica, se pautando na Educação Histórica, que “constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios decorrentes da cognição histórica”².

Procuramos problematizar questões como a formação inicial e continuada, quais as dificuldades enfrentadas por professores recém-formados e aqueles já formados há algum tempo e que estão em processo de formação; como é o caso dos residentes, e como as metodologias/linguagens e fontes históricas podem colaborar para que o aprendizado das/os estudantes seja significativo e se transforme em conhecimento histórico a partir da sua própria experiência.

Analisamos o Referencial Curricular de Alagoas (2014)³ e os relatórios dos(as) residentes. Os resultados socializados a partir dos projetos desenvolvidos pelos(as) professores(as) dos cursos de formação também serviram como base para investigação da aprendizagem histórica, bem como as observações realizadas

¹ Parte das reflexões apresentadas neste texto, estão no capítulo, intitulado “Ensino de História em tempos de perda de autonomia e de liberdade: Formação de Professores e o papel da Residência Pedagógica (2018 - 2020)” In: BAUMGARTEN, L. (org.) História. Uma disciplina sob suspeita. Reflexões, diálogos e práticas. Curitiba: Editora CRV, 2020.

² BARCA, 2001: 13.

³ No Brasil, o ensino de História foi dominado, desde o final do século XIX e com a formação dos ideais republicanos, pela História Tradicional, de cunho nacionalista e militarista. De forma ampla, esse conceito de História, vinha dissertar a respeito da importância dos fatos, desconsiderando por sua vez o debate a respeito dos mesmos. Valorizando a documentação escrita e oficial, assim como os prédios antigos, essa História Monumentalista se compunha como uma linha cronológica propositalmente articulada. Entretanto, ao longo do século XX essa perspectiva, ao gosto dos modelos políticos e regimes de governo, foi sendo alterada. No início do século XX, as perspectivas francesas da Escola dos Annales, assim como o Materialismo Histórico criaram um conjunto de críticas substanciais ao Positivismo fundamentando principalmente a possibilidade de uma “história de toda sociedade”, com uma consulta de fontes mais diversificada, tornando assim objeto do ensino de História mais rico em suas possibilidades teóricas e práticas (FONSECA, 2010). (SEE, ALAGOAS, Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino de Alagoas: ciências humanas, 2014: 78).

por mim nas escolas. Nestas análises, nos apropriamos, fundamentalmente, dos conceitos de Jörn Rüsen, Peter Lee, Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca. As reflexões indicam que o trabalho com as fontes e com a memória histórica contribuiu para a compreensão das mudanças temporais e para formar a consciência histórica, tanto de professores/as quanto das/os estudantes da educação básica, mais próxima do tipo crítico-genética. Além disso, mesmo que de forma limitada, pudemos observar uma reflexão contextualizada historicamente, uma vez que experimentaram esse processo de construção do conhecimento histórico.

As experiências do Programa Residência Pedagógica e do Curso de Formação Continuada de Professores(as) no contexto de pesquisa colaborativa

Um dos principais desafios da educação no contexto atual é o de estabelecer vínculos entre os professores (no nosso caso, os de História) da Educação Básica, as universidades e os discentes em fase de formação inicial, partindo das reais necessidades dos envolvidos nesse processo. Conforme Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa proporciona aos participantes trabalharem conjuntamente e se apoiarem mutuamente, visando atingir os objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo.

O Programa Residência Pedagógica e o curso de formação continuada fizeram parte desse processo de pesquisa colaborativa que proporcionou o desenvolvimento de um processo de acompanhamento e trabalho coletivo. Contemplou a avaliação qualitativa e subjetiva; planejamento, regência, acompanhada pelo professor (a) - preceptor (a) da escola e avaliação da aprendizagem. Conforme ressalta SCHMIDT,

Assim, saber história não é a mesma coisa que pensar historicamente correto, pois o conhecimento histórico que é apreendido apenas como algo dado, não desenvolve a capacidade de dar significados para história e orientar aquele que aprende de acordo com a própria experiência histórica⁴.

O PRP e o curso de formação continuada também contribuíram para estabelecer um diálogo sistemático acerca das questões cotidianas do ensino de História.

⁴ SCHMIDT & URBAN, 2018: 15.

ria com a colaboração dos professores (as) que trabalhavam nas escolas parceiras e com a comunidade escolar. Garrido et al. (2000), afirmam que o saber sobre o ensino não se dá antes do fazer, como estabelece o paradigma da racionalidade técnica, mas se inicia pelo questionamento da prática. A prática é o objeto de investigação permanente do professor (a), durante sua formação e na ação profissional.

A docência e suas relações com o PRP e com o Curso de Formação Continuada

O papel do ensino de História é o de ser um instrumento de atuação dos (as) estudantes vivendo em sociedade e de orientação da vida prática, e não como mera disciplina de assimilação dos conteúdos dados, que privilegia a memorização. Salientamos que professores (as) necessitam repensar o ensino-aprendizagem a partir do conceito de aprendizagem histórica, que se constitui de um processo de interpretação e compreensão do passado no presente, para que os conceitos substantivos e epistemológicos trabalhados, por meio das fontes históricas, sirvam de ações orientadas na vida prática dos(as) estudantes, tanto na vida privada quanto na vida pública.

O saber-fazer da docência requer muito mais do que a aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas, pelo contrário, é construído na prática dos sujeitos, professores(as) inseridas num determinado contexto que produz sua cultura histórica⁵.

É necessário evitar a ideia de que os professores(as) das universidades já têm as respostas prontas e “receitas” para resolverem os problemas que as escolas enfrentam diariamente. Entre a maioria dos professores(as) é consenso de que uma aula de História deve, necessariamente, relacionar passado e presente, propiciando ao estudante reconhecer as transformações históricas ocorridas. Entretanto, a aula tradicional e expositiva; compreendendo atividades de leitura

⁵ A cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico acadêmica, a criação artística, a luta política pelo poder, a educação escolar e extra escolar, o ócio e outros procedimentos da memória histórica pública, como concretizações e expressões de uma única potência mental. Deste modo, a cultura histórica sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, a mídia, e outras instituições culturais como conjunto de lugares da memória coletiva, e integra as funções de ensino, de entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de rememorar, na unidade global da memória histórica. (RÜSEN, 2016: 56).

e explicação dos textos e perguntas e respostas, ainda tem sido habitualmente desenvolvida nas salas de aulas. Acreditamos que os(as) professores(as) precisam dominar a “competência acadêmica e pedagógica” (SCHMIDT, 2009) para que o ensino de História tenha como objetivo central instrumentalizar os (às) estudantes e que, assim, possam dar significado às suas próprias experiências, produzindo uma nova narrativa histórica, por meio da aprendizagem histórica que propicia a compreensão do passado contextualizado e refletir como essa memória histórica pode auxiliá-los (as) nas suas escolhas da vida cotidiana.

A função social da História deve ser a de aproximar os seus conteúdos históricos com o cotidiano dos (as) estudantes, corroborando para a formação da consciência histórica crítico-genética (RÜSEN, 1992). Dessa forma, consideramos a pesquisa como o eixo que articula as dimensões da formação, que é um instrumento epistemológico e metodológico do processo de construção do conhecimento dos (as) professores (as) em processo de formação (ANDRÉ, 2010).

Um fator relevante que ocorreu entre os (as) residentes foi a realização de momentos de avaliação entre eles (as). Isso auxiliou no processo de avaliação do trabalho em equipe e do processo de repensar a prática docente desenvolvida em sala de aula, buscando alternativas a partir da identificação das possíveis carências e dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes, o que chamamos de “ação-avaliação-(re)ação”.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a formação dos (as) professores (as) não se esgota no processo de formação inicial. Eles(as) devem estar preparados (as) para exercer uma prática de ensino que seja mediada pela teoria, pela investigação da aprendizagem histórica, uma vez que “a Educação Histórica pode ser vista como uma das maneiras de se lidar com os processos de ensino e aprendizagem da História que circulam em todos os âmbitos da sociedade”⁶ e pela constante reflexão, que deve ser contextualizada e coletiva. Portanto, tanto os (as) professores recém-formados (as) quanto àqueles (as) que já se encontram inseridos (as) na sala de aula há algum tempo, bem como os que estão em processo de formação, devem repensar sua prática pedagógica, cotidianamente, como é o caso dos (as) residentes que ainda não se formaram, mas que já têm uma experiência significativa sobre a prática no ensino de História.

Nas questões relacionadas à aprendizagem histórica do (a) estudante, é fundamental evitar apresentar as respostas prontas e que o uso das fontes históricas

⁶ SCHMIDT & URBAN, 2018: 10.

seja apenas um recurso didático dos (as) professores (as), tendo em vista que o objetivo é fazer com que a reflexão seja a principal motivação, mesmo que os professores (as) percebam as dificuldades de aprendizagem e tenham a preocupação que eles (as) aprendam. Essa foi uma das premissas dos (as) residentes em relação às questões da aprendizagem histórica, por meio da reflexão contextualizada. Dessa forma, podemos afirmar que as atividades de interpretação de texto que apresentam algumas perguntas do tipo, “de acordo com o texto”, não são o mesmo que analisar a partir de diferentes linguagens e fontes históricas. Isso ocorre à medida que propiciamos aos (às) estudantes o confronto de diferentes ideias e pontos de vista. É o que veremos a seguir.

O trabalho com fontes históricas: diversificando metodologias e linguagens

Nos projetos e demais atividades de regência desenvolvidos pelos (as) residentes e pelos professores (as) do curso de formação continuada, na maioria das aulas, utilizaram diferentes metodologias, diversificando as linguagens e fontes históricas trabalhadas, tendo em vista que “para compreendermos a História, precisamos de falar de situações específicas do passado e promovermos a sua interpretação. Não se trata de trabalhar livremente com o documento”⁷.

Isso auxiliou muito na participação e no processo de aprendizagem dos (as) estudantes. Contudo, foi possível identificar dificuldades, especialmente na escrita para trabalhar algumas atividades, inclusive as de avaliação. Nesse sentido, o (a) docente vai construindo gradativamente os seus saberes e, com isso, precisa mediar as atividades com as fontes históricas, instrumentalizando os (as) estudantes, para que estes compreendam o passado contextualizado, transformando-o em aprendizado histórico e orientando uma ação no presente.

Nas escolas parceiras temos estudantes que são analfabetos funcionais, semianalfabetos e, ainda os copistas. Esse fato dificultou as atividades do ensino de História desenvolvidas pelos (as) residentes, pois foi preciso que eles (as) planejassem suas atividades, levando em consideração elementos como a escrita, leitura e interpretação. O maior desafio enfrentado pelos (as) residentes, que foi evidenciado a partir da avaliação qualitativa e subjetiva realizada nas escolas e nas turmas que trabalharam, foi em relação às questões do protagonismo e da

⁷ LEE, 2001: 14.

autonomia dos (as) estudantes. A maioria, não se identificava e não tinha muita familiaridade com as aulas mais dinâmicas, evidenciando que isso já faz parte da rotina de grande parte das escolas, preferindo aulas mais tradicionais. Copia-se da lousa e/ou do livro didático e respondem questões sobre o texto. Contudo, creio que essa é uma questão muito complexa, que depende muito da forma que esse conhecimento é apresentado aos (às) estudantes. Conforme ressalta Barca,

Se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe⁸.

Os (as) estudantes, geralmente esperam receber o conteúdo pronto, se aproximando assim, da concepção bancária da educação, de Paulo Freire (1983). No entanto, os (as) estudantes relataram aos residentes que preferem aulas mais dinâmicas e nas quais eles podem participar. Dessa forma, é oportuno afirmar que aprendizagem histórica não ocorre por transmissão e assimilação dos conteúdos. Ou ainda, por apresentar aos (às) estudantes a História como verdade absoluta, pronta, acabada e imutável. Pelo contrário, a aprendizagem histórica é mediada pela ação de duvidar, questionar e perguntar, para que, assim, compreendam o passado e suas ações no presente, sejam baseadas na reflexão desse passado, com perspectivas para o futuro.

O trabalho desenvolvido pelos (as) residentes com projetos temáticos e uso de fontes históricas ao longo desse período colaborou para interação entre professores (as)/residentes e estudantes, o que motivou a participação nas discussões em sala de aula. Da mesma forma, ocorreu com os professores (as) da educação básica. As aulas foram dialogadas, facilitando a compreensão dos conteúdos históricos. Além disso, é relevante destacar que o trabalho com as fontes e com a memória histórica contribuiu para a compreensão das mudanças temporais e para formar a consciência histórica, mais próxima do tipo crítico-genética (RÜSEN, 2010), daqueles estudantes que se envolveram mais com o trabalho realizado pelos (as) residentes. Entretanto, podemos afirmar que, foram poucos que conseguiram ultrapassar os limites de uma reflexão contextualizada histori-

⁸ BARCA, 2018: 78-79.

camente, mas esses poucos foram significativos, pois não nos importava apenas contabilizar a quantidade de estudantes que conseguiram alcançar mudanças de ideias e pontos de vistas e, sim, como eles (as) experimentaram esse processo de construção do conhecimento histórico. Isso também foi essencial para os (as) residentes – futuros professores (as), bem como para os (as) professores que já estão na sala de aula que participaram do curso de formação continuada; servindo de motivação para permanecer e enfrentar os desafios e dilemas da docência. Dito isto, ressaltamos aqui a necessidade de trabalhar com fontes históricas, com aulas mais dinâmicas e reflexivas, para muito além do livro didático.

Os projetos temáticos trabalhados por residentes e professores (as), tiveram como base a matriz da aula histórica (SCHMIDT, 2018), e foram pensados a partir da avaliação realizada para identificar carências, interesses e motivações dos (as) estudantes, o que propiciou a construção do pensamento histórico, direcionando as suas ações no presente, o que Rüsen (2010, p. 47⁹), define como “função da vida prática do pensamento histórico”.

Os (as) residentes observaram que nas três escolas em que estavam imersos, a maioria dos (as) estudantes conhece pouco a História dos seus bairros, assim como ocorreu com os professores do curso de formação continuada. As atividades desenvolvidas sobre temas do seu cotidiano e o que mais se aproximou deles, com o desenvolvimento dos projetos temáticos, tais como, Projeto História Local e do Bairro (História Oral e Memória), Projeto sobre Educação Patrimonial e Cultural e Projeto História e Cultura Africana e Afro-brasileira e História Indígena, foram formas de relacionar passado e presente, o que contribuiu para a compreensão da mudança temporal que evidenciou as rupturas e continuidades históricas, levando-os (as) a se identificar com o lugar que moram, conhecendo e (re) conhecendo a população negra e indígena do estado, que historicamente sempre foram deixadas à margem da sociedade alagoana. Fato é, que Alagoas foi o maior centro de resistência negra do Brasil Colonial – O Quilombo dos Palmares. O estado continua “carregando” a herança histórica de escravidão e de extermínio dos povos indígenas.

Trabalhando com essas temáticas foi possível evidenciar que os (as) estudantes passaram a refletir sobre o conhecimento histórico a partir da valorização da cultura local e regional, trata-se de “orientar aquele que aprende de acordo com

⁹ Texto original de Jörn Rüsen publicado na Revista *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, Ano 4, n.7, p.27-36. oct. 1992.

a própria experiência histórica” (SCHMIDT, 2018, p. 15). Outro aspecto a ser considerado foram as questões sociais e de infraestrutura e a forma como se trabalha o ensino de História. Estas fazem muita diferença no aprendizado.

Considerando a perspectiva de aulas mais dinâmicas, é possível afirmar que os professores podem e devem utilizar diferentes fontes históricas, dentre as quais, podemos citar: músicas, literatura, cinema, poemas, jornais impressos, on-line e imprensa televisiva, iconografia, imagens, gravuras, fotografias, museus, cidades históricas, processos e documentos de arquivos do Estado e privados, documentos de acervos pessoais (passaportes, cartas, diários, certidão de nascimento, testamentos, manuscritos) documentos de cartórios – civil e de imóveis, documentos cartográficos, entre tantas outras. Cabe ressaltar que, projetos com temas interessantes e fontes diferenciadas nem sempre propiciam um aprendizado significativo. Dessa forma, o trabalho com Projetos temáticos, que abarcam os conceitos substantivos e epistemológicos a serem trabalhados que, inclusive já fazem parte dos currículos e do planejamento das escolas; elaborando atividades com diferentes metodologias e fontes históricas ao longo do ano letivo, num processo gradativo de interpretar e compreender essas fontes históricas, proporciona, assim, um aprendizado histórico, reflexivo e questionador. As temáticas podem surgir das sugestões dos (as) estudantes e a partir da avaliação qualitativa e subjetiva, que identifica carências e interesses.

É preciso que os professores repensem o seu conceito de História, de sociedade, cidadania/direitos, democracia, igualdade e justiça, com intuito de propiciar aos (às) estudantes que se vejam como sujeitos históricos, como parte da sociedade. Que se interessem pelas questões políticas e sociais do país e tenham a possibilidade de transformar a sua realidade e do seu entorno. Ou seja, aprender História para servir de orientação da sua vida prática.

A aprendizagem histórica se torna significativa a partir do momento que instrumentalizamos os (as) estudantes a construir o conhecimento por meio de fontes históricas – diferentes linguagens e materiais didáticos e do referencial teórico já existente sobre os conceitos substantivos. Em posse do material didático e teórico, os (as) estudantes têm a oportunidade de refletir, interpretar e construir um novo saber que os (as) auxiliará na sua vida prática. A História passa a fazer sentido para além da sala de aula, das provas escolares, dos vestibulares e da assimilação dos conteúdos. Assim, potencializamos a reflexão dos (as) estudantes, o confronto de diferentes ideias e concepções e a formação da sua consciência histórica crítico-genética, o que resultará numa aprendizagem histórica

que os (as) orientará a tomar decisões na sua vida cotidiana, e que terá como resultado efetivo o compromisso social e ético da e na sociedade brasileira.

Algumas reflexões para o presente e futuro¹⁰

Na maioria das escolas do nosso país, as condições para que ocorra um ensino que possa ser, de fato, transformador para o (a) estudante e a população mais carente do país, estão muito longe de serem alcançadas, mas não podemos abandonar a causa e desistir, jamais. Que sejamos resistência e resiliência em tempos tão sombrios; de lutas contra os preconceitos de raça, cor, etnia, gênero, religião; as injustiças, as desigualdades, as perseguições e ameaças pelas quais a maior parte da população tem passado. Por isso, é essencial que em nossas escolas possamos contribuir para a formação ética e da consciência histórica crítico-genética dos (as) estudantes, como nos orienta Rüsen. Que estes possam encontrar nos caminhos da memória histórica, formas de se orientar na vida cotidiana, identificando atitudes discriminatórias, desiguais, preconceituosas, que se reconheçam como sujeitos históricos.

Assim, professores (as) em processo de formação inicial e continuada, estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior e demais sujeitos sociais contribuirão para a (re) construção de uma sociedade mais justa e igualitária e para que tenhamos no nosso dia a dia mais empatia e solidariedade. Sonhos? Esperança? Utopia? Talvez sim, mas enquanto houver professores (as) empenhados (as) nessa missão que é tão nobre; cada um contribuindo, conforme a sua realidade e as suas possibilidades, no seu lugar de fala e de resistência; o pouco que fizermos, será imensamente maior do que podemos sonhar e esperar.

Pequenas ações também podem transformar vidas. E foi assim, com pequenas ações no cotidiano escolar que os (as) discentes da primeira edição do Programa Residência Pedagógica e de professores (as) participantes do curso de formação continuada “sonharam” em transformar a vida dos (as) estudantes dessas escolas, numa proporção real muito pequena e distante, mas foi possível. É imprescindível acreditar que dias melhores virão, e que a aprendizagem histórica transforma vidas, transforma os seres humanos em pessoas mais humanas.

¹⁰ Trecho retirado do capítulo intitulado **Ensino de História em tempos de perda de autonomia e de liberdade: Formação de Professores e o papel da Residência Pedagógica (2018 - 2020)** In: BAUMGARTEN, L. (org.) *História. Uma disciplina sob suspeita. Reflexões, diálogos e práticas*. Curitiba: Editora CRV, 2020.

Referências

- ANDRÉ, Marli. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas/SP: Papirus, 2010.
- BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras. História*, III Série, vol. 2. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 13–21, 2001.
- BAUMGARTEN, L. Ensino de História em tempos de perda de autonomia e de liberdade: Formação de Professores e o papel da Residência Pedagógica (2018–2020) In: BAUMGARTEN, L, org. - *História. Uma disciplina sob suspeita. Reflexões, diálogos e práticas*. Curitiba: Editora CRV, p. 73–101, 2020.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GARRIDO, Elsa.; FUSARI, Maria. F. R.; MOURA, Manoel. O.; PIMENTA, Selma. G. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira, org. - *Educação continuada*. Campinas: Papirus, p. 1–21, 2000.
- IBIAPINA, Maria Lopes de Melo. *Pesquisa Colaborativa*. Brasília: LIBER, 2008.
- LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I, org. - *Perspectivas em Educação Histórica*. Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, p. 13–27, 2001.
- SCHMIDT, M. A. "Aula Histórica": o conhecimento científico como resistência em tempos de negacionismos. In: BAUMGARTEN, L, org. - *História. Uma disciplina sob suspeita. Reflexões, diálogos e práticas*. Curitiba: Editora CRV, p. 17 – 36, 2020.
- 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. R, orgs. - *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.
- SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C (orgs) - *O que é Educação Histórica*. Vol 1. Coleção Ed. Histórica. Curitiba: W. A. Editores, 2018.
- SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. BITTENCOURT, C.M.F. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

Fontes

- SEE - ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. *Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino de Alagoas: ciências humanas – 1ª ed*. Maceió, 2014.

CAPÍTULO 13

La Arqueología y su Enfoque Práctico en la Educación Patrimonial¹

María-Pilar Molina-Torres²

Universidad de Córdoba (España)

pilar.molina@uco.es

¹ La presentación de este trabajo se ha llevado a cabo gracias a una estancia de investigación disfrutada en la Facultad de Letras de la Universidad de Oporto y financiada por el Plan Propio de Investigación de la Universidad de Córdoba. También se incluye en el grupo de investigación “Educação e Desafios Societais” del CITCEM.

² Doctora en Historia. Profesora en Didáctica de las Ciencias Sociales. Departamento de Didácticas Específicas de la Facultad de Ciencias de la Educación. Calle San Alberto Magno, s/n. 14071. Universidad de Córdoba (España).



Resumen

El objetivo de esta propuesta se ha centrado en detectar las problemáticas reales que los estudiantes de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) tienen para identificar qué es el patrimonio arqueológico, qué función tiene en la sociedad actual y cuál es su procedencia histórica. La muestra de estudio comprende tres grupos (n=91) de un centro educativo de titularidad pública que cursaron la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. El método utilizado se desarrolló con un enfoque investigativo y experimental para adquirir los conocimientos suficientes en la formación pedagógica de los estudiantes. Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario con doce ítems y tres cuestiones de respuesta abierta. Los resultados mostraron un elevado interés del alumnado por conocer los métodos de trabajo arqueológicos y su relación con la educación patrimonial.

Palabras clave: arqueología experimental, Educación Secundaria, empatía, patrimonio histórico.

Abstract

The objective of this proposal has focused on detecting the real problems that students in the first year of Compulsory Secondary Education (ESO) have to identify what archaeological heritage is, what function it has in today's society and what is its historical origin. The study sample comprises three groups (n=91) from a publicly owned educational center that took the subject of Social Sciences, Geography and History. The method used was developed with an investigative and experimental approach to acquire sufficient knowledge in the pedagogical training of the students. For data collection, a questionnaire with twelve items and three open-ended questions was used. The results showed a high interest of the students in learning about archaeological work methods and their relationship with heritage education.

Keywords: experimental archaeology, secondary education, empathy, historical heritage.

Resumo

O objetivo desta proposta centrou-se em detectar os reais problemas que os alunos do primeiro ano do Ensino Secundário Obrigatório (ESO) têm para identificar o que é o património arqueológico, qual a sua função na sociedade atual e qual a sua origem histórica. A amostra do estudo é composta por três turmas (n=91) de um centro educacional público que cursou Ciências Sociais, Geografia e História. O método utilizado foi desenvolvido com uma abordagem investigativa e experimental para adquirir conhecimentos suficientes na formação pedagógica dos alunos. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário com doze itens e três questões abertas. Os resultados mostraram um grande interesse dos alunos em aprender sobre os métodos de trabalho arqueológico e sua relação com a educação patrimonial.

Palavras-chave: arqueologia experimental, ensino médio, empatia, património histórico.

Introducción

La difusión de la arqueología, desde un punto de vista cívico y patrimonial, es una tarea que depende en gran parte de la formación del profesorado que imparte clase en los centros educativos de Educación Secundaria. La práctica educativa de la arqueología en esta etapa obedece, principalmente, a los instrumentos, herramientas y estrategias didácticas que se implementen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del patrimonio material e inmaterial³. Hoy día, trabajar la arqueología con un enfoque didáctico y experimental supone para el profesorado todo un desafío cuando, por diferentes circunstancias, no dispone de las herramientas didácticas necesarias para introducir en el aula actividades vinculadas con la experimentación patrimonial y analizar las competencias históricas que ha adquirido su alumnado en relación con el patrimonio arqueológico⁴. De ahí que un adecuado manejo de los recursos patrimoniales facilitaría la configuración de equipos de trabajo docentes que traten las diferentes finalidades que puede tener el patrimonio arqueológico⁵.

³ VAN BOXTEL & KLEIN, 2011.

⁴ MOE *et al.*, 2002.

⁵ MOLINA, 2020b.

Las últimas tendencias historiográficas en educación patrimonial y arqueología experimental⁶ muestran, desde un punto de vista didáctico e histórico, un amplio abanico de enfoques que materializan conjuntamente la arqueología y la educación teniendo como ejes principales el currículum escolar, los manuales de texto y la práctica docente⁷. Es necesario reconocer en la normativa educativa los contenidos tan restrictivos que se trabajan hoy día, dejando poco margen para que la educación patrimonial sea incluida con más precisión en las Ciencias Sociales. Para ello, hay que tener en cuenta que la legislación educativa para el currículo básico de ESO y Bachillerato en su Real Decreto 1105/2014, reúne algunos conceptos relacionados con el patrimonio histórico, natural y artístico, aunque claramente limita las referencias hacia un contexto arqueológico.

Del mismo modo, según la Orden del 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en el bloque 3 dedicado a la Historia se detalla un amplio recorrido por los periodos históricos de la Antigüedad que, desde una perspectiva patrimonial, expone que los contenidos dedicados a la Historia Antigua no presentan a la arqueología como un elemento de cohesión entre el pasado y el presente históricos.

A pesar de todas estas dificultades, y desde una perspectiva didáctica, pretendemos con esta propuesta que la arqueología proporcione al alumnado empatía histórica y se convierta en un elemento educativo que afiance el conocimiento de la educación patrimonial, además de que los estudiantes puedan adquirir las competencias educativas y la recreación de los procesos históricos⁸. Al respecto, estas carencias deben ser solventadas por el profesorado en función de los intereses y las demandas del alumnado para asimilar los saberes cívicos y empatizar con la preservación del patrimonio histórico⁹. En esta dirección, el papel del docente es fundamental para motivar en su práctica de aula la interacción entre los elementos educativos objetivos y/o subjetivos que conforman la empatía histórica¹⁰.

⁶ ALVES & PINTO, 2019; CASTRO & LÓPEZ, 2019; ESTEPA & MARTÍN, 2018; FONTAL, 2013; HARRISON, 2013; LÓPEZ-CASTILLA, TERRADILLOS-BERNAL & ALONSO, 2019; MOLINA, 2020a; PALLARÉS, CARRIÓN & SÁNCHEZ, 2018; ZABALA *et al.*, 2015.

⁷ EGEA, ARIAS & SANTACANA, 2018.

⁸ SANTISTEBAN, 2010.

⁹ DEMETRIOU, 2018.

¹⁰ BROOKS, 2011; LEE & ASHBY, 2001.

Para mejorar la educación patrimonial no solo debemos ocuparnos de los restos materiales y los bienes culturales¹¹, sino también de los entornos inmediatos y el entendimiento de las dinámicas socioeconómicas que los configuran.

Por todo ello, el objetivo general que se centró en valorar, desde una perspectiva educativa, el patrimonio arqueológico e histórico, tuvo como objetivos específicos: (1) Comprender la importancia de los acontecimientos históricos para reconstruir el pasado y reflexionar sobre el presente; (2) Empatizar con los hechos acaecidos en las distintas etapas de la Historia, especialmente en la Antigüedad, y, por último, (3) Reflexionar sobre la funcionalidad actual de un monumento arqueológico.

Método

Participantes y muestra

La muestra ha estado compuesta por estudiantes de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria de un centro educativo de titularidad pública de Andalucía (n=91), con un total de 38 hombres (41.8%) y 53 mujeres (58.2%), que cursaban la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en el curso 2018/2019. La edad media del alumnado es de 11-12 años. La selección de la muestra no tuvo un carácter probabilístico, ya que se optó por aquellos grupos de alumnos y de alumnas que estuvieron dispuestos a implicarse en el desarrollo del estudio.

Desarrollo de la propuesta de intervención

Durante todo el proceso didáctico, el trabajo por competencias se convirtió en el eje vertebrador para aproximar la arqueología a las aulas de Educación Secundaria. Los beneficios de su inclusión en un contexto educativo promueven que la metodología arqueológica sea un elemento clave para la construcción del pensamiento histórico en el alumnado y el profesorado¹². De hecho, la representación de cualquier vestigio del pasado en su entorno más cercano estimula la formulación de hipótesis y la búsqueda de interrogantes centrados en interpretar la historia y el patrimonio¹³.

¹¹ ESTEPA & MARTÍN, 2018.

¹² SÁIZ & LÓPEZ, 2015; SEIXAS & PECK, 2004.

¹³ WOOD & SMITH, 2017.

En este sentido, la arqueología experimental favorece el análisis, la manipulación, la interpretación del pasado/presente y la recreación a través de fuentes objetuales para evidenciar el tiempo histórico y a su vez la espacialidad y contextualización geográfica en la que se localizan¹⁴. Para que esto sea posible las estrategias didácticas deben permitir la construcción de conocimientos geográficos e históricos en un contexto real, con la finalidad de analizar el pasado y el presente y sacar conclusiones derivadas de nuestra realidad actual. Lo que, en definitiva, pretendemos conseguir es que construyan su aprendizaje desde una perspectiva histórico-arqueológica.

Las fases del proyecto no tendrán un esquema rígido adaptándose a las necesidades e inquietudes de los estudiantes, quedando establecida la secuencia didáctica en varios momentos. Esta planificación supuso un acercamiento a la identidad ciudadana del alumnado y la valoración hacia los acontecimientos sociales que suceden fuera del centro educativo:

Fase 1. En la situación de partida se elige el tema y a partir de una situación desencadenante y de una vivencia que promueve la investigación y la experimentación elaboraron una presentación con Genially que, en líneas generales, reflejaba varios procesos históricos de la Edad Antigua. Este recurso se realizó de manera colaborativa y para ello se utilizó un foro dentro de la plataforma Moodle. Así se pudo mantener un feedback entre alumnado y docente, usando este punto de encuentro virtual para desarrollar esta actividad y proponer ideas para las siguientes fases de la propuesta.

Fase 2. Para construir a partir de sus conocimientos previos se analizó en gran grupo qué es lo que sabían sobre la arqueología y qué querían investigar para saber más. En este proceso nos ayudó un arqueólogo que visitó nuestra aula, lo que supuso la toma de contacto con un profesional que nos ayudó a conocer de primera mano a qué se dedica la arqueología. Se abordaron diversas cuestiones relativas al trabajo de campo realizado actualmente y las técnicas que se aplican, lo que motivó al alumnado para identificar los diferentes materiales que aparecen en las excavaciones y contextualizarlos en una etapa concreta de la Historia.

Fase 3. En una tercera sesión, y en pequeños grupos de cuatro o cinco alumnos/a, tras la lectura de un texto de J. Santacana recogimos las narrativas del alumnado acerca de sus experiencias con el patrimonio histórico y arqueológico. Tras una lectura reflexiva, los estudiantes respondieron a tres preguntas de carácter

¹⁴ BARDAVIO & GONZÁLEZ, 2003.

abierto con aportaciones relacionadas directamente con los materiales arqueológicos, históricos y patrimoniales.

Fase 4. Por último, la puesta en común para recapitular las experiencias grupales se realizó de manera cooperativa y desempeñó un papel fundamental en la propuesta didáctica que favoreció las relaciones entre iguales mediante grupos heterogéneos¹⁵. En la evaluación final implementamos un cuestionario.

Diseño de la investigación e instrumento de recogida de datos

Para la recogida de datos utilizamos un único cuestionario cuantitativo con doce ítems y una escala de cuatro valores que oscilan de la A (Muy de acuerdo) a la D (Poco de acuerdo) (tabla 1). El cuestionario fue validado por tres expertos en Didáctica de la Historia de dos centros de Educación Secundaria. También se aplicó un segundo instrumento de carácter cualitativo. Un texto acerca de los interrogantes que nos plantea la arqueología en los problemas del presente y el pasado histórico. Tras su lectura y de manera individual, los estudiantes respondieron las tres preguntas de respuesta abierta.

Por otro lado, para analizar las narrativas del alumnado apoyamos la propuesta con la lectura de un texto de J. Santacana que subraya que la arqueología es un instrumento educativo, además de resaltar su función tanto didáctica como cívica. El texto que se reproduce a continuación se recoge en el siguiente enlace: <https://didcticalpatrimonicultural.blogspot.com/2012/07/el-patrimonio-arqueologico-la-emocion-y.html>

“La arqueología enseña a interrogarnos sobre problemas del pasado y del presente; nos sugiere y plantea hipótesis de trabajo, nos remite a los restos materiales y demás fuentes para apoyar las hipótesis y para ello hay que saber analizar críticamente las fuentes, los restos, los objetos, clasificarlos, compararlos, en definitiva “leerlos”.

Las tres cuestiones de carácter abierto a las que respondieron los estudiantes, tras la lectura de este texto, sirvieron de guía para comprender el valor educativo de la arqueología y analizar sus percepciones sobre el papel que desempeña esta disciplina científica en la sociedad actual. El orden de las respuestas fue el siguiente:

1. ¿La arqueología solo estudia el pasado o también el presente?

¹⁵ MOLINA, 2020a.

2. ¿Cómo podemos conservar para su estudio histórico los objetos y los restos materiales de una excavación arqueológica?
3. ¿Los yacimientos arqueológicos nos permiten conocer más sobre la Historia de nuestra ciudad?

Mediante ambos instrumentos de evaluación, el alumnado de secundaria expuso sus reflexiones, inquietudes y conocimientos (actitudinales, conceptuales y procedimentales) lo que les vinculó con los hechos históricos del pasado y a materializarlos en su presente. De esta manera, se convirtieron en agentes directos de su propio aprendizaje arqueológico y su formación en educación patrimonial, mediante la interpretación de diferentes argumentos históricos¹⁶.

Tabla 1. Resultado cuantitativo del cuestionario final de la propuesta educativa.

	A	B	C	D
1. Me gustaría saber más sobre los descubrimientos arqueológicos.	68	7	5	11
2. Los yacimientos arqueológicos deben ser conservados y estudiados.	44	32	2	13
3. Creo que si conozco más del pasado puedo comprender mejor el presente.	21	15	35	20
4. Realizamos salidas fuera del aula para conocer el patrimonio arqueológico.	4	10	2	75
5. Mi profesor/a explica en clase qué es la arqueología.	56	26	1	8
6. Para conocer la Historia tengo que saber más sobre mi entorno.	71	11	9	0
7. La arqueología forma parte de la Historia.	58	22	4	7
8. Me gustaría visitar el Museo Arqueológico de mi ciudad.	88	2	0	1
9. Me interesa ver documentales sobre excavaciones arqueológicas.	38	32	8	13
10. El trabajo de los arqueólogos me parece muy complicado.	62	9	17	3
11. He visitado un yacimiento arqueológico.	5	18	4	64
12. Pienso que todo el mundo debe conocer la arqueología y los restos del pasado.	51	22	10	8

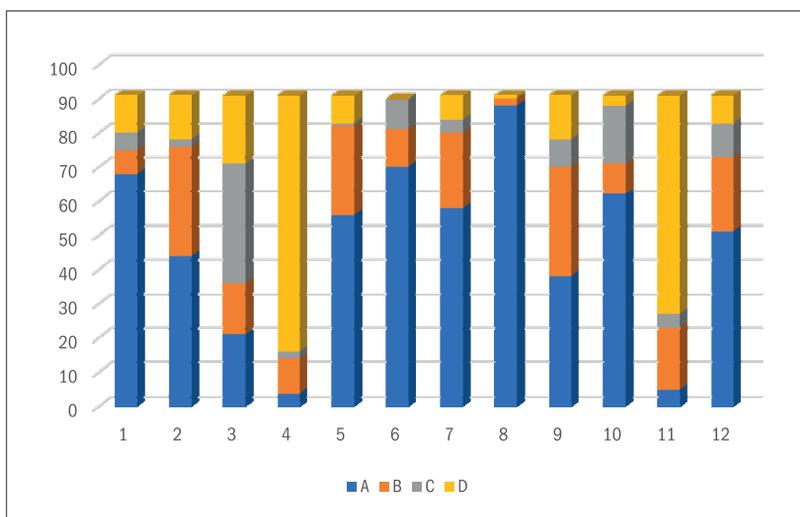
Fuente: elaboración propia

¹⁶ CHAPMAN, 2006.

Resultados

Para dar respuesta a los objetivos de la propuesta (figura 1), los ítems más destacados del cuestionario confirman que el alumnado tiene interés por saber más sobre los descubrimientos arqueológicos (ítem 1), comprenden que al reconocer su entorno esto les proporciona conocimientos históricos (ítem 6), piensan que visitar el Museo Arqueológico de su ciudad sería una oportunidad de conocer los materiales arqueológicos que lo conforman (ítem 8) y consideran que la función de un arqueólogo les parece complicada (ítem 10), posiblemente porque no perciben el trabajo de campo que estos profesionales realizan. Asimismo, existen una significativa disconformidad ante la falta de salidas fuera del aula para descubrir el patrimonio arqueológico (ítem 4) y, asimismo, por la ausencia de visitas a un yacimiento (ítem 11).

Figura 1. Recuento de datos cuantitativos del cuestionario



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, conforme a las tres preguntas de carácter abierto, las narrativas del alumnado se inclinaron positivamente por identificar los elementos arqueológicos que vinculan históricamente el presente y el pasado, y que quedaron reflejados en una nube de palabras (figura 2). Sus opiniones manifestaron los beneficios de profundizar en las tareas que realiza un arqueólogo: “Hasta ahora

no sabía a qué se dedicaban (los arqueólogos)” (alu_88; alu_11). De mismo modo, no identifican que pasado/presente tengan una relación desde el punto de vista patrimonial: “No sé si el pasado depende del presente” (alu_26; alu_42); “Pienso que la arqueología estudia el pasado de otras personas, pero no el presente” (alu_33; alu_62; alu_71).

Figura 2. Nube de palabras del análisis cualitativo



Fuente: elaboración propia

Con respecto a la conservación del patrimonio y de sus hallazgos arqueológicos, el alumnado expuso: “Nunca he visitado una excavación arqueológica” (alu_10; alu_22; alu_90); “Creo que los materiales arqueológicos se conservan en los museos” (alu_13; alu_49); “Estos objetos podrían estudiarse por expertos en historia” (alu_51; alu_66). Es curioso detectar en sus aportaciones como el alumnado no tiene claridad a la hora de expresar si la conservación del patrimonio va asociada a los hallazgos arqueológicos que aparecen en las excavaciones. Por último, afirman que: “Los yacimientos sí permiten conocer las culturas del pasado” (alu_69; alu_78); “La historia y la arqueología son lo mismo... podemos saber información de todas las ciudades del mundo” (alu_08; alu_82). Es un hecho que los resultados cualitativos están, claramente, relacionados con la falta de puesta en práctica de los centros educativos para apostar en el desarrollo de las habilidades de pensamiento arqueológico y patrimonial.

Consideraciones finales

La experiencia implementada ha supuesto un reto para la educación arqueológica en contextos no universitarios. Actualmente, el patrimonio arqueológico no se trabaja en los centros de Educación Secundaria con fines educativos. Pese a que las iniciativas arqueológicas son objeto de estudio, esta situación supone una dificultad para incluirlas en los planes educativos de centro lo que condiciona las competencias curriculares del alumnado. Destaca también la falta de actualización de la legislación educativa que impide una apuesta decidida por el aprendizaje del patrimonio cultural, en líneas generales, y del arqueológico con un enfoque más cercano a la propia comunidad¹⁷. En este contexto, la normativa curricular tampoco ayuda para identificar la disciplina arqueológica como un método de investigación académica¹⁸.

El recuento de respuestas arrojó interesantes aportaciones sobre la enseñanza de la Historia y el patrimonio arqueológico. A pesar de las limitaciones de nuestro estudio, el carácter exploratorio de una muestra pequeña elegida por conveniencia, el análisis cualitativo y cuantitativo evidencian una progresión continuada de los resultados obtenidos. Los diferentes ítems exponen una valoración positiva hacia la conservación y puesta en valor del patrimonio histórico-arqueológico. Destacan, especialmente, el interés por conocer la Historia de su entorno y la necesidad de saber más sobre los descubrimientos arqueológicos.

Asimismo, creen conveniente una visita al Museo Arqueológico de su ciudad, en un contexto diferente y con un enfoque más constructivista del conocimiento histórico que les aleje del aprendizaje del aula. Esto implica que los estudiantes mostraran la necesidad de realizar salidas didácticas en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y conocer las etapas históricas. De hecho, no realizarlas sería un impedimento para estudiar la Historia y el patrimonio local y, por consiguiente, no adquirir las competencias adecuadas para conocer el pasado histórico y el presente arqueológico de su ciudad. En cuanto al desarrollo de estas iniciativas educativas para implementar una metodología arqueológica, la propuesta se diseñó para que se alcanzaran los objetivos planteados, partiendo de su conocimiento acerca del patrimonio histórico y la motivación de planificar su aprendizaje en base a sus intereses y saberes personales¹⁹.

¹⁷ LOWENTHAL, 2005.

¹⁸ MOLINA & ORTIZ, 2020.

¹⁹ SANTACANA *et al.*, 2017.

Desde el punto de vista patrimonial, la arqueología en Educación Secundaria como herramienta de transmisión de valores cívicos y sociales ha supuesto todo un reto didáctico al permitir que el alumnado obtenga una experiencia muy valiosa de su contexto histórico y pueda recrearlo en un proceso de aprendizaje real para su desarrollo por competencias.

En esta dirección, el aprendizaje debería ser participativo, experiencial y motivador, dejando de lado una enseñanza cerrada, monótona y receptiva. Del enfoque que demos a la asimilación de estos conocimientos en Educación Patrimonial, dependerá la inclusión didáctica de la arqueología en los centros educativos. El objetivo es generar una mayor comprensión de la identidad y la memoria colectiva para interpretar el pasado²⁰. En este sentido, partiendo de sus motivaciones e intereses, el alumnado puede comprender la importancia de la Historia como símbolo de identidad local y tener conciencia histórica dando sentido a su pasado y su presente a través de las fuentes patrimoniales.

En definitiva, es necesario indicar que todo docente debe estar actualizado con los frecuentes cambios del sistema educativo, además de adquirir una formación inicial y continua en competencias profesionales que le permita actualizar y reforzar no solo los contenidos curriculares de su disciplina, sino también las metodologías y herramientas educativas que utilizará en su planificación docente²¹. Por tanto, si falta esta diversidad de actividades en el profesorado imposibilitaría que el aprendizaje de la práctica arqueológica, esencialmente manipulativa y experimental, limite los beneficios que la arqueología puede proporcionar a la enseñanza secundaria obligatoria.

Referências

ALVES, Luís Alberto; PINTO, Helena. Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado. «*Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*», vol. 22(1), p. 71-81, 2019.

BARDAVIO, Antoni; GONZÁLEZ, Paloma. *Objetos en el tiempo: las fuentes materiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Horsori, 2003.

BROOKS, Sarah. Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. «*Theory & Research in Social Education*», vol. 39(2), p. 166-202, 2011.

²⁰ LEVSTIK, 2016; ZABALA *et al.*, 2015.

²¹ IMBERNON, 2019.

- CASTRO, Leticia; LÓPEZ, Ramón. Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. «*Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*», vol. 94 (33.1), p. 97-114, 2019.
- CHAPMAN, Arthur. Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in years 9 to 13. «*Teaching History*», vol. 123, p. 6-13, 2006.
- DEMETRIOU, Helen . *Empathy, Emotion and Education*. London: Palgrave MacMillan Press, 2018.
- ESTEPA, Jesús; MARTÍN, Miriam. Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. In MIRALLES, Pedro; CARRASCO, Cosme, eds. – *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza*. Huelva: Octaedro, p. 75-86, 2018.
- FONTAL, Olaia . *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea, 2013.
- HARRISON, Rodney. *Heritage. Critical Approaches*. Oxford/New York: Routledge, 2013.
- IMBERNÓN, Francisco. La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. «*Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*», vol. 23(3), p. 151-163, 2019.
- LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding. In DAVIS, Ozro Luke; YEAGER, Elizabeth Anne; FOSTER, Stuart, coords. – *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Oxford: Rowman and Littlefield Publishers, p. 21-51, 2001.
- LEVSTIK, Linda. Working class connections: identity and the teaching of history. In MOLINA, Sebastián; LLONCH, Nayra; MARTÍNEZ, Tania, eds. – *Identidad, ciudadanía y patrimonio: educación histórica para el siglo XXI*. Gijón: Trea, p. 63-70, 2016.
- LÓPEZ-CASTILLA, María Pilar; TERRADILLOS-BERNAL, Marcos; ALONSO, Rodrigo Experimental archaeology and historical empathy: key tools for learning about our origins. «*Cultura y Educación*», vol. 31(1), p. 170-187, 2019.
- LOWENTHAL, David. Natural and cultural heritage. «*International Journal of Heritage Studies*», vol. 11(1), p. 81-92, 2005.
- MOE, Jeanne; FINK, Kristie; COLEMAN, Carolee; KREJS, Kirsti. Archaeology, Ethics, and Character: Using our cultural heritage to teach citizenship. «*The Social Studies*», vol. 93(3), p. 109-112, 2002.
- MOLINA, María Pilar. El trabajo cooperativo como instrumento para construir la educación patrimonial. «*Revista de la Facultad de Educación de Albacete*», vol. 35(1), p. 51-65, 2002.
- MOLINA, María Pilar. Competencias históricas y pensamiento narrativo en Ciencias Sociales. In LÓPEZ, Eloy et alii, eds. – *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. Barcelona: Octaedro, p. 86-93, 2020.
- MOLINA, María Pilar; ORTIZ, Raimundo. Active Learning Methodologies in Teacher Training for Cultural Sustainability. «*Sustainability*», vol. 12(21), 9043, p. 1-12, 2020.
- PALLARÉS, Miguel; CARRIÓN, Antonio; SÁNCHEZ, Noelia . Trabajar por competencias en educación secundaria a través de una experiencia arqueológica. In EGEA, Alejandro; ARIAS, Laura; SANTA-CANA, Joan, coords. – *Y la Arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la Historia y el Patrimonio*. Gijón: Trea, p. 99-121, 2018.

- SÁIZ, Jorge; LÓPEZ, Ramón. Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. «*Revista de Estudios Sociales*», vol. 52, p. 87-101, 2015.
- SANTACANA, Joan; LÓPEZ, Victoria; MARÍN, Carolina; LONCH, Nayra. La elaboración de una didáctica de las ciencias con la arqueología como motivación. In SANTACANA, Joan; LÓPEZ, Victoria; MARTÍNEZ, Tania, coords. — *La ciencia que no se aprende en red. Modelos didácticos para motivar el estudio de las ciencias a través de la arqueología*. Barcelona: Graó, p. 39 51, 2017.
- SANTISTEBAN, Antoni. La formación de competencias de pensamiento histórico. «*Clío y Asociados*», vol. 14, p. 34-56, 2010.
- SEIXAS, Peter; PECK, Carla. Teaching Historical Thinking. In SEARS, Alan; WRIGHT, Ian, eds. — *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, p. 109-117, 2004.
- VAN BOXTEL, Carla; KLEIN, Stephan. *Heritage education: challenges in dealing with the past*. Amsterdam: Erfgoed Nederland, 2011.
- WOOD, Phil; SMITH, Joan. *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Narcea, 2017.
- ZABALA, Mariela; FABRA, Mariana; AICHINO, Gina; DE CARLI, Cristina. Patrimonial education and cultural rights: The contribution of archaeological heritage to the construction of collective memories. «*Public Archaeology*», vol. 14(1), p. 27 43, 2015.

CAPÍTULO 14

Cultura e Consciência Histórica na Educação de Jovens e Adultos



João Augusto Martin Nantes dos Santos

UEL - Universidade Estadual de Londrina (Brasil)

joaonantess@gmail.com

Marlene Rosa Cainelli

UEL - Universidade Estadual de Londrina (Brasil)

cainelli@uel.br

Resumo

Busca-se entender a consciência histórica de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tal objetivo, analisamos as narrativas históricas de doze estudantes da EJA sobre a cidade de Apucarana e percebemos a relação que estabelecem com a memória. Concluiu-se que os estudantes tendem a operar a memória de forma receptiva e involuntária, apoiando suas narrativas na cultura histórica informal. Entretanto, a memória construtiva e intencional e operações cognitivas mais complexas também foram entendidas nas narrativas de alguns estudantes. Essa pesquisa foi desenvolvida na Universidade Estadual de Londrina - Paraná - Brasil, no programa de pós-graduação em Educação sob a orientação da Doutora Marlene Cainelli.

Palavras-chave: Consciência Histórica; Cultura Histórica; Memória; EJA.

Abstract

It is sought to understand the historical consciousness of Youth and Adults Education (EJA) students. For this purpose, we analyze the historical narratives of twelve EJA students about the city of Apucarana and we noticed the relationships established with memory. It was concluded that the students tend to operate the memory in a receptive and voluntary way, supporting their narratives in the informal historical culture. However, the constructive and intentional memory and the more complex cognitive operations were also comprehended in some students' narratives. This research was developed in Londrina State University - Paraná - Brazil, in the Education post-graduation program under the guidance of Doctor Marlene Cainelli.

Keywords: Historical Consciousness; Historical Culture; Memory; EJA.

Introdução

Esse trabalho surgiu de uma experiência pessoal em 2013. Certa vez, interessado na vivência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pedi que todos trouxessem uma fotografia para a próxima aula. Eles poderiam trazer qualquer fotografia que intensificasse sua memória sobre algo. Além de compartilhar tais experiências, poderíamos observar metodologias de análise das fotografias como documentos históricos. No dia combinado, uma senhora apresentou uma imagem preta e branca de um modesto e costureiro casamento de sítio. Família densa, crianças de vários tamanhos, chão batido, noivos ao centro e a típica igreja rural de madeira ao fundo. A portadora da fotografia era viúva e dizia que a imagem tratava de seu casamento.

Enquanto ela articulava sobre a fotografia, um colega fez uma importante indagação: “Por que todos estão descalços?”. Os estudantes lançaram hipóteses ligadas à falta de dinheiro para os sapatos. Entretanto, a senhora disse que o motivo era outro... Ela relatou que na noite anterior ao casamento dela, seu noivo e seu pai saíram para comprar sapatos para toda a família com o dinheiro da venda da colheita. Entretanto, no caminho, pai e noivo entraram em um cabaré para fazer uma espécie de despedida de solteiro. Acabaram por amanhecer na gandaia, bêbados e com prostitutas. Os sapatos não foram comprados e o dinheiro foi usado para pagar os serviços daquela casa.

Nessa experiência havia o gancho para abordar vários temas e conceitos históricos desfechados pela fotografia. Por dias, discutimos sobre a sociedade patriarcal, explanamos sobre o Brasil colonial, relacionamos o tema com a organização do trabalho, interpretamos sobre histórias de gênero, matutamos sobre igualdade. Certa vez essa senhora veio até mim e disse ter gostado muito das aulas e que até então, não havia percebido tanta diferença entre homens e mulheres. Mas disse também que quando ela havia separado aquela fotografia dos pés descalços, ela não estava pensando em lembrar-se daqueles problemas. Ela gostava da foto e do casamento! Apesar de tudo, era uma boa memória.

Quanta insensibilidade! Fiz da memória dela o palco para minha aula de história. Em troca do quê? Continuo a pensar que o tema era conveniente. Mas, não deveria ter encontrado outra abordagem? Essa pesquisa pode colaborar para a resolução dessa inquietação. Para que serve a História? Como os estudantes a relacionam com a vida? O que é memória? Como ela compõe o pensamento histórico? Memória é História? Pensar a consciência histórica, a forma como os indivíduos tomam para si a memória e a utilizam de forma consciente, é refletir

de certa forma sobre os usos da História. Essa pesquisa se justifica ao estabelecer noções sobre como nossos estudantes estão se utilizando do passado através da memória, quais suas necessidades, carências e a que futuro buscam.

A pesquisa que deu origem a este texto foi estabelecida junto a 12 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Apucarana¹. Foram gigantescas as dificuldades na seleção e comunicação com os participantes porque, durante a realização desta pesquisa, vivenciamos a maior crise sanitária, hospitalar e humanitária de nossa história com a pandemia da COVID-19.

Selecionamos apenas 12 responderam aos questionários. Neste trabalho analisaremos apenas as respostas que tratam sobre a consciência histórica sobre a história de Apucarana e o uso que os estudantes fazem da memória. Empregamos nesta investigação uma pesquisa qualitativa, ancorada na reflexões teórico-metodológicas da *Grounded Theory*. A partir de métodos indutivos em pesquisas qualitativas é possível coletar dados relacionados a ideias mais abstratas como a consciência histórica.

Consciência Histórica e Memória

A partir das contribuições de Jörn Rüsen sobre a consciência histórica e o pensamento histórico, percebemos que a consciência histórica serve como um elemento de orientação à vida prática. É ela que “sustenta e é sustentada (pel) a consciência social e, por isso, é simultaneamente geradora de, e alimentada por um sentido de identidade” (BARCA, 2011. p. 31). Por meio da mediação da memória histórica, o indivíduo busca uma orientação temporal. Conscientemente, ele se localiza no tempo, age e cogita um futuro de forma intencional.

Seja qual for o modo em que a consciência histórica penetra no passado, como no itinerário dos arquivos da memória, o impulso para esse retorno é sempre dado pelas experiências do tempo presente. Ou seja, a consciência histórica é o local em que o passado é levado a falar e este só vem a falar quando questio-

¹ Apucarana é uma cidade localizada no Norte do Paraná, há 365 km de Curitiba. A população estimada é de aproximadamente 120 mil habitantes. Segundo o IBGE (2010), a taxa de escolarização entre indivíduos de 6 a 14 anos é de 97,8%. A cidade possui 67 escolas de ensino fundamental e 25 de ensino médio. O IDH da cidade é de 0,748, está entre os 600 melhores do Brasil. – *Panorama: Apucarana*: IBGE. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/apucarana/panorama>> Acesso em: 25 set. 2020.

nado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo. Trata-se de uma lembrança interpretativa que faz presente o passado, no aqui e agora. (SCHMIDT, 2009. p. 16)

A partir na relação construída pela consciência histórica entre passado e presente, é possível verificar a aprendizagem histórica por meio da narrativa histórica, de acordo com o tipo de narrativa. Rüsen estabelece a tipologia de narrativas históricas levando em consideração a memória, as continuidades, identidades, mas principalmente, os sentidos do tempo. Características estas, vinculadas com as condições da vida prática de cada indivíduo ou grupo. “Esta função geral pode ser realizada de quatro modos diferentes, de acordo com as quatro condições necessárias que devem ser preenchidas para que a vida humana possa continuar em seu curso no tempo: afirmação, negação, regularidade, transformação. (RÜSEN, 2007. p. 98)

Cada condição necessária produz um tipo específico de narrativa histórica. Quando se confecciona uma narrativa tradicional, há a valorização da temporalidade eterna, buscando as origens e permanências dos modos de viver, portanto, suprimindo as necessidades de afirmação. Na narrativa de tempo exemplar, a necessidade de regularidade é atendida através da extensão espacial do tempo histórico, resgatando casos em que regras são estabelecidas e generalizadas para todos os tempos e espaços.

Já a narrativa crítica tem um sentido de julgamento da temporalidade, problematizando os modos de vida, alterando ideias de continuidade e principalmente negando os padrões de identidade. O último tipo de narrativa, o mais complexo, é chamado por Rüsen de genética (2007). Segundo o autor, essa tipologia oferece um maior entendimento sobre a temporalidade. Percebe-se as transformações nos modos de vida e permite a escolha do mais apropriado, através do desenvolvimento consciente das continuidades e mediação das mudanças.

Esse tipo de narrativa revela um sujeito mais emancipado, pois, age de maneira livre e proativa, percebendo-se como autor da sua relação com a dinâmica temporal. Outra perspectiva importante para a reflexão arquitetada neste texto é a noção de memória. Christian Laville (2005) acredita que a memória é um conceito predominante na história.

No ensino da história, muitas vezes a memória aparecia como um aspecto negativo, ligado à memorização mecânica de fatos, datas e narrativas. Tal noção de memória foi muito importante na origem da história como disciplina escolar.

Isso porque o conjunto de narrativas de fatos, momentos memoráveis, tempos de transformações, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e mitos gratificantes, formavam uma memória comum, feita de conhecimentos e sugerindo princípios de condutas para os cidadãos-súditos (LAVILLE, 2005. p. 15). Entretanto, com o estabelecimento dos Estados, esse tipo de ensinamento da história não era mais tão necessário.

Para Laville, o desfecho da Segunda Guerra significou a vitória da democracia e substituição do cidadão-súdito pelo cidadão-participante. Para tal transformação, era necessário pôr a democracia para funcionar. O enfraquecimento das grandes narrativas nacionalistas possibilitou a manifestação das múltiplas memórias particulares que até então eram ocultadas pelas grandes narrativas agregadoras. O declínio dessas narrativas permitiu a multiplicação de memórias que não necessitam ser compatíveis entre si (LAVILLE, 2005. p. 19). A consequência disso é que a memória ocupou um lugar importante na esfera histórica e em todo espaço público.

Segundo Rösen, a Cultura histórica e mais especificamente a memória, estão ligadas à “origem do pensamento histórico na vida humana prática” (RÜSEN, 2015. p. 217). A Cultura histórica abrange práticas culturais que orientam o sofrer e o agir humano no mundo do devir. A cultura histórica é capaz de iniciar o processo que transforma experiências com o passado em interpretações. A partir dela que se entendem circunstâncias da vida atual e baseada nela elaboramos perspectivas de futuro. Entretanto, Rösen alerta que não é possível posicionar todas as formas históricas como equivalentes.

A ciência da história torna-se necessária justamente para elaborar modos mais sofisticados de usos do passado, constituídos racionalmente e com métodos próprios, argumentando e contra argumentando sobre interpretações do passado. Daí a importância de uma formação histórica atrelada à ciência da História. Por meio dessa percepção as estruturas de pensamento são desenvolvidas. Essas estruturas de pensamento estão relacionadas à capacidade de se estabelecer inferências e analisar evidências. Segundo Cainelli e Tuma,

O trabalho do professor deve ancorar-se nos passos realizados pelo historiador para escrever sobre o passado. É preciso construir juntamente com a criança os meios para que ela entenda os procedimentos da construção historiográfica e como o historiador analisa os vestígios nos documentos para escrever a história. Nesse sentido, enfatizar o trabalho do historiador como método norteador das atividades na aula de história. (CAINELLI & TUMA, 2009. p. 212)

É possível conjecturar, no entanto, que no Brasil a maior parte das pessoas tem contato com a ciência da História apenas na escola, pela educação formal. Porém, são vários os casos que esse contato com a história especializada não é alcançado com sucesso na infância.

Estudantes da EJA não frequentaram a escola na infância ou possuem um histórico de abandono escolar motivado por distintos motivos. Seja por conta de ingressarem tardiamente na escola, por repetirem muitas séries, por situações de exclusões, ou até mesmo pelas lastimáveis condições sociais, econômicas e culturais de tais indivíduos em nosso país. Esses fatores estruturais aliados a frágeis políticas educacionais formam o grupo de estudantes da EJA que tiveram pouco ou nenhum contato com ciência da História.

Sendo assim, a relação com passado desses indivíduos em muitos casos é mais vinculada à Cultura Histórica. A noção que eles têm sobre o passado está associada à memória e não à história. Memória e história não é a mesma coisa. Não é possível pensar adequadamente a história sem memória e; uma memória sem história fica isolada aos desdobramentos que possam lhe fazer evoluir. A memória e a história não são iguais nem equivalentes.

Consciência Histórica e Memória em Estudantes da EJA

O questionário que usamos nessa pesquisa se inicia com uma notícia sobre a história de Apucarana. A notícia narrava o dia em que a caixa d'água localizada no centro da cidade caiu e provocou espanto aos moradores. Essa caixa d'água é conhecida pelos apucaraneses e serve como ponto de referência em conversas informais sobre locais da cidade. Por esse motivo selecionamos a notícia. Além disso, o texto traz relatos de testemunhas oculares do episódio, do atual gerente da companhia de saneamento e um desencontro entre versões sobre o número de vítimas. Intencionamos com a leitura dessa notícia estimular a reflexão sobre o tema. Nas questões, os participantes foram estimulados a apontar a memória que tem sobre a história de Apucarana.

Classificamos as respostas obtidas em 3 categorias de memórias. Essas categorias não indicam necessariamente uma progressão nível de memória, apenas diferencia as respostas através do tipo de memória citada. O Nível A, Sem manifestação de memória; Nível B, Memória singular e; Nível C, Memória problematizadora foram organizados conforme a descrição a seguir.

Nível	Nome	Descrição
Nível A	Sem manifestação de memória	Não há memória sobre a cidade manifestada pelo estudante
Nível B	Memória singular	Apresenta uma resposta composta por momentos memoráveis, tempos de transformação e grandes acontecimentos simbólicos. Consolida elementos de maior relevância com referência para uma comunidade. Nasce das experiências pessoais, tem pouco manejo de faculdades intelectuais e o pensamento histórico opera de maneira involuntária e receptiva.
Nível C	Memória problematizadora	Apresenta uma resposta construída pelo seu pensamento histórico, a versão mais apropriada a partir de suas capacidades intelectuais e afetivas. Tem pouco manejo de faculdades intelectuais, mas já delimita problemas, analisa dados de maneira e interpreta com ceticismo.

Encontramos 8 respostas categorizadas como Nível A, Sem manifestação da memória. Cremos que esses estudantes têm memória sobre a cidade, entretanto, não fomos capazes de percebê-las ou os estudantes não conseguiram manifestá-las nas respostas. Em meio aos exercícios em branco ou a respostas inconclusivas, destacamos a participação de Juliana (30 anos, EJA/Ensino Médio). Ela respondeu,

Conheço um pouco. Sei que é a capital do Boné e sua população é de 136.234 habitantes, sendo a décima primeira cidade + populosa do Paraná. Apucarana foi colonizada pela companhia inglesa sendo assim foi elevada sendo desmembrada do município de Londrina. Sei também que entre 1940 e 1960 apucarana é uma das poucas cidades do mundo a ter origem de três bacias hidrográficas. A do Tibagi do Pirapó e do IVAI: sendo assim uma cidade com pontos turísticos magníficos; (Juliana, 30 anos. EJA/Ensino Médio)

Fernanda escreve que “conheço um pouco” sobre a história de Apucarana. Entretanto, cita exatamente quantos habitantes tem a cidade e quais as três bacias hidrográficas que se originam na região. É pouco provável que Fernanda

realmente saiba as informações referentes ao último censo e as características geográficas da região. Vale destacar que pedimos aos participantes da pesquisa que respondessem ao questionário sem consultar na internet, em livros ou com colegas. Entretanto, foram várias as situações em que encontramos pesquisas da internet nas respostas. Podemos concluir que para esses estudantes, a internet é uma importante fonte para consulta sobre a história regional, como a de Apucarana. Talvez tenham escolhido os sites da prefeitura e de uma secretaria estadual de governo por considerá-los confiáveis na busca por informação. Ou então, porque foram os primeiros listados em buscas no Google.

Acreditamos que possivelmente, essas transcrições refletem uma enraizada cultura escolar da cópia entre muitos dos estudantes da EJA. As informações analisadas na trajetória da EJA no Brasil combinadas com os dados coletados sobre o perfil dos estudantes, nos levam a crer que as cópias flagradas nas respostas podem estar ancoradas no fato dos participantes não possuírem informações ou experiências relacionadas ao que lhes foi questionado, indicando assim conhecimentos substantivos exigidos em sala de aula que são estranhos às suas necessidades ou à cultura histórica que compartilham.

Porém, a presunção mais convincente é que talvez o medo de errar e a sensação de inferioridade sufocam as palavras autênticas dos estudantes. A forma como são organizadas as relações de aprendizagem e as instituições escolares reforçam essa relação a partir de “indivíduos inferiores” e “superiores”. A educação pensada a partir da ação ativa de ensinar do professor e da escola e; da passividade do aprender do aluno, reforça a submissão, a marginalização e sufoca tais estudantes. Quem sabe, para muitos estudantes da EJA, não saber é uma vergonha, uma falha moral. Ser flagrado não sabendo os constrange de maneira muito mais dura do que aqueles que se encontram em situação menos desconfortável nas instituições escolares.

Sobre as respostas classificadas como Nível B, Memória singular, encontramos 3 questionários.

Um dado relevante durante a entrega dos questionários, é que o estudante Luís (40 anos, EJA/Fase II) ao folhear os papéis com as perguntas sobre a história de Apucarana e exclamou: “Que sorte, acabei de estudar sobre isso! Sei um monte de coisas”. Entretanto, em sua resposta Luís escreveu apenas que “Apucarana foi fundada em 1944 a produção da época era o café”. Ele apresentou uma resposta composta por um momento considerada memorável por ele, a fundação da cidade. Luís havia estudado sobre a história de Apucarana e achou

importante mencionar o ano da fundação da cidade. Nesse nível de resposta com a Memória singular, os participantes elegem elementos de maior relevância como referência para toda a comunidade.

Além do ano de fundação da cidade, Luís indica que a produção do café foi fundamental na história da cidade. O pensamento histórico dos estudantes parece operar de maneira involuntária e receptiva (RÜSEN, 2015) ao compor uma memória que emerge das experiências pessoais, como o fato de Luís ter estudado na EJA sobre Apucarana. Há indícios ligeiros do manejo de suas faculdades intelectuais elegendo fatos memoráveis que devem ser mencionados, mesmo que de maneira superficial (RÜSEN, 2015). É por exemplo o que também aparece na resposta de Carlos (56 anos. EJA/Ensino Médio).

O nome de Apucarana tem origem indígena primeiro nome foi Apucaranaã. No ano de 1938. Apucarana foi elevada a categoria de vila, em 28 de janeiro de 1944. Apucarana foi elevada a município sendo desmembrada do município de Londrina. Imigrante japoneses e ucranianos fazem parte dos primeiro moradores de Apucara[na]. Atualmente e a capital do boné e fabricas de roupas. (Carlos, 56 anos. EJA/Ensino Médio).

Carlos elege uma série de eventos como importantes e memoráveis da história de Apucarana. Tais eventos são descritos de maneira linear, sem conflitos e de maneira positiva, conta a história de uma cidade que vai se desenvolvendo até o nível de progresso atual, algo próximo do que Laville (2005) descreveu acerca da memória do cidadão-súdito.

Entretanto, arquitetando um texto sobre a cidade e não de uma nação. Pode-se notar num conjunto de fatos narrados por serem considerados memoráveis e simbólicos. Podemos arriscar articular que a origem de citações como o dia e o mês da emancipação (28 de janeiro), citada por Carlos, está no fato da data ser um feriado municipal, por dar nome a um conhecido bairro da cidade e a uma prova pedestre também muito conhecida na região. Talvez essa memória tenha surgido na cultura histórica vivenciada pela participante.

Assim como as alusões feitas aos “japoneses e ucranianos”. Existem outros grupos que compõem a formação de Apucarana. Entretanto, a colônia japonesa consolidou ao longo dos anos a Festa da Cerejeira na ACEA, um evento que faz parte da cultura regional e é muito visitada pelos moradores da cidade. Já a colônia ucraniana deu nome a um bairro, construiu um colégio e constituiu uma igreja católica com rito oriental. Talvez a lembrança desses grupos e o esqueci-

mento de outros se dê por conta da Cultura história experimentadas por Carlos. As citações no texto de Carlos e outros participantes sobre o título de Capital do Boné atribuído à cidade podem emergir de monumentos, pontos de ônibus e táxis pela cidade. É comum encontrar em Apucarana lugares que exploram essa ideia na região central de Apucarana.

Os empresários do ramo boneleiro têm grande força econômica e política na cidade e em 2010, o Sindicato das Indústrias do Vestuário de Apucarana e Vale do Ivaí (SIVALE) conseguiu junto ao Governo Federal o reconhecimento da cidade como capital do nacional do boné. Desde então, a prefeitura busca com a construção desses monumentos a consolidação desse discurso junto à população.

Sobre o Nível C, a Memória problematizadora, encontramos apenas uma resposta classificada dessa forma. Ela não é essencialmente melhor ou pior que o Nível B (Memória singular). Classificamos dessa forma simplesmente porque a resposta encontrada permite notar o uso de faculdades intelectuais que delimitam problemas, analisam dados e interpretam com ceticismo experiências históricas. Ainda que com pouca complexidade, o único estudante que apresentou uma memória desse tipo, construiu uma resposta julgando ser mais apropriada de acordo com suas capacidades intelectuais e afetivas. Para Lucas (33 anos, EJA/Ensino Médio), sobre a história de Apucarana

Reza a lenda que desde que eu era criança à um vulcão debaixo da Catedral Nossa Senhora de Lourdes más, nunca acreditei nisso e não sei muito sobre a história da minha cidade. Faser o que né? Não procurei me informar pois há muita coisa boa, más também há muita coisa ruim. As vezes é bom deixar o passado prá trás para que desenterrar, afinal é história.

A resposta de Lucas destoa dos outros participantes por vários motivos. Primeiro porque ele dá a entender que a origem de suas experiências históricas tem origem em algo que ele ouviu ou viveu quando criança, “Reza a lenda que desde que eu era criança à um vulcão debaixo da Catedral”. Segundo, percebe-se claramente uma manifestação da consciência histórica diferente daqueles que operam a memória de maneira involuntária e receptiva.

Lucas duvida da versão oferecida a ele. É claro que no Nível B, a Memória singular descrita pelos estudantes trazia um discurso mais estruturado e que possivelmente era complementado por elementos cotidianos. Entretanto, Lucas tem experiências históricas distintas daqueles participantes. Dentre os participantes, Lucas mora na localidade mais distante da região central, tem um dos

menores salários, trabalha na reciclagem mais de 40 horas semanais para ajudar nas despesas da casa, começou a trabalhar antes dos 14 anos e parou de estudar na mesma época.

Possivelmente, ele não conhece ou pouco conhece da região central da cidade, o bairro 28 de janeiro (bairro de elite), a Igreja Ucrâniana e é provável que nunca tenha frequentado a Festa da Cerejeira realizada na ACEA. Entretanto, houve memória manifestada na resposta de Lucas e ele não acredita naquilo que apreciou. Assim como os outros participantes, Lucas baseia-se sua memória numa construção de seu pensamento histórico. Entretanto, Lucas se difere na forma de construir e apresentar sua narrativa. Lucas inclui suas experiências pessoais e cotidianas de uma maneira diferente dos outros participantes ao demonstrar uma perspectiva fora da cultura histórica formal. Ao indicar que na história “há coisas boas e ruins” e que “às vezes é bom deixar o passado para trás”, podemos inferir a presença de uma operação da memória intencional e construtiva (RÜSEN, 2015), ainda que muito simplista.

Laville (2005) alertou sobre o crescimento de memórias particulares que nasceram a partir do colapso das grandes narrativas nacionalistas. Para ele, nem mesmo os projetos filosóficos como a teoria liberal do progresso e o marxismo foram capazes de ocupar o lugar de memória singular que existia na era da memória de cidadãos-súditos. A incerteza quanto ao futuro, a valorização do presente em relação ao futuro, o presente que precisa ser justificado, preservado e valorizado pela memória sufocou essas grandes memórias e deu espaço a memórias particulares, distantes de projetos políticos, filosóficos e científicos. A memória que Lucas cita não tem origem na ciência histórica, não está a serviço de uma concepção de Estado e muito menos ligada à uma vertente filosófica.

Em síntese, ao notar os níveis de memória dos estudantes, podemos concluir que as experiências pessoais foram determinantes na construção das respostas dos estudantes. Poucos conseguiram superar as próprias experiências e descrever fenômenos abalizados em outras experiências.

Destaque ao uso de representações ancoradas na tradição oral, algo também percebido na análise realizada por Cainelli (2003). Ao investigar a memória popular de adultos sobre a história do Brasil, a pesquisadora entendeu que muitas das concepções sobre o mundo, sobre o espaço e à sociedade em que vivem estão fortemente firmadas em representações que os estudantes vivenciam cotidianamente pela cultura histórica de tradição oral. Isso se deve ao fato de não terem frequentado a escola.

Grande parte das memórias representadas entrelaçaram suas ligações com as mudanças geográficas de seus personagens, mudanças de estado, de cidade. Outras memórias são relacionadas aos eventos nascimentos, casamentos, mortes, colheitas, raramente as lembranças temporais têm como referências fatos externos à sua família. As datas, os anos, a contagem do tempo são sempre acompanhadas de alguma memória. (CAINELLI, 2003. p. 106)

A maioria dos estudantes operam a memória de maneira involuntária e receptiva, aportando a memória no que experimentaram da cultura histórica. Apenas Lucas operou de maneira intencional e construtiva, porém, suas conclusões são aligeiradas e superficiais, Lucas não busca confirmações para suas opiniões. É viva a possibilidade dos estudantes aprofundarem suas orientações temporais. Tanto a memória quanto a cultura histórica não podem estar restritas a especialistas. Porém, a diversidade de versões não pode ser compreendida como equivalentes. A ciência da história torna-se necessária para elaborar métodos mais sofisticados de usos do passado, construindo racionalmente e com métodos os próprios da ciência da história, argumentos e contra-argumentos (CAINELLI & TUMA, 2009).

Referências

- ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado, 2011.
- BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria, coord. - *Educação Histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí. p. 21-48, 2011.
- CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca - *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV. P. 65-79, 2009.
- CAINELLI, Marlene Rosa. TUMA, Magda Madalena. História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em Educação Histórica. «*Revista HISTEDBR*» Campinas, n.34, p.211-222, 2009.
- _____, Marlene. *História do Brasil, história de brasileiros: história, passado e identidade na memória popular*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Tese de Doutorado, 2003.
- LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão. «*Educação em Revista*» Belo Horizonte: UFMG, nº 41, p. 13-42, 2005.
- RÜSEN, Jörn. *História Viva: Teoria da História III*, formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

_____, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. «*História & Ensino*» v. 15, p. 9-22, 2009.

STRAUSS, Anselm. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

As viagens dos africanos escravizados e a travessia do Atlântico: por uma Educação Histórica Humanizada

Erica da Silva Xavier

*Universidade Estadual de Londrina (UEL)
ericaxavier_historia@yahoo.com.br*

Ana Beatriz Accorsi Thomson

*Universidade Estadual de Londrina (UEL)
anab.thomson@yahoo.com.br*

Marlene Cainelli

*Universidade Estadual de Londrina (UEL)
cainelli@uel.br*



Resumo

A partir da compreensão da importância de conhecer as direções do tráfico, de onde vieram e para onde foram as populações escravizadas e as contribuições culturais trazidas por estes povos (SOUZA, 2009), este trabalho busca demonstrar a experiência desenvolvida no oitavo ano do ensino fundamental II, através do projeto intitulado “As viagens de africanos escravizados e a travessia do Atlântico”. O intuito foi despertar na consciência dos alunos um sentido histórico capaz de estabelecer relações entre presente, passado e futuro (RÜSEN, 2015a) sobre a ideia de superioridade racial. Buscamos propor uma educação histórica humanizada, empática, que ultrapassasse a noção de conteúdo escolar tornando-se uma orientação para vida prática. Foram desenvolvidas pesquisas supervisionadas que buscaram compreender como ocorreram as viagens escravagistas atlânticas, de onde os africanos escravizados partiram, onde desembarcaram na América, as condições e as resistências em torno da escravização. O projeto na íntegra foi desenvolvido com base na metodologia conhecida como “aula oficina” a partir da proposta da pesquisadora Isabel Barca (2004).

As fontes consultadas pelos alunos estão na plataforma Slave voyage no site <https://www.slavevoyages.org/>, que reúne informações de aproximadamente 35 mil viagens pelo Atlântico, entre outras. O trabalho de pesquisa em sala de aula resultou na Mostra ambientalizada com o título: “As viagens de africanos escravizados e a travessia do Atlântico: Os porões dos navios negreiros”. O público visitante da exposição foram pais, alunos e funcionários da escola, que ao final de visitas guiadas e explicadas, responderam a um questionário cujas perguntas foram elaboradas pelos alunos do oitavo ano. As questões estiveram relacionadas com a situação de racismo contra africanos e seus descendentes, presente na sociedade brasileira e a representação dos negros na história. Este trabalho serviu como suporte para pesquisa de doutorado em desenvolvimento na Universidade Estadual de Londrina, Programa de pós-graduação em Educação.

Palavras-chave: Educação Histórica; Africanos; Escravização; Novo humanismo.

Abstract

From the understanding of the importance of knowing the directions of trafficking, where they came from and where the enslaved populations went and the cultural contributions brought by these people (SOUZA, 2009), this work seeks to demonstrate the experience developed in the eighth year of elementary school II, through the project entitled “The journeys of enslaved Africans and the crossing of the Atlantic”. The aim was to awaken in the students’ consciousness a historical sense capable of establishing relationships between present, past and future (RÜSEN, 2015a) on the idea of racial superiority. We seek to propose a humanized, empathic historical education that goes beyond the notion of school content, becoming an orientation for practical life. Supervised research was carried out to understand how the Atlantic slave journeys occurred, where enslaved Africans departed, where they landed in America, the conditions and resistances surrounding enslavement. The entire project was developed based on the methodology known as “classroom-workshop” based on the proposal of researcher Isabel Barca (2004).

The sources consulted by the students are on the Slave voyage platform on the website <https://www.slavevoyages.org/>, which gathers information from approximately 35,000 trips across the Atlantic, among others. The research work in the classroom resulted in the Environmentalized Exhibition entitled: “The voyages of enslaved Africans and the crossing of the Atlantic: The holds of slave ships”. The visiting public at the exhibition were parents, students and school employees, who, at the end of guided and explained visits, answered a questionnaire whose questions were prepared by eighth grade students. The questions were related to the situation of racism against Africans and their descendants, present in Brazilian society and the representation of black people in history. This work served as support for doctoral research in development at the State University of Londrina, Graduate Program in Education.

Key words: History Education; Africans; Enslavement; New humanism.

Introdução

A lei 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos educacionais. É importante ressaltar, que tal lei se apresenta como uma política de ação afirmativa, com intuito de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica visando tirar

do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial (GOMES *apud* ALMEIDA & SANCHES, 2017: 57).

Ainda que a implantação da lei tenha quase 20 anos, o que podemos perceber é uma resistência em torno de um ensino de história que privilegie a temática, muitos motivos são apontados dentro do sistema educacional para esta resistência. Segundo Artêmio Ten Caten, muitos professores atribuem às dificuldades existentes em torno da aplicação da lei ao pouco diálogo com o Estado, acusando de ser uma lei impositiva; a escassez no preparo em relação ao tema, principalmente considerando que a disciplina nos meios acadêmicos também foi implantada aos poucos, o que significa que gerações de professores não tiveram um contato mais sistematizado com uma disciplina direcionada a História da África e suas discussões historiográficas. Mas, o mais sério, apontado pela pesquisa, são as discriminações principalmente em torno das religiões afro-brasileiras, que partem tanto de alguns professores, como de alunos (CATEN, 2009: 185-228).

Entendemos, que tratar da história e cultura africana e afro-brasileira no sistema escolar não é só escravização, entretanto, optamos por tal tema, porque percebemos que existem sentidos difíceis de serem entendidos por envolver uma carga emocional no aprendizado histórico. Segundo o historiador alemão Bodo Von Borries o aprendizado histórico inclui um conflito mental e uma mudança, envolvendo, sobretudo uma carga emocional ao lidar com que denominou como *História Sobrecarregada*¹ (VON BORRIES, 2011: 165-188).

As primeiras reflexões sobre o assunto, partiu principalmente da busca de uma visão da história sobre a escravização africana que ultrapassasse os limites do conteúdo escolar, tentando humanizar as viagens ligadas à diáspora africana², assim como estimular a ideia de empatia histórica e equidade. Acreditamos que, o conhecimento histórico é o insumo que possibilita ao professor selecionar conceitos e informação histórica com critérios cientificamente fundamentados (SIMAN, 2015: 113).

Partimos de algumas questões e angústias que deram norte ao desenvolvimento da experiência, tais: Como sensibilizar os alunos frente ao tráfico de atri-

¹ Para o autor, alguns temas sensíveis da história envolvem sentimentos como luto, perda, vergonha ou culpa, por isso considera estes temas difíceis, sobrecarregados. Seu objeto de estudo se refere à questão do Holocausto.

² O conceito de diáspora africana refere-se à migração forçada pelo tráfico de africanos, principalmente para a América. Ver: HEYWODD, L. (2008) - *Diáspora negra no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto.

canos escravizados? Como desenvolver um pensamento histórico que ultrapasse o ensino formal e sirva de fato como orientação na vida prática? Como estimular um senso de empatia histórica nos alunos em relação aos africanos, vítimas da escravização a partir da ideia de um ensino de história humanizado?

Considerando o exposto, desenvolvemos no oitavo ano do ensino fundamental o projeto intitulado “A travessia do Atlântico e as viagens dos africanos escravizados”. Como objetivos específicos, foram desenvolvidas pesquisas orientadas que buscaram compreender como ocorreram as viagens escravas, de onde os africanos escravizados partiram, onde desembarcaram, as condições e as resistências em torno da escravização. Corroboramos com Marina de Mello e Souza quando afirma que:

É importante conhecer as direções do tráfico, de onde vieram e para onde foram as populações escravizadas (...). O conhecimento das histórias e culturas daqueles que vieram escravizados para o Brasil permitirá uma compreensão mais precisa de suas contribuições para a sociedade brasileira. (SOUZA, 2009: 176)

Optamos neste projeto, pela metodologia conhecida como “aula oficina” a partir da proposta da pesquisadora Isabel Barca. Tal metodologia privilegia a compreensão do conhecimento prévio dos alunos como ponto de partida para elaboração do trabalho, o uso de fontes históricas em sala de aula e a produção de narrativas. Segundo a autora, é necessário:

Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens. Desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de qualquer versão histórica sobre o passado. Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares ou individualmente, oralmente e por escrito. (BARCA, 2004: 3).

As fontes consultadas pelos alunos partiram da plataforma *slavevoyage*³, que reúne informações de aproximadamente 35 mil viagens pelo Atlântico. As pesquisas e atividades realizadas foram feitas a partir de um roteiro direcionado com temáticas pré-estabelecidas, são elas: Viajantes africanos; Rotas, embar-

³ Ver: <https://slavevoyages.org/>.

ques na África e desembarques na América; As doenças e mortalidades; Resistências e Revoltas.

Os alunos realizaram trabalhos em equipes, como também responderam de forma individual uma questão buscando estabelecer relações entre presente e passado sobre a escravização entre os séculos XVI e XIX, assim como desenvolver perspectivas sobre o futuro em torno da questão do racismo. A plataforma foi acessada em suportes eletrônicos como celulares, tablets e notebooks.

O ensino de história no cenário digital: uma proposta de abordagem

Atualmente, sabe-se que o mundo da tecnologia está cada vez mais presente nas escolas e no dia a dia dos jovens. De acordo com Rasco e Recio (2013), esse contexto digital é caracterizado por: uma maior portabilidade, ou seja, maior facilidade de se carregar uma grande quantidade de informações; processo de hibridização, em que um aparelho passa a realizar tarefas distintas e variadas; uma ideia de hipertextualidade, em que há o rompimento da estrutura linear dos textos abrindo possibilidades para interconexões entre recursos e a multimodalidade, noção de se transmitir uma mensagem em suportes variados. Esses quatro elementos (portabilidade, hibridização, hipertextualidade e multimodalidade) compõem a base das diversas mudanças que atingem a sociedade contemporânea e, conseqüentemente, o ambiente escolar.

A cultura tecnológica tem alcançado diferentes escolas pelo país, tanto por meio de novas metodologias pedagógicas, mas também pelo uso cotidiano de jovens e professores.

Paralelamente, o sistema formal de educação, incluindo as escolas do pré-escolar à pós-graduação, está experimentando uma invasão dessa cultura tecnológica, seja por uma pressão direta da indústria cultural, de equipamentos, entretenimento e comunicação, seja pela pressão exercida pelos próprios alunos – crianças e jovens – que, pela convivência nesse mundo impregnado desses novos valores, levam para a escola todos os seus elementos (PRETTO, 2001: 102).

Essa invasão tecnológica nas escolas tem criado ambientes de possibilidades promissoras envolvendo as práticas pedagógicas. Muitos professores têm buscado trazer o mundo digital para a sala de aula, inovando em suas abordagens de

diferentes maneiras. No entanto, esse processo de inserção digital exige muitas reflexões. Como utilizar as novas tecnologias de modo crítico e vinculado ao desenvolvimento cognitivo dos alunos? Como incentivá-los a exercer sua autonomia ao utilizar tais ferramentas?

Ao abordarmos as questões tecnológicas na escola, principalmente no contexto brasileiro, também é essencial destacar alguns problemas que podem dificultar a introdução das ferramentas digitais no ensino. O acesso a computadores e a ferramentas digitais é bastante desigual em nosso país, considerando o contexto socioeconômico precário de algumas escolas brasileiras. Além disso, nem sempre os alunos são incentivados a utilizar de modo consciente, crítico e autônomo as ferramentas tecnológicas. E, por fim, ressaltamos que ainda existe certa resistência de determinados grupos de professores em relação à introdução dessas novas ferramentas.

Considerando as questões ressaltadas acima, no que se refere à discussão sobre os novos recursos tecnológicos e educação, corroboramos com a proposta de Rasco e Recio (2013) que não basta uma mera introdução dos recursos tecnológicos na sala de aula. O que deve ser feita é uma “reconfiguração sociocultural” para que se possa acompanhar criticamente essa introdução das tecnologias no ensino. Assim, o professor ao absorver ferramentas digitais em sua prática deve articular também mudanças que envolvam suas antigas abordagens tradicionais. A reconfiguração da prática educativa como um todo deve acompanhar a introdução dos novos recursos.

O que os autores propõem é uma introdução aprofundada das tecnologias, de modo que possam alterar também a configuração tradicional que rege a maioria das escolas na atualidade. Propor uma atividade com os alunos de pesquisa na internet, por exemplo, é uma abordagem que não pode ser realizada da mesma maneira que seria feita caso a pesquisa fosse feita na biblioteca. O uso das ferramentas digitais exige determinados cuidados específicos que diferenciam da pesquisa em livros ou outros suportes e por isso a aula deve ser pensada e planejada de acordo com tal abordagem.

Assim, introduzir a tecnologia em si não se configura como a “panaceia” dos problemas educacionais. Seu uso exige dos professores uma verdadeira mudança em seu conjunto de crenças e práticas. Conforme o relato a seguir sobre um projeto que introduziu o uso de computadores em sala de aula, o sucesso da abordagem dependeu muito de um processo de adaptação por parte dos professores.

A tecnologia, em si, não era a bala de prata. De fato, ela acrescentou mais uma camada de complexidade, todo um novo conjunto de coisas que os professores já tinham excesso de trabalho e que já estavam estressados teriam que aprender a gerenciar. No entanto, à medida que o projeto continuava, os professores encontraram formas estratégicas de utilizar a tecnologia. Seu uso na instrução e no aprendizado mudou à medida que os próprios professores mudavam. A velocidade e o rumo desta evolução estavam intimamente ligados às mudanças nas crenças dos professores sobre a aprendizagem, sobre os papéis do professor-aluno, e sobre a prática instrucional. (SANDHOLTZ et al., 1997: 48).

Considerando as reflexões de Rasco e Recio (2013) sobre a necessidade de uma introdução tecnológica mais profunda, propomos nesse trabalho uma metodologia que dê suporte ao uso de uma plataforma digital. Ao propor aos alunos a pesquisa sobre o tema da escravização e da travessia nos navios negreiros, apresentamos um roteiro a ser seguido, que pudesse orientar o uso apropriado da ferramenta digital durante a atividade. No roteiro, consta o site/plataforma a ser utilizado, além dos links específicos que podem ser consultados pelos alunos dentro da plataforma digital. Também ressaltamos a necessidade de os alunos anotarem as fontes que utilizaram para produção do material, caso tenham acessado outros tipos de sites ou ferramentas.

Apresentação da plataforma *Slavevoyage*⁴

Sob o domínio na internet *slavevoyage.org*, a website foi lançada em 2008, apoiada pela *Emory University*, a plataforma é reconhecida como o maior banco de dados sobre as viagens escravas de diversas regiões da África para as Américas entre os séculos XVI e XIX. O acervo reúne artigos importantes sobre o período de escravização, assim como fontes primárias que vem contribuindo para ampliar as pesquisas em torno do tema.

Totalizando informações de aproximadamente 35 mil viagens pelo Atlântico, *Voyages* tornou possível redimensionar os dados até então conhecidos sobre o infame comércio de seres humanos. Hoje, sabemos que cerca de 12,5 milhões de indivíduos foram embarcados e transportados em condições degradantes em navios de mais de uma dezena de nações. Desses, apenas 10,7 milhões chegaram vivos aos portos de desembarque. Graças ao *Voyages*, sabemos atu-

⁴ As informações aqui mencionadas partiram da observação de como a plataforma organiza suas informações. Site: slavevoyage.org.

almente também mais sobre a distribuição geográfica desses africanos, as condições a bordo dos navios e outras características importantes do tráfico que gerações anteriores de historiadores. (RIBEIRO & SILVA, 2017, s/p).

A plataforma expõe documentos como mapas, manuscritos, entre outros, extraídos de arquivos. Na página sobre as fontes, é informado que alguns documentos foram transcritos dos catálogos de viagem de Postma, Mettas e Richardson, pesquisas em arquivos nacionais diferentes, arquivos de viagens realizadas pela Royal African Company - RAC, East India Company, entre outros. A página informa que sessenta por cento das viagens no conjunto de dados contêm três ou mais fontes distintas cada uma.

Na abertura da plataforma é demonstrado um índice que pode ser acessado, são eles: Mapas introdutórios (visão geral do comércio de escravos em uma série de mapas), variável da linha do tempo (número de cativos embarcados e desembarcados por ano); linha do tempo (movimento de navios de escravos através do Atlântico); navio negroiro (condenação - de navio negroiro).

A página ainda expõe vídeos em 3D, dos navios negreiros, mapas com animações, entre outros recursos tecnológicos. Trata-se de um dos mais importantes acervos já reunidos sobre o tema, Voyage tem influenciado a constituição de outros bancos de dados, que vem se demonstrando como uma das ferramentas fundamentais que possibilitam aos estudiosos, novos entendimentos sobre a migração forçada de seres humanos. (RIBEIRO & SILVA, 2017, s/p). No caso deste trabalho, para além da pesquisa acadêmica, privilegamos o uso didático da plataforma na produção do conhecimento histórico em sala de aula e as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento histórico humanista em torno de questões tão delicadas como tratar sugerem as questões étnico raciais.

Desenvolvimento metodológico do projeto “As viagens dos africanos escravizados e a travessia do Atlântico”

A escola em que o projeto foi desenvolvido localiza-se na região central da cidade de Londrina, Paraná, Brasil, atende ensino fundamental II, ensino médio e oferece curso pré-vestibular. Trata-se de uma escola particular⁵ com espaço

⁵ O público, em geral, é de classe média alta da cidade. As profissões dos adultos responsáveis variam entre advogados, juristas, psicólogos, empresários, profissionais liberais, arquitetos, médicos, professores, entre outros.

físico relativamente pequeno. Nos anos finais do ensino fundamental, a média é de 20 a 25 alunos por sala de aula, a turma selecionada para a implementação do projeto foi o oitavo ano do ensino fundamental. É interessante relatar que há poucos alunos negros que compõem o corpo de estudantes.

O desenvolvimento metodológico se baseou principalmente na leitura de fontes históricas diversas em sala de aula como pressupõe o trabalho com a aula oficina. As fontes pertencentes a plataforma *slavevoyage*. Acreditamos que o uso de fontes históricas são elementos fundamentais para que os alunos compreendam a história a partir de seus procedimentos e abordagens. Tal exercício permite a formação de um pensamento histórico que desnaturalize a história como verdade absoluta, pronta e estática.

No entanto, é necessário que a história escolar ultrapasse o nível de descrição, buscando níveis mais elaborados de explicação e construção da narrativa histórica, como do pensamento histórico (CAINELLI & BARCA, 2018: 1-16). Como já afirmarmos, o projeto buscou seguir o modelo de “aula-oficina”, perspectiva ligada ao construtivismo social, que considera que o aluno deva ser protagonista do conhecimento histórico e que seja capaz de “ler fontes diversas, com suportes diversos e mensagens diversas”, bem como “procurar entender situações humanas em diferentes tempos e diferentes espaços” e saber comunicar as interpretações e reflexões adquiridas no processo de aprendizagem. (BARCA, 2004: 134). Nesse sentido, buscamos orientar de forma supervisionada os alunos do oitavo ano em problematizações, hipóteses e pesquisas realizadas sobre o tema da escravização afro-americana utilizando a plataforma *slavevoyage*.

Nosso principal intuito foi fazer a mediação de forma que os alunos fossem capazes de (re) conhecer e compreender como o passado é capaz de influir no nosso presente, na nossa visão de mundo e, sobretudo nas representações que criamos sobre nós e os outros. O recorte selecionado para o desenvolvimento do projeto foi a travessia do Atlântico e a escravização afro-americana entre os séculos XVI e XIX. A partir de um levantamento das ideias prévias sobre o tema da escravização e como eles imaginavam serem as viagens escravas, , alguns alunos só consideravam os africanos como escravizados quando eles chegavam à América e não sabiam de onde essas pessoas tinham vindo⁶ como viviam ou mesmo as condições precárias e insalubres da travessia.

⁶ Alguns alunos ainda apresentavam a ideia de uma África não como um continente, mas como um país, um lugar, de onde todos os escravizados partiam.

Também buscamos entender se os alunos inicialmente consideravam que a maneira como representamos o passado e os sujeitos, tem influência na forma que construímos nossos conceitos e preconceitos em relação ao presente e em atitudes como o racismo presente em nossa sociedade. Alguns apontaram que havia relação entre o racismo e a forma escravizada que os africanos adentraram a História do Brasil, a maioria acreditava não haver relação com o passado.

As pesquisas em sala de aula foram desenvolvidas a partir de temas retirados da própria plataforma: Viajantes africanos; Rotas, embarques na África e desembarques na América; As doenças e mortalidades; Resistências e Revoltas. Os alunos foram divididos em equipes e orientados a partir de um roteiro de pesquisa com problematizações orientadoras pré-estabelecidas.

No tema “Viajantes africanos”, os alunos pesquisaram além da plataforma, o site “African Origins”, cujos dados apresentavam nomes de viajantes, assim como a idade e sexo. Elaboraram uma tabela contendo tais informações e os navios usados. Ainda apresentaram as biografias de personagens que foram identificados como: Ayuba Suleiman Diallo, mais conhecido como Job Ben Solomon, embarcado no navio negreiro Arabella, em 1731; A princesa Madia, uma das sobreviventes do navio negreiro Wildfire; Catherine Zimmermann-Mulgrave, que sobreviveu a uma viagem de navio negreiro iniciada na África, no navio Heroína, em 1833. No tema Rotas, embarques na África e desembarques na América, os alunos evidenciaram como ocorria o comércio de escravizados na África e na América e elaboraram Gráficos a partir da análise de mapas, manuscritos e imagens que demonstravam os portos e lugares de onde os africanos partiam como: África Central, Benin, Nigéria, São Tomé e Príncipe, Guiné, Angola e Moçambique, entre outros. Como os portos que desembarcavam, em lugares como Américas espanholas, Caribe britânico, Caribe Frances, América Holandesa, América setentrional e continental. Também apresentaram os números de desembarcados. Constataram que os países que mais traficaram/comercializaram escravos na América entre os séculos XVI e XIX foram: Brasil: 4.864.374, Caribe: 3.438.468 e EUA: 2.126.387.

“As doenças e mortalidades” observamos ser um dos temas que mais provocou sensibilidade nos alunos, ao identificarem o número de mortos e as condições de viagens, abrigados em condições insalubres e espaços sufocantes como eram os porões dos navios negreiros. Foi possível perceber que os alunos ficaram chocados ao tomarem conhecimentos a partir da pesquisa na plataforma, que somente na travessia entre África e América, dos 12.521.335 de embarcados,

cerca de 1.818.680 morreram por diversas doenças. Na pesquisa, apontaram como motivos das mortes: A carência de vitamina “C”, problemas gastro-intestinais, doenças infectocontagiosas (cólera, escorbuto, etc), por terem enchentes nos navios, a água se misturava com a urina dos ratos trazendo doenças, maior atividade hormonais, desidratação, fezes de pessoas infectadas, mordida, urina, saliva, pulgas e contato com o pelo do rato.

Sobre o tema Resistências e Revoltas, a pesquisa extrapolou a plataforma⁷. A professora da turma, também forneceu alguns trechos da obra “Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil” (1996)⁸. Na concepção dos alunos, acreditavam que os africanos escravizados e afro-brasileiros estavam certos em se revoltar, uma vez que foram tratados como objetos, retirados de suas vidas, separados de suas famílias. De forma geral, compreenderam que aquela violência não era algo natural e que as revoltas foram importantes para a resistência que levou ao fim da escravidão. Entretanto, vale ressaltar, que talvez o que mais tenha chamado a atenção, foi o fato de terem encontrado em diversas fontes de pesquisa a ideia de que “o escravo não tinha alma”, que era considerado uma “coisa”. Para eles, essa ideia foi difícil de absorver, mesmo sendo explicado que não poderiam incorrer em “anacronismos”, ou seja, que infelizmente era uma mentalidade de grupos que buscavam justificar a escravização na época.

Os trabalhos foram apresentados oralmente e houve uma Mostra com as fontes pesquisadas, cujo título foi “A travessia do Atlântico e as viagens escravas”. Para além, deste levantamento e pesquisas, de forma individual, eles responderam a uma pergunta que questionava se a forma como essas pessoas escravizadas foram representadas e como elas foram inseridas na história do Brasil mantinha relação com o racismo no presente. Segundo Cainelli e Barca (2018: 7), pensar historicamente está intimamente relacionado à complexidade da temporalidade histórica. Como já citamos o objetivo principal do projeto foi levar os adolescentes a compreender a história a partir de uma orientação para a vida prática. Segundo Peter Lee,

Através do desenvolvimento de um pensamento que ultrapasse um sentido simples de entendimento do passado, a história se torna orientação para o presente.

⁷ Os alunos pesquisaram em sites como: Ópera Mundi, UOL, entre outros voltados para a educação, além da recomendação do filme “Amistad”.

⁸ REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (1996) - *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras.

te ao mesmo tempo em que cria expectativas para o futuro, pois: Desde que faça sentido falar de pessoas fazendo escolhas, a história supre alguma base concreta sobre a qual as decisões são tomadas. (LEE, 2011).

Ao final do desenvolvimento do trabalho, de forma a compreender se tal conteúdo despertou nos alunos noções de temporalidades presente-passado-futuro em relação à escravidão e problemas relacionados à ideia de superioridade racial, recolocamos a questão inicial: Se acreditavam que o racismo contra os afro-brasileiros nos dias atuais, guarda relação com o passado escravagista e a violência intrínseca a estas situações. Selecionamos algumas respostas elaboradas pelos alunos que demonstram parte do pensamento histórico e das reflexões colocadas por estes a respeito da questão a partir das pesquisas feitas aos documentos históricos na plataforma *slavevoyage* e dos debates que se seguiram durante o desenvolvimento da proposta de trabalho.

Infelizmente para mim o racismo e a imagem negativa sobre a África que a sociedade construiu tem relação com o triste período de escravidão. Hoje em dia só pensam que na África tem fome, pobreza, doença, miséria e se esquecem das paisagens, da riqueza cultural da África. O mesmo ocorre com os negros: só pensam nas pessoas que vieram para ser escravizadas e não nos seres humanos que contribuíram para construção do nosso país com seu trabalho, sua cultura e sua sabedoria. Acho que esse passado infelizmente não deixará de existir, porém temos que nos preocupar para que isso não se repita no futuro e respeitar mais as pessoas. Afinal somos todos seres humanos. (Aluna, 8 ano, 13 anos)

Entendemos que a aluna estabeleceu relações entre passado e presente, como também demonstrou uma perspectiva de mudança para o futuro a partir da ideia da não repetição do passado, porém demonstra nuances de um pensamento ligado a História como mestra da vida. Considerando tal colocação, concordamos com historiador Jörn Rüsen, quando este afirma que não se trata meramente de conhecer o passado, a consciência histórica da estrutura ao conhecimento histórico como meio de entender o tempo presente e criar expectativas de futuro (RÜSEN, 2011).

Outra aluna buscou além de tecer relações entre presente e passado, apresentar a hipótese sobre o racismo e sua relação com a educação, portanto, considerando a memória coletiva no contexto que leva ao racismo:

Acho que também tem outras coisas que levam ao racismo, por exemplo, a criação que você teve com quem você convive, isso influência muito em suas ati-

tudes, por que será que as pessoas chamam os negros de pretos e nojentos? Eles aprenderam isso então, é o que levam na sua cabeça, mas nunca conheceram o outro lado da moeda que é lindo. (Aluna, 8 ano, 13 anos).

Diversas respostas seguiram o mesmo padrão, considerando tudo o que pesquisaram e uma nova visão sobre o tema que levaram estes a refletirem sobre sua própria postura frente a uma questão tão latente em nossa sociedade.

Devido todos os fatos que aconteceram neste trágico episódio da história, muitos negros são discriminados. Pois, as pessoas assimilam que os negros são inferiores ou motivos de brincadeiras ofensivas. E dependendo da intensidade desta discriminação, chamado de racismo, pode ser algo muito sério. Então, respeitar é sempre o mais importante, já que independente da sua etnia, todos merecem ser aceitos pela sociedade. (Aluno, 8 ano, 14 anos)

Com este trabalho eu pude ver que o racismo já existia desde a época da colonização e que precisamos mudar esse horrível conceito criado naquela época, a cor da pele não faz ninguém inferior a ninguém, então precisamos respeitar as diferenças de cada um. (Aluna, 8 ano, 13 anos)

Nesta última fala, é possível perceber que a aluna buscou nos conteúdos substantivos, ao citar a “época da colonização”, argumentos para explicar a situação de racismo existente no presente, a partir de sua interpretação sobre o passado, apresentada em sua narrativa. Os conteúdos substantivos podem ser definidos como os conhecimentos compartilhados, agregados, somados e adquiridos necessários para que se estabeleça um pensamento histórico a partir das carências da vida prática e são fundamentais no desenvolvimento da competência narrativa. (SILVA et al., 2020).

Conclusão

Ao final do trabalho, nos debates ocorridos quando os alunos expuseram suas impressões, foi lhes perguntado se eles identificavam em alguma de suas atitudes algum posicionamento racista. Eles foram orientados a responder sem vergonha ou medo de repreensão, mas como uma reflexão sobre suas posturas no mundo e que com certeza poderiam ser mudadas.

Buscamos trabalhar com os alunos empatia, sensibilidade e um sentimento humanista frente aos horrores da escravidão. Para isso, nos fundamentamos nas propostas do filósofo e historiador Jörn Rüsen, que tem desenvolvido nas

últimas décadas reflexões que se aproximam de temas antropológicos e culturais, voltadas à interculturalidade, nas quais ele busca efetivar uma “análise cultural a partir de uma lógica inclusiva” (PYDD NECHI, 2017: 61), valorizando assim a construção de “pontes de diálogo” e o “reconhecimento mútuo” entre povos. Rösen discute sobre a importância da comunicação intercultural, com vistas à superação de conflitos da atualidade. De forma geral, ele sugere a necessidade de uma “cultura do reconhecimento”, que teria a função de superar comportamentos etnocêntricos gerando uma nova versão da teoria humanista.

Jörn Rösen propõe uma Didática da História Humanista que permita aos sujeitos terem acesso aos princípios de uma aprendizagem histórica emancipadora e que os leve ao autoconhecimento a partir do reconhecimento do outro, no processo de formação da consciência histórica. (FRONZA & SCHMIDT, 2015: 6).

Para Rösen (2015b), precisamos identificar elementos unificadores entre as culturas, que as liguem a uma ideia partilhada de humanidade. Nas palavras do autor: “considerando que cada identidade é específica, peculiar e até mesmo única, como podemos atingir elementos gerais e universais [...]?” (RÜSEN, 2015b: 44). Assim, buscando responder a essas questões, o autor define o Novo Humanismo como “[...] um recurso fundamental e uma referência para a natureza cultural dos humanos na orientação da vida humana, bem como um alinhamento desta com o princípio da dignidade humana.” (RÜSEN, 2015b: 25).

O Novo Humanismo, porém, não se configura como um novo conteúdo ou como um objetivo de ensino. A introdução da perspectiva humanista no ensino não busca alterar profundamente currículos ou incluir temas e conteúdos. Segundo Pydd Nechi (2017), o Novo Humanismo röseniano se apresenta como um “princípio de sentido”, que deve orientar as abordagens dos professores e dos alunos para um reconhecimento mútuo de culturas e de sujeitos.

Possibilitar que crianças e jovens sejam humanizados por meio do ensino de História, ou seja, que o aprendizado histórico favoreça o desenvolvimento da capacidade de fazer sujeitos reconhecerem reciprocamente o valor intrínseco da vida e da dignidade humana a partir do reconhecimento do outro – até mesmo e principalmente, quando o outro for diferente de si, advindo de etnias, nações, religiões ou convicções políticas diversas – é a contribuição que a reformulação do humanismo moderno proposta por Jörn Rösen pode trazer para a Educação Histórica escolar (PYDD NECHI, 2017: 44).

As propostas de didática da história humanista que vêm sendo desenvolvidas a partir do pilar teórico rüseniano chegam ao Brasil em meio a debates acalorados acerca da instrumentalização do ensino e da adoção da chamada “aprendizagem por competências”. O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi todo estruturado com base em tais denominações (competências e habilidades), que remetem a uma visão essencialmente instrumental do conhecimento e, portanto, da escola.

A proposta educativa de Rüsen [...], de fundo kantiano, enfatiza a educação centrada na ideia de responsabilidade moral e na capacidade de cada um viver sua própria vida de acordo com valores universais. A partir desta perspectiva, pensando especificamente na História escolar e na decorrente necessidade de escolhas, pode-se pensar: ‘qual passado colocar em discussão e em relação na aprendizagem escolar’? Qualquer tempo histórico pode ser rememorado com igual valor? Quais experiências temporais se oferecer para a aprendizagem escolar a fim de que esta se torne relevante à maneira de uma experiência cultural e possa servir de base para a orientação e a construção de sentido individual e coletivo? (MORENO, 2017: 4).

Nesse sentido, buscamos uma abordagem em sala de aula sob a perspectiva humanizada, incentivando os alunos a refletir sobre as condições de travessia dos escravizados no Atlântico a partir de pesquisas orientadas em uma plataforma digital. Como proposto por Moreno (2017), buscamos analisar com os alunos experiências culturais que pudessem construir princípios de sentido, estabelecendo relações de empatia e de humanização a partir do pensamento histórico.

Referências

- ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Pro-Posições*. v. 28, n. 1. p. 55-80, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0141>>. [Consulta realizada em 30 set. 2021].
- BARCA, Isabel, CAINELLI, Marlene. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educação e Pesquisa*. v. 44, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844164920>>. [Consulta realizada em 30 set. 2021].
- BARCA, Isabel. Aula-oficina: Do projeto à avaliação. *Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2004.

- CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.
- CATEN, Artêmio Ten . *A prática da educação étnico-racial: Um estudo da implantação da lei federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público*. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010. Dissertação de mestrado.
- FRONZA, Marcelo; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Contribuições de Jörn Rüsen para a didática da história na perspectiva do humanismo. In RÜSEN, Jörn (2015b) – *Humanismo e Didática da História*. Curitiba: W.A. Editores. p. 5-11.
- MORENO, Jean Carlos. *Modernidade, globalização, identidades e ensino de história*. III Seminário Internacional. História do Tempo Presente. UDESC. Florianópolis, 2017. ANAIS.
- PRETTO, Nelson De Luca. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- PYDD NECHI, Lucas. *O Novo Humanismo como princípio de sentido da didática da História: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017. Tese de doutorado.
- RASCO, J. Félix A.; RECIO, Rosa M. Vázquez. O currículo e os novos espaços de aprendizagem. In SACRISTÁN, José Gimeno, *org. Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- RIBEIRO, Alexandre Vieira; SILVA, Daniel B. Domingues. *O tráfico de escravos africanos: novos horizontes*. Revista Tempo. v. 23 n. 2. p. 291-293, 2017.
- RÜSEN, Jörn . Didática da História: Passado, presente e perspectivas a partir do caso Alemão. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende, *orgs. Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2011.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015a
- RÜSEN, Jörn. *Humanismo e Didática da História*. Curitiba: W.A. Editores, 2015b
- SANDHOLTZ, Judith H.; RINGSRAFF, Cathy R.; DWYER, David. *Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SILVA, Carla G.; SOUZA, Cláudio A.; SCORSATO, Sérgio A. Conceitos substantivos e formação do pensamento histórico. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriana de Quadros, *orgs. Competências do pensamento histórico*. Curitiba. W.A. Editores, 2020.
- SOUZA, Marina de Mello. História da África: Um continente de possibilidades. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca, *orgs. A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- VON BORRIES, Bodo. Coping with burdening history. In BJERG, Helle; LENZ, Cláudia; THORSTENSEN, Erik, *eds. Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactic of history related to world war II*. p.165-188, 2011.

**O ambiente escolar
pela ótica dos alunos:
as narrativas de história
de vida de alunos do
ensino fundamental anos
finais (1997 e 2016)**

Eliane Malheiros

*Universidade Estadual de Londrina, Brasil
eliane.santos13@escola.pr.gov.br*

Marlene Cainelli

*Universidade Estadual de Londrina, Brasil
cainelli@uel.br*

Sueli Dias

*Universidade Estadual de Londrina, Brasil
sueli.dias@bol.com.br*



Resumo

Este artigo aborda uma prática pedagógica provocada pelo encontro em uma escola de uma caixa com narrativas de alunos da 5ª série, do ano de 1997, tratadas como fontes e motivação para a escrita de outras narrativas para alunos do 6º ano, do mesmo colégio, em 2016. Integra uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo embasada nas concepções da Educação Histórica, intitulada “Histórias de vida e o aprendizado histórico no Ensino Fundamental: o desenvolvimento da empatia histórica a partir de uma atividade entre duas gerações de alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes - Londrina-PR”, concluída como dissertação de mestrado, em 2018, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Tendo como referencial teórico os estudos de Peter Lee (2003; 2011), Delory-Momberger (2008) e Pineau e Le Grand (2012) Relaciona histórias de vida de estudantes e reflexões a respeito do ambiente escolar.

Palavras-chave: Histórias de vida; Educação Histórica; Ambiente Escolar.

Abstract

This article addresses a pedagogical practice caused by the discovery of a box in a school filled with narratives of 5th grade students, from 1997, treated as sources and motivation by 6th grade students, from the same school, in 2016, to write other narratives. It integrates a qualitative research with an interpretative character, based on the conceptions of History Education, entitled “Life stories and historical learning in Elementary School: the development of historical empathy from an activity between two generations of students at Colégio Nossa Senhora de Lourdes - Londrina-PR”, completed as a master’s dissertation in 2018 at State University of Londrina (UEL). The theoretical references are the studies of Peter Lee (2003; 2011), Delory-Momberger (2008) and Pineau and Le Grand (2012). It relates students’ life stories and reflections about the school environment.

Key words: Life stories; History Education; School environment.

Introdução

Este é um estudo que nasceu da realidade da sala de aula. Começou como uma prática pedagógica desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes, na cidade de Londrina, no Estado do Paraná-Brasil e promoveu reflexões em toda a comunidade deste estabelecimento apontando novos significados ao tempo e ao espaço escolar. Direcionou pesquisas¹ e continua apresentando a necessidade de, a partir da memória, buscar sentido para experiências cotidianas.

O ponto de partida para a atividade ocorreu em 2016 quando foi encontrada, nos guardados dessa escola, uma caixa com trabalhos de alunos de anos anteriores. A princípio, parecia algo inusitado, por tratar-se de arquivos escolares (trabalhos de alunos) que ficaram guardados por 19 anos dentro de uma caixa de papelão.

Ao analisarmos este material encontramos trabalhos de alunos de uma 5ª série, do ano de 1997 e observamos que estes produziram narrativas sobre suas histórias de vida. Estávamos diante de fontes históricas e utilizar fontes em sala de aula é uma das indicações das Diretrizes Curriculares de História (DCE), (PARANÁ, 2008), como orientação pedagógica para a organização do processo de ensinar a aprender História, na Escola Básica. Temos avançado na compreensão de que o uso didático desses materiais traz muitas contribuições, pois

são mais atrativos e estimulantes para os alunos e estão associados aos métodos ativos ou ao construtivismo [...] Recorrer ao uso de documentos nas aulas de História pode ser importante, segundo alguns educadores, por favorecer a introdução do aluno no pensamento histórico, a iniciação aos próprios métodos de trabalho do historiador (BITTENCOURT, 2005: 327)

Nesse sentido surgiu a proposta de trazeremos para sala de aula estas fontes históricas unindo, no ensino de História, diferentes gerações de alunos e em diferentes tempos, mas, de certa forma, no mesmo espaço. No momento em que trouxemos a caixa de papelão para a sala de aula, nossos alunos do 6º ano² (2016)

¹ Dissertação desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação, no ano de 2018, intitulada “Histórias de vida e o aprendizado histórico no Ensino Fundamental: o desenvolvimento da empatia histórica a partir de uma atividade entre duas gerações de alunos do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes - Londrina-PR”

² Atualmente o 6º ano corresponde a 5ª série de 1997

ficaram curiosos tentando adivinhar o que havia dentro da caixa. Após muitas sugestões, ‘desvendamos o mistério’. Abrimos a caixa e mostramos os cadernos pequenos de brochura e/ou espiral. A princípio ficaram frustrados, pois não se surpreenderam com aqueles simples cadernos. Porém, ao explicarmos o conteúdo abordado e quem eram os autores daquelas narrativas escritas nos cadernos, nossos alunos pediram para que as lêssemos.

Na medida em que iniciamos a leitura de algumas narrativas sobre as histórias de vida dos ex-alunos (1997), foi visível a mudança de perspectiva dos alunos do ano de 2016, pois correspondia a trabalhos desenvolvidos por seus pares, alunos como eles, estudantes do mesmo espaço escolar, numa mesma série/faixa etária, com abordagens sobre fatos e ambientes que se aproximavam muito de seu cotidiano, mesmo que gerações separadas por 19 anos.

Então, eles nos perguntaram: “Esses caderninhos dos alunos do passado, também são fontes históricas?” e “Nós também escreveremos sobre nossas histórias de vida, assim como eles, professora?”. Alguns alunos questionaram se suas histórias também ficariam guardadas no colégio por 19 anos, até que alguém as encontrasse e lesse, ou seja, no ano de 2035.

Eles: “Então outros alunos no futuro poderão ler também as nossas.

Foi se desenvolvendo no decorrer da atividade uma prática para aprender a pensar historicamente a partir da forma e conteúdo das fontes. É um exercício necessário, pois

Os alunos, tal como os historiadores, precisam de compreender por que motivo as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores. A consequência direta de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exactamente como nós mas absurdamente tontas. (LEE, 2003: 19).

A diferença do passado remoto analisado através de fontes históricas com estas narrativas biográficas dos ex-alunos, corresponde a noção de sentido e significado que estas histórias de vida adquiriram para nossos alunos do ano de 2016, a partir da evidência que estes escritos fomentam, gerando a empatia histórica que, conforme Peter Lee (2003; 2011).

[...] não é uma forma misteriosa de entrar na mente das pessoas do passado. É onde nós chegamos quando, com base na evidência, reconstruímos crenças e

valores de forma que fazem ações e práticas sociais inteligíveis. (É uma ‘realização’ não é um ‘processo’).

Empatia não é compartilhar os sentimentos das pessoas.

Mas podemos saber que sentimentos as pessoas tinham e o que eles queriam dizer.

Empatia não é uma “habilidade”, que pode ser praticada.

É uma maneira de explicar as formas de vida do passado que foram diferentes da nossa, é uma disposição para reconhecer a possibilidade e a importância de torná-las inteligíveis. (LEE, 2011: 48)

Assim, nossos alunos do ano de 2016, verbalizaram que também gostariam de produzir narrativas sobre suas histórias de vida, tendo em vista que se sentiram capazes de produzir fontes históricas, da mesma forma que seus pares o fizeram (ex-alunos). Desmistificando que fontes históricas só poderiam ser registradas/deixadas por grandes heróis, conforme a historiografia tradicional evidenciava. Essa é uma visão tradicional que

Caudatário da visão historiográfica do século XIX, o ensino da História, comumente denominado de tradicional ou positivista, tinha objetivos claros e definidos. A preocupação fundamental era ensinar a História para explicar a genealogia da nação, isto é, transmitir ao aluno um conjunto de fatos que compunham a história do país, desde sua origem até a atualidade, procurando explicá-los tal como aconteceram. (SCHMIDT & CAINELLI, 2009: 112)

Conforme Oliveira e Freitas (2013) essa perspectiva de ensino é ressaltada nas práticas ainda muito presentes na formação de professores e que reforçam o modelo de aula tradicional bastante marcado pela exposição oral do professor. A exposição em si, não é o problema do ensino, mas o excesso e a ausência de problematização em que o aluno, assim como o professor possam realizar reflexões e encontrar significados para a vida prática a partir daquilo que veem definido como conteúdo escolar.

No ensino tradicional há pouco uso de materiais como documentos e fontes históricas e quando presentes ou reforçavam o aspecto de ilustração do fato ou

Nessa perspectiva, o documento histórico servia para a pesquisa e para o ensino como prova irrefutável da realidade passada que deveria ser transmitida ao aluno. Este era visto como mero receptor passivo e preocupado em decorar o conteúdo ou o ponto ensinado. (SCHMIDT & CAINELLI, 2009: 113)

Porém, no século XX, com os métodos da pedagogia da escola nova, possibilitou uma ampliação na concepção historiográfica, bem como em relação ao documento. Este passou a ser (re)significado recebendo novas atribuições no contexto da Didática da História. Tornou-se possibilidade de valorização de novas práticas ao ensino de História que como afirma Bittencourt (2005) agregam com valor afetivo e intelectual ao processo de aprendizagem. Dessa forma

Uma nova concepção de documento histórico implica, necessariamente, repensar seu uso em sala de aula, já que sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Nessa concepção podemos inferir que ao trazermos as fontes históricas para sala de aula e instigar os nossos alunos a refletirem sobre a importância destes arquivos escolares preservados, iniciamos uma prática diferenciada das aulas tradicionais da disciplina de História, sem a pretensão de transformar nossos estudantes em “pequenos historiadores” (BITTENCOURT, 2005), mas na busca do exercício de aprender a pensar historicamente.

Tínhamos sempre como ponto de partida a caixa com as narrativas que em outra situação poderia ter sido descartada ou ainda, mais esquecida nos guardados da escola. Fernandes (2004) investigou o tratamento de arquivos escolares e constatou em questionário aplicado em 15 comunidades escolares, que apenas 9% destes entrevistados (diretores, professores, pedagogos) afirmam que guardam e preservam os arquivos escolares, o que é bastante preocupante, pois não há uma consciência sobre a importância, nem sobre o potencial que emana destes arquivos.

Para a autora a memória coletiva é um direito e deve ser respeitado e tratado de maneira adequada pois,

As produções dos alunos, dos professores e das memórias da comunidade local, ao serem coletadas, catalogadas e arquivadas, constituem produções culturais, portanto, referências culturais para a constituição do patrimônio cultural e se este não for devidamente preservado, a memória escolar e local, os materiais e fontes para estudos, se perderão (FERNANDES, 2004: 46).

Tínhamos ainda, questões norteadoras que nos acompanhavam direcionando o aprofundamento nessa prática pedagógica. Os alunos realmente compreendem o porquê estão relatando sobre suas histórias de vida?, Que fundamentação teórico-metodológica permeia essa prática? Nos pusemos em busca de referenciais teóricos que forneceram embasamento para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Segundo Pineau e Le Grand (2012), “Querer fazer da sua própria vida uma história, é querer ter acesso à historicidade, ou seja, à construção pessoal de sentido e dos contra-sensos que escandem e balizam a experiência vivida dos intervalos, nascimento e morte [...]”. (2012: 111)

Estas narrativas elaboradas no ano de 2016 apresentaram diversas temáticas, inclusive temas recorrentes como aqueles da geração da década de 90. Para analisar as permanências e mudanças, levamos em consideração alguns aspectos relacionados à estrutura das narrativas, assuntos abordados, idade dos alunos/período de produção e fotografias.

Portanto, na pesquisa para dissertação que já citamos, o objetivo geral consistiu em buscar compreender o quanto a história de vida pode ajudar na aprendizagem histórica dos alunos, a partir da relação empática desenvolvida pelas narrativas dos ex-alunos. Porém, nosso objetivo específico para este texto, corresponde analisar como as mudanças e permanências, estão presentes no tema abordado por ambas as gerações: escola. Sendo que, nosso trabalho é justificado a partir da constatação de que o ambiente escolar faz parte do universo da criança desde a Educação Infantil.

Desta forma, procuramos investigar qual o sentido e significado do tema “escola”, abordado nas narrativas de histórias de vida, bem como, sua importância para o aprendizado histórico, tendo em vista que a escola representa um dos diversos espaços biográfico e educativo a que os estudantes têm acesso.

Metodologia da pesquisa

A análise dessa prática pedagógica respalda-se como uma pesquisa qualitativa, por seu caráter interpretativo embasada nos referenciais da Teoria Fundamentada (Grounded Theory) apoiada em Charmaz (2009), Franco (2008), Strauss e Corbin (2008). O aporte teórico e metodológico está embasado no campo de investigações da Educação Histórica, por compreendermos que este analisa o processo de ensino e aprendizagem preocupando-se com a cognição em História que, conforme destaca Schmitd (2014, p.22) é importante porque o senti-

do de pesquisas relacionadas à “aprendizagem histórica deveria ser conhecer o significado prático do pensamento histórico para a constituição da identidade humana”. Barca (2001) aponta que, esta é uma área de investigação que surgiu a partir dos anos 70 do século XX, em vários países, como: Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, expandindo-se para Portugal e Espanha.

No Brasil desenvolveu-se a partir de 2003, especialmente pelos estudos no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), na UFPR e tem se ampliado por diversas instituições através de grupos de ensino, estudo e pesquisa, constituindo uma comunidade de pesquisadores (SCHMITD & SILVA & CAINELLI, 2019), além de constar no desenvolvimento de inúmeras dissertações e teses de Programas de Educação e História. Também consta como orientação nas DCE de História para o Ensino Fundamental e Médio organizando o trabalho pedagógico na rede estadual de ensino, no estado do Paraná (PARANÁ, 2008)

Os pressupostos desta área para o Ensino de História, consistem em analisar a cognição histórica dos alunos “Ancorada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História e das Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História [...]” (BARCA, 2001: 13).

Análise dos dados da pesquisa

Analisamos 21 narrativas produzidas por alunos da 5ª série, do ano de 1997. Sendo 8 meninas (38%) e 13 meninos (62%). Já, no ano de 2016, os alunos do 6º ano, produziram um total de 65 narrativas que foram autorizadas pelos respectivos responsáveis, para fazermos as análises em nossa pesquisa. Estas 65 narrativas compreendiam 35 escritas por alunas (54%) e 30 por alunos (46%).

Analisando as narrativas observamos temas recorrentes que permaneceram nas narrativas das duas gerações (1997 e 2016) compreendendo: Fase intrauterina; Nascimento; Crescimento/Desenvolvimento; Problemas de saúde; Aniversários; Cerimônias/atividades religiosas; Escola; Alimentação; Mudanças de cidade; Passeios/viagens; Festas/datas comemorativas; Amizades/Brincadeiras e brinquedos comuns às duas gerações (bola, bicicleta, skate, esconde-esconde); Falecimento de entes queridos; Família; Preferências; Animais de estimação; Fatos marcantes; Auto imagem/personalidade; Expectativas.

Destacamos aqui o tema “escola”, caracterizando seu aspecto subjetivo/interpretativo e motivadas pelo sentido que a escola adquiriu nesses tempos de 2020 e 2021 período em que, pela pandemia de Covid-19, os alunos, por delibe-

ração do Estado³ não puderam frequentá-las. As aulas foram transpostas para a casa e categorizadas como ensino remoto. Nessa análise ressaltamos as seguintes categorias:

1. Ingresso na escola: início e fim de ciclos;
2. Relacionamento interpessoal escolar: professora, diretora, aluno;
3. Ambiente escolar: memórias “boas” e “ruins”

A respeito da categoria 1, “Ingresso na escola: início e fim de ciclos”, apresentamos como exemplo estes trechos das narrativas⁴:

Aos quatro anos de idade eu já fui para pré escola porque eu tinha muita energia[...] Na pré escola onde eu estudava, dancei quadrilha no mês de junho [...] Já com cinco anos eu continuava a estudar em outra escola que se chamava lua de cristal onde comecei aprender escrever e ler como eu era muito peralta por duas vezes me machuquei na escola e tive que dar pontos na testa [...] Já aos sete anos fui ao meu primeiro ano escolar na escola perto de minha casa e a minha primeira professora era muito boazinha [...] Quando fiz 8 anos estava já no segundo ano escolar [...] Aos 9 anos fui para o colégio Nossa Senhora de Lourdes. Onde estou até hoje e gostei muito do colégio dos professores das novas amizades que eu fiz (“THIAGO”, 1997)

[...] fui estudar no colégio Nossa senhora de Lourdes e esse ano está sendo maravilhoso, a escola é uma maravilha e estou adorando. Espero que continue assim. (“ROSANA”, 2016)

Podemos observar que as narrativas dos alunos do ano de 1997, apresentam maior riqueza de detalhes, tendo em vista que estas foram desenvolvidas pela disciplina de Língua Portuguesa, com objetivo de avaliar a produção textual destes alunos. O anexo das fotografias ficou como opção facultativa, pois alguns destes alunos não inseriram as fotografias. Enquanto que, nas narrativas dos alunos de 2016, estes inseriram inúmeras fotografias e o texto ficou em segundo plano (quase restrito à legenda das fotografias), seguindo uma ordem cronológica dos principais fatos que marcaram sua história.

³ A PORTARIA Nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação (MEC), dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 27 ago. 2021.

⁴ Os nomes dos alunos foram substituídos por pseudônimos, para preservar sua identidade. Mantivemos a estrutura textual das narrativas, para preservar a originalidade das produções.

A mudança na forma como abordaram sobre o ingresso na escola, corresponde ao período que estes iniciaram sua fase escolar, pois a geração da década de 1990, em sua maioria, ingressava mais tardiamente na escola, enquanto que a geração dos anos 2000, começaram a frequentar a educação infantil ainda na tenra idade, pois muitas mães trabalhavam fora de casa (o que não é regra!).

Para exemplificar a categoria 2 “Relacionamento interpessoal: professora, diretora, aluno”, apresentamos estes trechos:

Com 7 anos na Escola Municipal [...] a escola mais perto de minha casa. Minha professora foi [...], passamos muito tempo juntos. Ela me ensinou praticamente o alfabetário, ela me achava um garoto muito inteligente e esperto. Ela gostava muito de mim e eu dela. Eu tinha muitos amigos legais [...] Passamos 2 anos juntos [...] Houve coisas que aconteceram que foram ruins como pela primeira vez assinei o livro negro [...] No terceiro mudei de professor, mudei de colegas, mudei completamente [...] Com pouco tempo conheci a sala inteira e fiquei amigo da professora que dizia a mesma coisa da outra professora e mais um pouco, ela dizia que eu era um garoto que fazia amizade facilmente, que eu era esperto, inteligente, etc. [...] A diretora que era a [...] gostava muito de mim, às vezes eu ficava o recreio inteiro discutindo futebol com ela, porque ela era palmeirense roxa, quando eu era são paulino roxo. Quando o palmeiras perdia a primeira coisa que eu fazia era chegar na diretoria e tirar um sarrinho dela, mas quando o São Paulo perdia era melhor eu nem aparecer na escola. (“ANDRÉ”, 1997)

[...] Agora no pré Eu já era bem tímido com a professora e teve um dia que eu fiquei gostando de uma menina da minha sala ela era loira olhos azul e eu sempre fazia graça [...] na quarta série eu brigava muito mas foi começando assim tinha bastante menina que eu gostava mas só que ela não gostava de mim e da eu e o moleque gostava da mesma menina teve um dia que nós chegamos a brigar no meio da rua e ninguém ficou com ela. (“AGEU”, 1997)

[...] a escola também é muito boa, mas antes na minha antiga escola eu tinha um amigo muito legal, mas eu o perdi. Ele sempre vai estar no meu pensamento e coração, nós nos consideramos como irmãos, por isso escrevi um poema. A alegria de saber que você existe, faz-me forte para suportar a tristeza de sua ausência. Na minha tristeza e sofrimento ele ia lá e me perguntava o que aconteceu? Ele era um consolo para mim, nós brincávamos juntos, dávamos gargalhadas juntos faz 6, anos que eu não, mas se eu o visse seria só lágrimas e eu ia lhe dar um abraço forte. (“FELIPE”, 2016)

Nesta categoria podemos inferir que os relacionamentos interpessoais no ambiente escolar, conforme demonstram os exemplos destes trechos das narrativas, sempre foram/são carregados de múltiplos sentimentos, às vezes conflitantes, mas que refletem a sociedade que vivemos. Atualmente, a socialização escolar ultrapassa os muros da escola, pois os alunos, professores, diretor/a, interagem também através das redes sociais. Porém, isto não impede que muitos percam o contato, conforme o aluno “Felipe”, apresenta neste trecho que sente falta do contato com seu amigo de escola.

Destacamos alguns exemplos que estão inseridos na categoria 3, “Ambiente escolar: memórias “boas” e “ruins”:

Estudei na escola [...] durante 4 anos participando de festas juninas, passeios por vários lugares e pude conhecer a fábrica de Coca-Cola, Uel, parque Arthur Thomas, Parque estadual de Vila Velha, aprendi a reciclar o lixo, respeito meus amigos e professoras, diretoras e também a merendeiras que além de ser muito bacana fazia lanches diferentes como: bolos, pastéis, pizza, macarronada, arroz doce, sagu e muitas outras coisas gostosas tudo com muito carinho para nós. (“LOURENÇO”, 1997)

minha professora era a [...] ela me colocava um chapéu e pnhava atrás das portas porque era bagunceira e batia no moleque eu era divertida mas tirava boas notas ela ficou grávida mais perdeu o bebe e chorou muito ela me punha atrás das portas mas era super legal. E passei de ano foi moleza. (“CATARINA”, 1997)

[...] Eu detestava nossa professora, ela gritava e dava beliscão doído. (“RENATO”, 1997)

2009 Entrei na escola [...] muito legal a escola. Eles davam caixinha de leite puro que era obrigado a tomar, e a gente fazia bastante atividades em grupos, e também a gente ia para fora da escola a professora explicava as coisas da natureza; 2015 Uma professora chamada [...] me deu uma dica para gostar de ler ela falou para ler e imaginar o que você está lendo. E comecei a gostar da leitura, depois que a professora me deu a dica li vários livros como o Pequeno príncipe, Chiclete, Peter Pan e A espada de Herobrine. [...] E conheci mais amigos na escola Nossa Senhora de Lourdes aprendi mais coisas. (“ARTHUR”, 2016)

As punições pelo não cumprimento de regras, também mudaram ao longo destas quase duas décadas transcorridas entre as gerações, sendo que, os alunos

do ano de 1997, apontam que os castigos eram diretos e físicos, enquanto os alunos de 2016, pouquíssimos citam sobre as punições, possivelmente por estas assumirem um caráter mais formal, com a estratégia de tomar providências cabíveis, bem como, comunicar os responsáveis do aluno.

A diversidade de memórias produzidas no ambiente escolar fica evidente nestes exemplos que citamos, sejam elas boas e/ou ruins, sendo que, em ambos os casos, serão recordadas com maior ou menor intensidade, dependendo do momento vivenciado, contribuindo para aflorá-las.

Algumas considerações

A partir da investigação realizada, podemos chegar a algumas considerações sobre o uso da história de vida, enquanto conteúdo de ensino na escola, sendo que o mesmo não se restringe a uma determinada disciplina. Segundo Delory-Momberger (2008), a atividade de biografização, adquire maior visibilidade no campo da pesquisa, a partir dos anos 2000, como uma terra a ser explorada pela pesquisa biográfica na universidade francesa. Versa sobre a relação entre a biografia e a educação, apontando 4 direções, as quais nos reportamos para inferir sobre a prática pedagógica desenvolvida a partir da biografização escolar.

O contato e a análise preliminar das narrativas dos alunos de 1997, deram origem a este estudo, pois aguçou nosso olhar para observarmos diferentes práticas e a possibilidade de atribuir novos sentidos ao ensino de História como um pressuposto da Educação Histórica. O sentido que ressaltamos aqui é aquele definido por Rüsen (2016: 42) que orienta o homem porque “regula sua relação consigo mesmo para com os outros. Buscamos compreender o quanto o conteúdo história de vida pode ajudar na cognição histórica dos alunos, a partir da relação empática desenvolvida pelas narrativas dos ex-alunos.

Percebemos que estas narrativas analisadas seguem um “padrão” linear e sequencial, contendo o relato dos fatos que marcaram a vida, porém, o que diferenciou a produção das histórias de vida dos nossos alunos em 2016, foi o contato que tiveram com as narrativas dos alunos do ano de 1997 num exercício de aprender História e a pensar historicamente. Observamos que as permanências e mudanças analisadas nas narrativas, vinculam o tempo e a História entre as duas gerações de alunos analisadas (1997 e 2016).

O tema “escola”, está presente nas narrativas, imbuído de uma carga significativa de sentimentos, tendo em vista que a fase escolar ocupa grande parte da

vida do ser humano. Para exemplificarmos como este tema foi abordado, o classificamos em três categorias. As mudanças e permanências estão explicitadas nestas narrativas, às vezes de forma direta, em outras de forma indireta.

Como nossa pesquisa caracterizou-se pela obtenção de dados subjetivos e interpretativos, ressaltamos que são próprios a este grupo. Se observássemos e aplicássemos a atividade em outro grupo de alunos, com outra faixa etária, dentre tantos diferenciais, poderíamos coletar outros resultados e, por conseguinte, outras categorias seriam produzidas. Afinal, seres humanos são dotados de capacidade criativa e autenticidade.

Referências

- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA**, Porto, v. 2, 2001, p. 13-21.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (2005) - **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez.
- CHARMAZ, Kathy. (2009) - **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed..
- DELORY-MOMBERGER, Christine. (2008) - Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- FERNANDES, Lindamir Zeglin. (2004) - Patrimônio cultural e saber histórico escolar. 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. (2008) - **Análise de conteúdo**. 3ª edição. Brasília: Liber Livro.
- LEE, Peter. (2003) - “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: Actas das Segundas Jornadas de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, p. 19-36.
- LEE, Peter; SHEMILT, Denis. (2011) - The concept that dares not speak its name: should empathy come out of the closet? *Teaching History*, n. 143, p. 39-49.
- OLIVEIRA, Margarida. Maria. Dias.; FREITAS, Itamar. (2013) - Desafios da formação inicial para a docência em história. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 131-147. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/75/60>> . [Consulta realizada em 13/01/2021].
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. (2008). **História**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf. [Consulta realizada em 01/12/2017].

- PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. (2012) - As histórias de vida. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga; Maria da Conceição Passeggi. Natal: EdUFRN.
- RÜSEN, Jörn. (2016) - **Teoria da História**: Uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Curitiba: UFPR.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. (2009) - Ensinar história. 2. ed. São Paulo: Scipione.
- SCHMIDT, Maria. Auxiliadora.; BARCA, Isabel. (2014) - Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica – Limites e possibilidades. In. SCHMIDT, M.; BARCA, I.; URBAN; A. C. (org.). **Passados Possíveis**: a educação histórica em debate. Ijuí: Unijuí, p. 21 a 40.
- SCHMIDT, M. A. M. dos S; SILVA, M. da C.; CAINELLI, M. (2019) - Educação Histórica e Ensino de História: uma comunidade de investigadores – seus caminhos e desafios. In: SCHMIDT, M. A. M. S.; SILVA, M. da C.; CAINELLI, M. (org.). **Formação da aprendizagem**: caminhos e desafios para a pesquisa em Educação Histórica e ensino de História. Goiânia: Trilhas Urbanas.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução de Luciane de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAPÍTULO 17

A partir de uma análise do currículo prescrito para o ensino básico: que história (não) nos contam na Escola?



Ana Isabel Moreira

CITCEM

ana_moreira@hotmail.com

Pedro Duarte

ESE - P. Porto

pedropereira@ese.ipp.pt

Resumo

Os temas sensíveis na História são, atualmente, uma temática que não pode deixar de ser discutida no âmbito mais abrangente da pesquisa em Educação Histórica. Por sua vez, a presença (ou ausência) de determinadas referências curriculares oficiais espelha certa forma de interpretar e ‘orientar’ a realidade social, num enquadramento que integra, de modo inegável, uma dimensão política e ideológica. Nesse sentido, apresenta-se o resultado de uma pesquisa documental que se centrou nas referências àquelas ‘questões socialmente vivas’ presentes ou ausentes no currículo oficial definido para o Ensino Básico português. No final, pretende-se sobretudo promover uma reflexão integrada sobre o processo de ensino e de aprendizagem da História.

Palavras-chave: temas sensíveis; currículo prescrito; Educação Histórica; Ensino Básico.

Abstract

Today, sensitive topics in History are a matter that can't be left undiscussed in the more omnibus scope of the research in History Education. In its turn, the presence (or absence) of certain official curricular references reflects a way of interpreting and ‘orienting’ the social reality, in a frame that includes, undeniably, a political and ideological dimension. In that sense, we present the result of a documental research focused on the references to those ‘socially alive subjects’ present or absent in the official curriculum defined for Portuguese Basic Education. In the end, we mainly intend to promote an integrated reflection about the processes of teaching and learning History.

Keywords: sensitive topics; prescribed curriculum, History Education; Basic Education.

Introdução

Provavelmente mais do que nunca, hoje, prolifera a consciência de que as *questões socialmente vivas*¹ ou as histórias difíceis, controversas, traumáticas, incômodas estão integradas no debate social, às vezes superficial, ao mesmo tempo que podem ser, ou não, ensinadas e aprendidas na sala de aula.

As mesmas «debido a su naturaleza ponen en cuestión las ideas de progreso y orden de los relatos que se construyen en torno al pasado»² e, por isso, ocasionam a pesquisa, além de evidenciarem a relevância de olhares vigilantes e críticos face às diferentes memórias³, de perspectivas múltiplas e esclarecidas, de pensamentos plurais que não banalizam o mal ou aceitam a desigualdade.

Com efeito, é inevitável considerar-se o papel da História ensinada na escola para a aprendizagem dessas temáticas sensíveis que podem traduzir-se em tópicos como a cultura ou a diversidade cultural entre povos, a identidade individual, a memória coletiva, os silenciamentos consentidos⁴. Na verdade, e como salientou já Alberti⁵, «o ensino de questões sensíveis e controversas não tem como objetivo chocar [...], o objetivo é suscitar a reflexão dos alunos». A partir da evidência disponível, do confronto entre fontes, do reconhecimento de visões pessoais/emocionais enviesadas torna-se fundamental que os estudantes desenvolvam uma compreensão racional (e histórica) dos factos acontecidos.

Trata-se, pois, da promoção de um processo formativo que faz notar que as «experiências históricas incômodas necessitam de superação interpretativa, o que só pode ser realizado pela interpretação histórica genuína»⁶. Rumo, pois claro, ao desenvolvimento da consciência histórica e intercultural de cada um, numa lógica humanista e honesta.

Para esta breve pesquisa, aqui dada a conhecer, o ponto de partida foi a seguinte pergunta: que questões socialmente vivas da História de Portugal estão presentes (ou ausentes) no currículo oficial do Ensino Básico?

No sentido de dar resposta à mesma, no que concerne aos três primeiros ciclos do ensino português, atentou-se, nos documentos curriculares de referên-

¹ LEGARDEZ & SIMONNEAUX, 2006

² MARTÍN & PORRAS, 2021: 13

³ TRAVERSO, 2012

⁴ EPSTEIN & PECK, 2017

⁵ ALBERTI, 2014: 2

⁶ BARCA, 2019: 509

cia, na evidência de menções a tais assuntos históricos, nas omissões de conteúdos potenciadoras de revisionismos e na valorização, ou não, de múltiplas perspectivas para a explicação histórica.

Assim, nas próximas páginas, enquadra-se conceptual e metodologicamente esta investigação, ao mesmo tempo que se partilham os dados recolhidos mais reveladores, discutindo-os à luz de princípios enquadradores da Educação Histórica e dos Estudos Curriculares. Mais adiante redigem-se as principais considerações alcançadas, desde já sabendo que «no existe una única visión correcta del pasado, todos construimos nuestras propias visiones del pasado»⁷.

Temas sensíveis, controversos, incómodos... e o ensino da História

Se se entender, tal como Schmidt, Cainelli e Miralles, a função social da História ligada, também, à formação em cidadania e em democracia, importará «contribuir para tornar público esse debate [sobre a história difícil ou controversa]»⁸. Tal não quererá dizer, por exemplo, um processo de ensino assente num raciocínio apologético, mas, de modo mais notório, baseado no sentido reflexivo e crítico aquando da interpretação (histórica) do «comportamento dos atores sociais sem procurar justificá-lo»⁹.

Por detrás das aprendizagens históricas que muitas vezes são memórias dolorosas (de acordo com Von Borries, *burdening history*¹⁰) tem de emergir uma espécie de estratégia ética orientada¹¹, porque os estudantes não experienciam somente uma prática cognitiva de aquisição de conteúdos e, antes, vão dando forma a um saber matizado por dimensões morais emocionais e identitárias¹². Portanto, na sala de aula, precisam de coabitar formas diferentes de entender o passado, a multiperspetiva para imaginar o outro, o seu lugar, as suas visões do mundo, uma consciência histórica cada vez mais sofisticada e meta das metas históricas¹³.

⁷ COOPER, 2002: 35

⁸ SCHMIDT, CAINELLI & MIRALLES, 2018: 488

⁹ TRAVERSO, 2012: 44

¹⁰ VON BORRIES, 2011

¹¹ LOMAS, 2011

¹² SCHMIDT, CAINELLI & MIRALLES, 2018

¹³ LOMAS, 2011; SOLÉ, 2019

As questões socialmente vivas¹⁴, como sejam, na realidade portuguesa, o recurso à escravatura e ao tráfico humano aquando da expansão marítima do século XV, as causas e consequências da guerra colonial, as ações mais ou menos discutíveis de Salazar, pululam nas representações sociais construídas, nos meios de comunicação, nas opiniões populares e na voz dos alunos, requerendo uma intervenção educativa orientada por «une visée transformative»¹⁵. Essa ação com propósitos formativos não tem de ser sinónimo de narrativas fixas transmitidas pelo professor aos alunos, tendo sim de se assumir como um certo combate à paralisia histórica¹⁶, ao presentismo e ao nacionalismo banal¹⁷.

De facto, são as tendências mono-explicativas (habitualmente mais positivas para o próprio grupo), os relatos prontos (que não põem em causa o orgulho nacional), as leituras teleológicas e essencialistas da realidade que se vão convertendo aqui e ali, pela distorção dos factos, nas verdades absolutas e incontestáveis. A investigadora portuguesa Isabel Barca, recuperando por sua vez a visão do filósofo alemão Jörn Rüsen, salienta essa dificuldade de se interpretarem conteúdos incómodos porquanto «a rememoração desse passado põe em causa a certeza no presente e a esperança no futuro»¹⁸.

A solução terá de passar, pois, por uma reflexão realmente historiográfica, científica e promotora de uma negociação racional com o tempo pretérito. Por outras palavras, quando se equaciona o ensino e a aprendizagem da História tem de se colocar em cima da mesa uma ação contrária face a qualquer tentativa de amnésia, esquecimento seletivo ou cultura de silêncio¹⁹, sobretudo no que concerne aos acontecimentos mais traumáticos ou de abordagem controversa.

O docente será também ele responsável por potenciar reflexões individuais e coletivas que são claras e esclarecidas, distantes de simplificações abusivas, interpretações binárias, comparações despropositadas ou categorizações imprecisas²⁰. A planificação das suas aulas neste âmbito será tanto mais significativa para os estudantes se na mesma transparecer um percurso para aqueles experienciarem a oportunidade de pensarem à maneira do historiador.

¹⁴ LEGARDEZ & SIMONNEAUX, 2006

¹⁵ LEGARDEZ, 2017: 83

¹⁶ SEIXAS, 2012

¹⁷ BILLIG, 2014

¹⁸ BARCA, 2019: 478

¹⁹ MARTÍN & PORRAS, 2021

²⁰ ALBERTI, 2014; MARTÍN & PORRAS, 2021

Um pensamento histórico²¹ que implica a leitura e ligação entre fontes com perspetivas distintas, a diferenciação entre assunções pessoais racionais e pressupostos meramente emocionais, a contra-argumentação perante pontos de vista divergentes, a empatia diante do outro tão semelhante²².

Desta forma, dos mais novos aos mais velhos, na escola, a aprendizagem das histórias difíceis ou sensíveis, de outro modo questões socialmente vivas, converte-se, como tem de ser, num processo gradual:

para atender a um passado traumático, socialmente incómodo ou potencialmente fraturante, [...] com tempos diferenciados – tempo de luto, tempo de luta, tempo de negociação de sentidos do passado em termos (mais) equilibrados e de diálogo humanista²³.

Além da abordagem de uma temática em específico, permitirá que se buriem competências transversais para o trabalho em componentes curriculares, como o raciocínio ponderado e questionador; a perceção da diversidade a vários níveis (explicativa, humana, cultural, ...), consequentemente respeitada; a recusa da naturalização do branqueamento de factos, opiniões, atuações.

O currículo prescrito: deliberação cultural e orientação pedagógica

Como explica Gimeno Sacristán²⁴, a instituição escolar integra, inevitavelmente, a definição de um corpus de saberes que se considera importante ensinar às gerações mais jovens. Por isso, o mesmo autor associa o currículo a um processo de deliberação que pressupõe uma seleção e organização cultural.

Efetivamente, há uma impossibilidade de as escolas contemplarem, na sua oferta formativa, a totalidade dos conhecimentos humanos disponíveis, pelo que é inevitável a definição daqueles que farão parte, ou não, da experiência educativa dos estudantes. Neste âmbito, assume-se como imperioso reconhecer que tal escolha não se consubstancia numa ação neutra ou circunscrita a um procedimento hermeticamente técnico. Como tem sido amplamente ilustrado pelos

²¹ SEIXAS, 2012

²² BARCA, 2019; TRAVERSO, 2012

²³ BARCA, 2019: 501

²⁴ GIMENO SACRISTÁN, 2000; 2011

estudos curriculares²⁵, os saberes que são integrados, ou não, nas opções curriculares encontram-se, consciente e/ou inconscientemente, alicerçados em posicionamentos ideológicos que se estabelecem como fundamentais para os processos deliberativos. Por outras palavras, as decisões curriculares são sempre condicionadas por posicionamentos axiológicos e ontológicos sobre, por exemplo, a educação, a escola e a sua inter-relação com a sociedade²⁶.

Retomando a perspectiva de Gimeno Sacristán²⁷, o currículo estabelece-se como «um campo de batalha que reflete outras lutas: corporativas, políticas, económicas, religiosas, de identidades, culturais, etc.». Por sua vez, o pensamento de Giroux²⁸ traduz a ideia de que remover a dimensão política da deliberação curricular é ver diminuída a possibilidade de se interpretarem de forma completa as ações educativas e a sua relação com os distintos contextos sócio-culturais. Igualmente, é ver empobrecida a reflexão pedagógica, que assim se (re)configura como um processo predominantemente técnico e convergente com a construção de uma única racionalidade de acordo com um padrão nomotético. Por conseguinte, percebe-se que a discussão sobre o currículo, as decisões e artefactos curriculares e, ainda, as práticas pedagógicas requer a constatação de que os pontos acima referidos têm profundos impactos nas realidades e vivências escolares.

Sobre este domínio, e tomando em consideração a extensão e o propósito do presente texto, destacam-se apenas dois elementos: em primeiro, a vinculação do currículo a um conjunto de valores; em segundo, a existência de uma dimensão identitária que interage com as dinâmicas de desenho e desenvolvimento curricular. Principiando pelo segundo elemento, a identidade individual é, por definição, resultado da interação intersubjetiva com os restantes agentes sociais. Depois, é ainda marcada pelas experiências vivenciadas, pelos enquadramentos culturais vislumbrados, pelos conhecimentos estabelecidos como referenciais para a interpretação das realidades e, complementarmente, para a estruturação do próprio autoconceito²⁹. Neste sentido, Tadeu da Silva explica que «o currículo é documento de identidade»³⁰, porque as seleções pedagógico-

²⁵ APPLE, 2019; TADEU DA SILVA, 2010; TORRES SANTOMÉ, 2017

²⁶ DIAS DE CARVALHO, 2002

²⁷ GIMENO SACRISTÁN, 2010: 29

²⁸ GIROUX, 2020

²⁹ GIMENO SACRISTÁN, 2011

³⁰ TADEU DA SILVA, 2010: 150

curriculares que lhe estão subjacentes, inevitavelmente, condicionarão a assunção identitária de cada criança. Por outras palavras, podemos associar ao currículo, e à experiência curricular, uma dimensão autobiográfica, de construção do sujeito³¹, em relação à qual conteúdos associados ao género, à educação política ou à História (em particular, local e nacional) são dos exemplos mais elucidativos.

No que concerne ao primeiro elemento mencionado acima, em estreita interação com o anterior, distintos trabalhos³² permitem entender como, na contemporaneidade, as opções político-curriculares sustentam – e, por inerência, legitimam – valores como o individualismo, a competição, a desresponsabilização social, a acriticidade apática, a obediência, a hierarquização cultural (enquanto forma particular de etnocentrismo ou preconceito cultural). Uma perspetiva que parece dialogar, de modo implícito, com o trabalho Nussbaum³³.

De acordo com a filósofa norte-americana, importa reconhecer uma *crise invisível*: uma reconfiguração curricular que ameaça descaracterizar a democracia das sociedades atuais. De facto, as alterações educativas, genericamente, vão promovendo e validando um currículo desprovido de uma visão humanista, cada vez mais centralizado em saberes técnicos ou economicamente úteis. Assim, a criatividade, a tolerância, a empatia, a cooperação, o altruísmo, o compromisso comum, entre outros valores são paulatinamente afastados, o que, por consequência, dificulta a afirmação e/ou confirmação de uma identidade verdadeiramente democrática.

Por isso, segundo a autora, urge repensar o currículo, sobretudo para o desenvolvimento de uma consciência social mais crítica, que facilite aos estudantes uma interpretação menos mítica ou estereotipada da História e dos grupos sociais/culturais e que potencie uma conceção de sociedade que prevê o pensamento dissonante e fomenta, nos cidadãos, a genuína preocupação com os outros, ou seja, uma postura humanista e eticamente comprometida, também a nível planetário.

A este propósito, a História, não sendo a única área disciplinar com importância na promoção daquelas aprendizagens ou valores, assume o seu contributo inegável. Para desenvolver tal visão cada vez mais defendida em diferentes cir-

³⁰ TADEU DA SILVA, 2010: 150

³¹ PINAR, 2016

³² APPLE, 2019; GIROUX, 202; TORRES SANTOMÉ, 2017

³³ NUSSBAUM, 2012

cunståncias, considera-se, a título instigador, o posicionamento especialmente crítico de Giroux³⁴:

In an age when historical memory either disappears or is rewritten in the language of erasure and misrepresentation, too many people look away and become complicit with diverse forms of fascism emerging across the globe. Regimes of fear destroy standards of truth, creating easy paths for warmongers, racists, misogynists, and nativists to take advantage of a comatose public.

De facto, o autor faz notar, nas entrelinhas da sua opinião, a importância de um ensino (da História) esclarecido, que contrarie a construção de interpretações fixas e pouco sustentadas nas evidências ou a formulação de imagens românticas da nação e dos seus protagonistas. Importa, pois, que as opções curriculares e pedagógicas contribuam para um pensamento (histórico) mais sofisticado, plural e questionador, que ocasione a formação de identidade individual e coletiva, e a agência social, conducentes com os princípios e as práticas democráticas³⁵. Pese embora as orientações nacionais – isto é, o currículo prescrito – não sejam os únicos documentos curriculares, ou, ainda, um retrato exato daquilo que é, efetivamente, desenvolvido em cada um dos contextos, correspondem a elementos educativos com importância indiscutível também no que diz respeito àquelas perspetivas antes explicitadas.

Trabalhos de autores já referidos, como os de Gimeno Sacristán³⁶ ou os de Giroux³⁷, ilustram o modo como as indicações curriculares políticas – que, em Portugal, correspondem hoje às Aprendizagens Essenciais e ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – têm profundos impactos nas ações dos professores: como organizam os conteúdos, como desenvolvem as suas práticas, como desenham as dinâmicas avaliativas.

Na verdade, estes documentos curriculares representam os propósitos educativos estabelecidos pela tutela, os conteúdos e competências valorizados, epistemológica e axiologicamente, por esse poder central, além de se tomarem como um pilar fundamental para a compreensão da mediação didática. Assim sendo, fará sentido lê-los quando pretendemos pensar sobre a História que é, ou não, contada na escola.

³⁴ GIROUX, 2021: 121

³⁵ TORRES SANTOMÉ, 2017

³⁶ GIMENO SACRISTÁN, 2000

³⁷ GIROUX 2020

Opções metodológicas

A nível metodológico, e para dar resposta à pergunta inicial – Que ‘questões socialmente vivas’ da História de Portugal estão presentes (ou ausentes) no currículo oficial do Ensino Básico? – recorreu-se à pesquisa documental³⁸.

De facto, a concretização da investigação delineada implicou o recurso a documentos oficiais pré-existentes, neste caso as Aprendizagens Essenciais (de Estudo do Meio, 1º Ciclo, de História e Geografia de Portugal, 2º Ciclo e de História, 3º Ciclo), porque eram aqueles que mais se coadunavam com os objetivos definidos e clarificados logo na introdução deste texto. Além disso, importa sublinhar que são essas orientações curriculares de carácter nacional que, atualmente, e de acordo com a legislação em vigor, os professores devem considerar para a planificação das suas aulas³⁹.

O foco dirigiu-se, naturalmente, para as prescrições que se destinam às componentes curriculares de História e Ciências Sociais (História, História e Geografia de Portugal, Estudo do Meio), tendo em conta a temática em estudo. Também em função da mesma, leram-se os documentos com a ideia prévia de que «a omissão de acontecimentos que podem ser percecionados como controversos ou sensíveis conduz a que os alunos conheçam uma versão do passado distorcida e enganadora»⁴⁰, por consequência procurando descortinar a relevância conferida a tais assuntos históricos ou mesmo a multiperspetiva na explicação histórica.

Na verdade, não é tópico desconhecido o facto de a pesquisa documental proporcionar essa compreensão mais aprofundada de ideologias, sistemas de valores, culturas⁴¹. Conciliando o rigor da objetividade e a riqueza da subjetividade, procedeu-se à análise de conteúdo⁴² das mencionadas Aprendizagens Essenciais, desde logo seleccionando os descritores (conhecimentos, capacidades, atitudes) referentes a questões socialmente vivas. Por via de uma leitura indireta, de cariz qualitativo⁴³, interpretaram-se as conceções por detrás da linguagem específica desses descritores, associando-os por categorias.

³⁸ QUIVY & CAMPENHOUDT, 2005

³⁹ Cf. *Despacho n.º 6605-A/2021*. Segundo esse normativo recente, as *Aprendizagens Essenciais* entendem-se como «as dimensões que nenhum aluno pode deixar de aprender e [...] constituem a base para um aprofundamento flexível e enriquecido dos temas e conteúdos de cada disciplina.

⁴⁰ CONSELHO DA EUROPA, 2018: 22

⁴¹ QUIVY & CAMPENHOUDT, 2005

⁴² BARDIN, 2011

⁴³ GRAWITZ, 1993

Numa lógica que cruza análise e descrição do texto documental considerado⁴⁴, as categorias foram nomeadas: i) escravatura; ii) colonização/descolonização; iii) Estado Novo; iv) direitos humanos. Quase como uma antecipação dos elementos que permitem explicitar as suas especificidades distintas.

Por fim, também se identificaram as ausências e/ou omissões de histórias difíceis ou sensíveis, tomando em consideração que esses factos de abordagem mais complexa favorecem o debate racional e pacífico, nomeadamente sob a forma de diálogos democráticos e interculturais⁴⁵. Na secção seguinte expõe-se, então, a análise dos dados recolhidos, bem como a discussão fundamentada dos mesmos. Essa fundamentação é conseguida, ainda, pelo constante cruzamento com os constructos conceptuais mobilizados e mais acima clarificados.

Análise e discussão dos dados

Desde logo, importa sublinhar que as categorias definidas, e atrás enunciadas, não correspondem à totalidade de questões socialmente vivas que se incluem nos textos curriculares para o Ensino Básico enquanto temáticas que podem ser estudadas na sala de aula. De facto, as orientações incluem outras memórias marcantes, às vezes ainda dolorosas, como a Guerra Civil espanhola, a destruição de Hiroxima e Nagasáqui ou a luta pelos direitos dos negros.

Porém, nem todos esses temas sensíveis têm abordagem prevista nos vários ciclos do Ensino Básico. Por exemplo, aqueles que remetem para realidades outras que não a portuguesa apenas são estudados no 9º ano de escolaridade, portanto no 3º ciclo. Selecionaram-se e categorizaram-se, então, os descritores que, indicadores de histórias incómodas, surgem explicitamente integrados nas Aprendizagens Essenciais dos três ciclos do Ensino Básico ou com evidente potencial de abordagem na lógica de uma cultura democrática intergeracional. Atenta-se, a seguir, em cada uma dessas categorias.

Escravatura

Como ilustra Giroux⁴⁶, a propósito da realidade norte-americana, a escravatura é, ainda hoje, um assunto socialmente vivo. Os distintos contornos analíticos

⁴⁴ BARDIN, 2011

⁴⁵ CONSELHO DA EUROPA, 2018

⁴⁶ GIROUX, 2021

que, em parte, partilham certo significado ontológico, tanto possibilitam uma reflexão sobre os modos historicamente consagrados de escravatura como remetem para os fenómenos contemporâneos neste âmbito. Embora não se pretendam, aqui, paralelismos entre os contextos norte-americano e português, sublinha-se esta perspetiva pela relevância de um entendimento plural e intertemporal do tema.

No que concerne ao 1º ciclo do Ensino Básico, o mesmo não tem menção explícita no desenho curricular prescrito e, por consequência, não se confirma uma efetiva orientação para o trabalho pedagógico neste domínio. Todavia, de forma subentendida, e porque a localização temporal da expansão marítima é um conteúdo de lecionação prevista no 4º ano de escolaridade, pode equacionar-se a abordagem da escravatura aquando do estudo «de fluxos migratórios, temporários ou de longa duração, identificando causas e consequências para os territórios envolvidos» [4º ano].

No ciclo subsequente, as referências são notórias e evidenciam duas perspetivas distintas. A primeira relaciona-se com o movimento migratório *forçado*, durante o período da expansão marítima, ligando-se o comércio de escravos à «cultura do açúcar e exploração mineira» [6º ano]; a segunda pressupõe a compreensão do «processo que desembocou na abolição da escravatura e da pena de morte» [6º ano]. Aparentemente, preconiza-se uma discussão sobre a escravatura assente num entendimento bastante superficial da mesma, que serve para explicar a razão da sua origem e, logo depois, a sua abolição.

Já para o 3º ciclo, apesar de uma só menção inequívoca, orienta-se o trabalho pedagógico para um estudo axiologicamente mais aprofundado, embora circunscrito aos séculos XV e XVI: «Reconhecer a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos como uma realidade da expansão» [8º ano].

Para as aulas de História dos alunos mais velhos parece haver a intenção de revelar-se a dimensão de sujeição e violência vinculada às práticas escravagistas, mas ainda ténue e porventura incapaz de apaziguar relações sociais atualmente imersas numa cultura democrática. Torna-se assim pertinente uma orientação curricular promotora de um entendimento multiperspetivado do fenómeno, enquadrado de acordo com premissas éticas fundamentais e compreendido pelos contornos que adquiriu nos distintos contextos geográficos e/ou históricos.

Colonização/Descolonização

Diferentes sociedades ocidentais estabeleceram, também através dos sistemas educativos, uma concepção social que facilita a legitimação do pensamento colonialista e/ou imperialista⁴⁷. Pelas visões mais críticas⁴⁸, a atenção tem de centrar-se na forma como as experiências escolares contribuem, ou não, para a construção de pensamentos associados à valorização (heroica) de ‘nós’, colonizadores; às distorções (simplistas e redutoras) das comunidades e grupos sociais que são ‘os outros’; à desvalorização, ou ridicularização, de saberes provenientes de determinadas regiões.

Reconhecendo a ação colonial de Portugal no tempo pretérito, considerou-se, de forma particular, o retrato desse ‘nosso’ passado doloroso nos textos curriculares.

Uma vez mais notam-se ausentes as referências diretas ao colonialismo no 1º ciclo. E de novo se destaca a possibilidade de esse assunto histórico ser trabalhado, em diferido, quando se aponta, como descritor, «Relacionar a Revolução do 25 de abril de 1974 com a obtenção de liberdades e direitos» [4º ano].

Relativamente ao 2º ciclo, as orientações curriculares são igualmente diminutas, cingindo-se a uma frase: «Relacionar a guerra colonial com a noção de império no contexto do Estado Novo» [6º ano]. Tal indicação induz uma simplificação do fenómeno colonial, circunscrevendo-o na sua complexidade e cronologia. Nesse sentido, a prescrição nacional não potencia uma abordagem mais esclarecedora e sustentada do colonialismo português, dado que somente o liga ao posicionamento ideológico do Estado Novo.

Num outro sentido, as opções do currículo no 3º ciclo parecem favorecer uma análise mais integradora, salientando-se três aspetos: i) aludem ao colonialismo em diferentes períodos históricos, associando-o às «formas de ocupação e de exploração económicas implementadas por Portugal em África, Índia e Brasil» [8º ano], assim como ao período do Estado Novo e da guerra nas ‘províncias ultramarinas’; ii) fazem sobressair, embora só nas entrelinhas, a relevância de uma prática pedagógica que permita a presença da multiperspetiva na explicação/interpretação histórica, tomando-se como referência os olhares de colonizadores e colonizados: «Analisar a guerra colonial do ponto de vista dos custos humanos e económicos, quer para Portugal quer para os territórios coloniais,

⁴⁷ APPLE, 2019

⁴⁸ GIROUX, 2021; TORRES SANTOMÉ, 2017

relacionando-a com a recusa em descolonizar» [9º ano]; iii) proporcionam um enquadramento mais abrangente do tema, estendendo-se até aos processos de emancipação que lhe estão subjacentes: «Destacar a luta de emancipação dos povos colonizados, nomeadamente o pioneirismo dos povos asiáticos, e o caso indiano, enquanto paradigma da não-violência» [9º ano].

No final, porém, percebe-se um passado doloroso cujo estudo, ao longo do Ensino Básico, não parece ser suficientemente amplo para se evitar o seu revisionismo ou, até, uma certa instrumentalização do passado a favor de determinadas intenções menos democráticas e menos humanistas, bem como para se pensar sobre princípios éticos fundamentais ou formas contemporâneas de neocolonialismo(s).

Estado Novo

Giмено Sacristán⁴⁹ dá conta de uma atual conceção de sociedade que, de certo modo, procura estabelecer uma lógica unificadora dos diferentes estados-nação, recuando a ideias fabulosas de uma cultura nacional homogénea, agregadora da totalidade dos cidadãos e construtora de uma nacionalidade coletiva forte. Tais premissas teóricas, quando mobilizadas para o pensamento pedagógico, podem incorrer numa hipervalorização dos heróis nacionais e dos acontecimentos históricos tidos como particularmente impulsionadores do sentido patriótico, sendo a História instrumentalizada para a criação de uma visão única e mitificada⁵⁰. Além disso, contribuem para o branqueamento daqueles factos e/ou personalidades representativos de um passado menos positivo.

Efetivamente, tomando em consideração as referências curriculares associadas ao regime ditatorial que vigorou em Portugal entre 1933 e 1974, constata-se uma certa frivolidade na sua abordagem.

Para o 1º ciclo, as Aprendizagens Essenciais referenciam indiretamente tal regime político ao estabelecerem uma relação entre «a Revolução do 25 de abril de 1974 [e] a obtenção de liberdades e direitos» [4º ano]. Tal formulação pressupõe, crê-se, uma discussão prévia sobre um período histórico durante o qual os direitos e as liberdades fundamentais dos portugueses não estavam assegurados. Mais uma vez sobressai aquela tendência para a linearidade da História

⁴⁹ GIMENO SACRISTÁN, 2011

⁵⁰ TORRES SANTOMÉ, 2017

ria, feita de nomes e factos a serem memorizados uns a seguir aos outros e não tanto de relações de causalidade, de mudanças e continuidades, de significância(s). No 2º ciclo, as orientações evidenciam uma opção distinta, apontando, de forma direta, a abordagem didática em torno do Estado Novo. Porém, e de acordo com o excerto abaixo, as opções curriculares prescritas induzem uma lógica sobretudo descritiva, ou seja, parece privilegiar-se uma prática pedagógica pela qual os alunos aprenderão a enumerar as características do Estado Novo enquanto regime ditatorial:

Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a repressão do movimento sindical e a existência de um partido único. [6º ano]

Ainda assim, numa asserção algo vaga, mas promissora, também se sugere a exploração das causas que estiveram na origem da transformação política de 1974: «Reconhecer os motivos que conduziram à Revolução do 25 de abril» [6º ano]. Na verdade, essas razões mais não serão do que as características anteriormente elencadas. No 3º ciclo, reconhece-se a progressiva complexificação do estudo do tema.

Para este nível explicita-se a relevância formativa de os estudantes desenvolverem uma compreensão mais sofisticada das dinâmicas que resultaram na consolidação do Estado Novo em Portugal, assim como de estabelecerem uma comparação com outros regimes ditatoriais, seus contemporâneos:

Explicar o processo de implementação do Estado Novo em Portugal, destacando o papel de Salazar. [9º ano]

Comparar o Estado Novo com os principais regimes ditatoriais, estabelecendo semelhanças e diferenças. [9º ano]

Aparentemente, o processo de aprendizagem deste período histórico tantas vezes suscitador de opiniões polarizadas ou de intenções revisionistas, ao longo do Ensino Básico, prevê-se que avance da superficialidade para a descrição e, só mais tarde, no sentido da comparação e explicação históricas.

De igual modo, destaca-se a ausência de indicações inequívocas e potenciadoras de uma reflexão mais alargada sobre o Estado Novo enquanto regime político que se distanciou dos princípios e valores democráticos. Aqueles que hoje consubstanciam a realidade na qual os alunos vivem, aprendem e, desejavelmente, intervêm enquanto cidadãos esclarecidos e interessados. Paralelamente,

te ao que Torres Santomé⁵¹ discute a propósito do contexto espanhol, o currículo prescrito português não se tem afirmado, então, como realmente promotor de uma cidadania crítica que explicitamente condena valores como o autoritarismo, o culto do líder, a hierarquização social ou o nacionalismo banal.

Direitos Humanos

Nussbaum⁵², sobre os direitos humanos, afirma-os fundamentais e inalienáveis para a dignidade dos indivíduos e, conseqüentemente, para a estruturação de sociedades comprometidas com a democracia.

Na mesma ótica, Giroux⁵³ recorda a importância de se contrariarem perspectivas e forças autoritárias que procuram diminuir a relevância (política e simbólica) dos direitos humanos e facilitar a construção de sociedades nas quais os cidadãos estão menos protegidos e mais isolados. Portanto, tornam-se essenciais as dinâmicas educativas, por exemplo os processos de desenho e desenvolvimento curricular, que se envolvem num debate mais alargado sobre os direitos humanos, enquadrando as suas implicações sociopolíticas, os seus fundamentos éticos, as (possíveis) repercussões do seu desrespeito⁵⁴.

Ao invés do desejado, essa dimensão não surge com particular preponderância nos documentos analisados. Com uma tendência contrária face às categorias anteriores, é no 1º ciclo que esta questão socialmente viva mostra mais possibilidades de estudo, mas algo diversas, pois contemplam a ação individual, a reflexão mais alargada e, ainda, a constatação de uma relação de causalidade cujo antecedente imediato não se preconiza analisado com pormenor.

Reconhecer casos de desrespeito dos direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança, sabendo como atuar em algumas situações, nomeadamente que pode recorrer ao apoio de um adulto [3º ano]

Reconhecer a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos para a construção de uma sociedade mais justa. [4º ano]

Relacionar a Revolução do 25 de abril de 1974 com a obtenção de liberdades e direitos. [4º ano]

⁵¹ TORRES SANTOMÉ, 2017

⁵² NUSSBAUM, 2012

⁵³ GIROUX, 2021

⁵⁴ GIROUX, 2020

No 2º ciclo, e com menor evidência no 3º ciclo, propõe-se uma espécie de análise longitudinal dos Direitos (Humanos), associando-os, por exemplo, ao Iluminismo - «Identificar/aplicar os conceitos: Barroco; Revolução científica; Racionalismo; Iluminismo; Estrangeirado; Separação de poderes; Soberania popular; Direitos Humanos» [8º ano]; à 1ª República «Identificar medidas governativas da 1ª República relacionadas com a educação e com os direitos dos trabalhadores» [6º ano]; e ao processo de democratização após 1974 - «Identificar/aplicar os conceitos: democracia, descolonização, direito de voto, câmara municipal, junta de freguesia, UE, ONU, PALOP, sociedade multicultural» [6º ano].

A partir dos exemplos acima apresentados, tende a destacar-se o 2º ciclo como o nível durante o qual se olha para os Direitos Humanos sob perspetivas várias, como a sua presença incontornável em sociedades democráticas, a sua ligação ao pluralismo cultural, a sua relevância no âmbito laboral.

Talvez se perceba, assim, a necessidade de se pensar um currículo, também no domínio da História, que se estabeleça como um vínculo robusto face à educação sobre e para os Direitos Humanos, nomeadamente pela perceção da sua implicação nas distintas realidades sociais e históricas, dos valores que lhe estão associados, da sua importância para a vida de cada um dos estudantes.

Considerações finais

Sem novidade aparente, reconhece-se que as referências curriculares oficiais traduzem uma certa forma de interpretação do presente, do passado e, até, do futuro⁵⁵, o que implica que as mesmas sejam alvo de reflexão atenta quando transpostas para a prática pedagógica quotidiana na sala de aula.

No que concerne à componente curricular de História, ou de Ciências Sociais, e tomando em consideração o assunto subjacente a este texto, as presenças ou omissões das questões socialmente vivas, no currículo prescrito, vão orientando a realidade social e os seus agentes. E sobre essa inclusão ou exclusão, três pontos podem ser salientados:

- i) primeiro, o esquecimento predominante no 1º ciclo, que parece corroborar uma conceção recorrente, face a este nível de ensino, das crianças como ‘demasiado pequenas’ para explorarem determinados conteúdos;

⁵⁵ MARTÍN & PORRAS, 2021

- ii) depois, um estudo superficial previsto para o 2º ciclo, pois assente na referência a conteúdos que permitiriam explorar a história incómoda, mas que se apresentam sobretudo numa lógica indicativa e/ou descritiva e que não prevê o debate mais ponderado sobre tais assuntos;
- iii) por fim, a presença no 3º ciclo que antecipa a abordagem mais habitual de temas difíceis e controversos, embora sem um substrato explicativo e ético realmente notado.

Em suma, o currículo prescrito, na realidade portuguesa, precisa de fazer sobressair uma «historical memory»⁵⁶ mais comprometida com a participação democrática pautada pelos valores do humanismo, da tolerância, da pluralidade cultural e que pressupõe experiências pedagógico-curriculares assentes na argumentação esclarecida e no debate honesto, sempre fundados na evidência histórica, sobre as questões socialmente vivas.

Referências

- ALBERTI, Verena. *O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas*. «IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades», 2014. Disponível <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/17189>>. [Consulta realizada em 25/06/2021].
- APPLE, Michael . *Ideology and Curriculum*. London: Routledge, 2019
- BARCA, Isabel. A controvérsia em História e em Educação Histórica. In VERA, Juan; FERNÁNDEZ, Juan, coord. – *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Múrcia: Editum, p.497-511, 2019
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BILLIG, Michael. *Nacionalismo banal*. Madrid: Capitán Swing, 2014
- BORRIES, Bodo Von. Coping with burdening history. In BJERG, Helle; LENZ, Claudia e; THORSTENSEN, Erik, ed. – *Historicizing the uses of the past*. Bielefeld: Transcript, 2011.
- CONSELHO DA EUROPA. *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI*. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2018.
- COOPER, Hilary. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata, 2002
- EPSTEIN, Terrie; PECK, Carla. *Teaching and learning difficult histories in international context*. New York: Routledge, 2017.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata, 2011.

- GIMENO SACRISTÁN, José. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- GIROUX, Henry. *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury Publishing, 2020
- GIROUX, Henry. *Race, Politics, and Pandemic Pedagogy: Education in a Time of Crisis*. London: Bloomsbury Academic, 2021.
- GRAWITZ, Madeleine. *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz, 1993.
- LEGARDEZ, Alain. *Propositions Pour une Modélisation des Processus de Didactisation sur des Questions Socialement Vives*. «Sisyphus – Journal of Education», 5(2), p.79-99, 2017.
- LEGARDEZ, Alain; SIMONNEAUX, Laurence. (Cord.). *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives*. France: Issy-les-Moulineaux, ed. ESF, 2006.
- LOMAS, Carlos (Cord.) *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona: Editorial Octaedro, 2011.
- MARTÍN, Nilson; PORRAS, Roberto. Lidar con las cargas del pasado en la escuela. In IBAGÓN, Nilson; VEGA, Rafael; ECHEVERRY, Antonio e; GIL, Robin, eds. – *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos*. Cali: Universidade Icesi | Universidade del Valle, p.13-40, 2021.
- NUSSBAUM, Martha. *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press, 2012.
- PINAR, William. *Autobiography and an Architecture of Self*. In PARASKEVA, João; SHIRLEY, Steinberg, eds. - *Curriculum: decanonizing the field*. New York: Peter Lang, p.177-194, 2016.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 2005.
- SCHMIDT, Auxiliadora, CAINELLI, Marlene e; MIRALLES, Pedro. *As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de História*. «Antíteses», vol.11, p.484-492, 2018.
- SEIXAS, Peter. Ação histórica como um problema para pesquisadores em educação histórica. «Antíteses», 5(10), p.537-553, 2012.
- SOLÉ, Glória. Temas controversos da História e políticas educativas em Portugal. In VERA, Juan; FERNÁNDEZ, Juan (Cord.) *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Múrcia: Editum, p.475-495, 2019.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Antêntica, 2010
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata, 2017.
- TRAVERSO, Enzo. *O Passado, Modos de Usar*. Lisboa: Edições Unipop, 2012.
- WINEBURG, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

**“Ele se achava superior por ser rico e por ser europeu branco”:
as possibilidades da didática da história humanista nas discussões sobre o imperialismo**

Ana Beatriz Accorsi Thomson

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

anab.thomson@yahoo.com.br

Marlene Cainelli

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

cainelli@uel.br



Resumo

Jörn Rüsen (2015b) apresenta o conceito de Novo Humanismo e suas implicações didáticas. Para esse estudioso alemão, o princípio de sentido humanista e os diálogos interculturais podem contribuir para a superação do etnocentrismo, trazendo elementos de unicidade ao conceito de humanidade. Nos apropriamos dessas reflexões, dentro do campo teórico-metodológico da Educação Histórica, para desenvolver uma pesquisa de doutorado na Universidade Estadual de Londrina (PR/Brasil), sob orientação da Dra. Marlene Cainelli. O objetivo geral da investigação é verificar as concepções dos alunos brasileiros quanto ao conceito de humanidade em diferentes contextos. Nessa comunicação, nosso objetivo específico é refletir sobre uma intervenção em sala de aula aplicada em duas turmas de 9º ano em uma escola da cidade de Londrina (PR/Brasil). Utilizando os aportes metodológicos da pesquisa-ação (THIOLENT, 1986) e da *Grounded Theory* (CHARMAZ, 2009), buscamos verificar quais as ideias dos alunos quanto ao contexto imperialista, especificamente em relação às políticas empreendidas pelo rei Leopoldo II no Congo Belga. Após as discussões em sala de aula e a análise das fontes, aplicamos um questionário em que os alunos puderam expor suas ideias acerca das concepções de humanidade, estabelecendo relações com o presente e com a questão do preconceito. Grande parte dos alunos pode relacionar a empreitada imperialista à ganância por lucro e também ao preconceito, já as imagens de exploração dos africanos provocaram reações ligadas a “tristeza”, “horror” e “sofrimento”.

Palavras-chave: humanismo; imperialismo; humanidade; Educação Histórica.

Abstract

Jörn Rüsen (2015b) presented the concept of New Humanism and its didactic implications. For this German intellectual, the principle of humanistic meaning and intercultural dialogues can contribute to the suppression of ethnocentrism, creating elements of unity in the concept of humanity. Based on these reflections,

within the field of study of History Education, we have been developing a doctoral research at the University of Londrina (PR/Brazil), guided by Dr. Marlene Cainelli. The general objective of the investigation is to verify the conceptions of Brazilian students regarding the concept of humanity in different contexts. In this communication, our specific goal is to reflect about the intervention applied in two classrooms of the 9th grade in the city of Londrina (PR/Brazil). Using the methodological contributions of action research (THIOLLENT, 1986) and *Grounded Theory* (CHARMAZ, 2009), we seek to verify the students' ideas regarding the imperialist context, specifically in relation to the policies undertaken by King Leopold II in the Belgian Congo. After discussions in the classroom and analysis of sources, we applied a questionnaire in which students were able to express their ideas about the conceptions of humanity, establishing relationships with the present and with the issue of prejudice. Most of the students can relate the imperialist enterprise to the greed for profit and also to prejudice, as the images of exploitation of Africans provoked reactions linked to "sadness", "horror" and "suffering".

Key words: humanism; imperialism; humanity; History Education.

Introdução

Os pesquisadores do campo de investigação da Educação Histórica desenvolvem investigações que buscam um olhar aprofundado sobre os processos de internalização das experiências históricas, visando acompanhar aspectos da formação e progressão do pensamento histórico dos sujeitos, a construção de narrativas, as dinâmicas de trabalho nas aulas de História, além de outros aspectos ligados aos processos de ensino e aprendizagem dentro do campo epistemológico da História. Neste campo, prioriza-se a inter-relação da teoria e prática na aprendizagem da História, evidenciando assim uma preocupação em como se ensina a pensar historicamente (BARCA, 2021).

Desde que tem se afirmado como um campo de estudo, a Educação Histórica vem articulando influências de pensadores de origens diversas, como é o caso do filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen. Nos últimos anos, as reflexões deste autor têm se debruçado sobre o conceito de Didática da História Humanista, cuja ideia principal é propor uma análise crítica em relação ao momento atual marcado pelos problemas de comunicação intercultural e etnocentrismo. A ideia

central do autor é buscar uma “concepção de generalidade antropológica” para que a humanidade possa enfrentar a assimetria cultural, que faz parte da lógica de formação identitária de muitos povos. Assim, sua proposta envolve um redimensionamento dos critérios de sentido normativo para o combate aos “horrores” do etnocentrismo.

Segundo a proposta da Didática da História Humanista, no processo de formação identitária deve-se incluir pressupostos comuns a outras populações, a outras culturas, elementos que os tornem parte de uma ideia mais abrangente de humanidade. Desse modo:

Abrem-se assim chances de entendimento intercultural no nível profundo dos processos de formação de identidade, no plano da história cultural. Nisso aparece uma qualidade comum aos seres humanos, em duas dimensões: por um lado, a forma da vida própria aparece na imagem de um perfil abrangente da humanidade, que se delineaia temporalmente. Por outro lado, a identidade própria não perde seus traços particulares, individuais; pelo contrário, agrega a si: sua individualidade se exprime (e torna-se reconhecível) na exata medida em que a individualidade dos outros, enquanto manifestação de sua forma de ser humano, se torna capaz de reconhecimento e crítica. (RÜSEN, 2015a: 271-272).

Metodologia e percurso da investigação

Considerando os aportes teóricos mencionados, desenvolvemos uma pesquisa de doutorado na Universidade Estadual de Londrina (PR/Brasil) cujo objetivo geral é verificar como os alunos compreendem o conceito de humanidade, a partir de diversas intervenções em sala de aula que foram realizadas seguindo os princípios da Didática da História Humanista. Para isso, nos apropriamos da estratégia metodológica da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), que é caracterizada como proposta de investigação social de base empírica que possui estreita associação com uma ação direta, na qual o pesquisador e outros participantes se envolvem de modo cooperativo. Além disso, para a etapa de análise dos dados, utilizamos alguns preceitos metodológicos ligados à *Grounded Theory* (CHARMAZ, 2009), que instiga o pesquisador em um processo de categorização para o desenvolvimento de aportes teóricos acerca de determinado fenômeno.

Neste artigo, será abordada uma das intervenções em sala de aula, realizada em 2019. Os participantes da pesquisa foram alunos do 9º ano da cidade de

Londrina (PR/Brasil). Foram analisadas duas turmas, totalizando 50 alunos (34 mulheres e 16 homens) entre 13 e 17 anos de idade.

Selecionamos o caso belga para trabalhar a concepção de humanidade no contexto imperialista do século XIX. Com isso, pretendia-se que os alunos tomassem consciência da desumanidade humana, analisando um caso de experiência histórica considerada traumática. Segundo Rüsen (2015b: 159), “a traumática experiência histórica dos crimes contra a humanidade constitui o desafio mais radical ao novo Humanismo. Esses crimes desfiguram as características da história humana com enormes e terríveis manchas”.

Para abordar o tema, utilizamos 6 aulas com a turma do 9A e 4 aulas com a turma do 9B, explorando noções de ideias prévias, análises de fontes, construção de narrativas, debates orais e leitura do manual didático. Durante essas intervenções, coletamos as fontes utilizadas nessa investigação: as atividades feitas pelos alunos em sala, um questionário final sobre a concepção de humanidade desenvolvida pelos alunos e nossas anotações sobre a dinâmica didática das aulas, que chamamos de Diário de sala. Em meados do século XIX, grande parte dos países europeus empreendeu atividades de exploração na África. O rei belga Leopoldo II adquiriu territórios congolezes e organizou uma sistemática exploração de marfim, minérios e látex. As ações desse governante no continente africano estabeleceram um regime extremamente violento de trabalho forçado.

Leopoldo investiu quase toda a sua riqueza, contraindo empréstimos e acordos com os cofres belgas, para a construção de uma ferrovia que escoasse a produção do marfim e depois da borracha e de acordo com Mota (2001), a escravidão pelo trabalho forçado, fez com que os congolezes fossem submetidos a um verdadeiro sistema de selvageria e terror; os nativos eram absolutamente dependentes dessa administração, as mulheres e crianças eram mantidas como reféns para obrigar os homens a fazerem a colheita penosa do látex, aldeias incendiadas, massacres em massa, tortura com mutilações eram recorrentes, se um soldado do Rei perdesse uma bala por falta de disciplina ou por não trazer os cestos cheios, era pedido para trazer a mão direita do cadáver. (TRAUMANN & MENDES, 2015: 266).

Consideramos esse tema relevante para discutir aspectos relacionados à concepção de humanidade e também por propiciar uma relação com a questão atual do preconceito. Segundo Rüsen (2015b: 37) “os estudantes devem perceber, ao mesmo tempo, que as pessoas no passado tinham conceitos diferentes sobre o que significava ser um ser humano”.

Turma do 9A

Para dar início ao trabalho com a turma, realizamos uma dinâmica inicial para introduzir o tema do Imperialismo.

A dinâmica foi concebida sempre de forma dialogada, para que os próprios alunos fossem chegando a algumas conclusões. Algumas questões que realizamos na dinâmica: a busca de matéria-prima na África foi bem aceita pelos povos que vivam lá? Como era estruturado o modo de vida na África no século XIX? De que formas as potências europeias articularam a ocupação/exploração desses territórios? Quais eram os interesses das potências ao buscar territórios na África? Houve bastante adesão dos alunos à dinâmica. Muitos comentaram que iriam participar porque era mais fácil “conversar” do que “copiar do quadro”. (Diário de sala 01/03/2019).

A dinâmica pode nos fornecer algumas ideias sobre os conhecimentos dos alunos e nos orientou para planejar as aulas seguintes. Utilizamos também o livro didático nas aulas, buscando realizar leituras conjuntas com a turma e a realização de atividades interpretativas. Percebemos pouca criticidade dos alunos durante as discussões. Os poucos que se manifestaram comentaram sobre a questão de o imperialismo ser um “roubo” e os trabalhos forçados uma espécie de “escravidão”.

Houve uma aluna que durante a discussão expôs um ponto de vista bastante crítico: “Professora, mas isso é roubo” ela disse, sobre a exploração da matéria-prima. A mesma aluna chamou o trabalho forçado nas colônias de “escravidão”. (Diário de sala 01/03/2019).

Durante a análise de fontes presentes no livro didático, quando abordamos a questão da educação imposta a muitos africanos, houve uma breve discussão sobre o ensino de línguas estrangeiras.

Na análise da fotografia da página 54 porém, que mostra um grupo de franceses ensinando em uma escola na Argélia percebemos alguns comentários que glorificavam a ação europeia. Uma aluna do 9A comentou: “Ué eles estão aprendendo a falar outras línguas e isso é bom não é?”. Percebe-se que aluna não desenvolveu a noção de repressão cultural imposta pelos europeus e apresentava uma visão positiva em relação à dominação. Frente ao comentário dela, propomos algumas questões orais para incentivar a reflexão: “Mas você gostaria de ser impedida de falar a sua língua para ter que falar uma língua imposta por outro povo?”. (Diário de sala 15/03/2019).

Nessa fala da aluna, percebemos que ela apresentou ideias de senso comum baseadas em noções do presente para se referir ao aprendizado de línguas que estava sendo trazido pelos europeus. Sua análise em relação à fonte apresentada não se aprofundou na identificação da intencionalidade do fato retratado. A imposição da língua, fato abordado nesta fonte, estava atrelada a concepção nacionalista francesa na época imperialista.

Faltou à aluna compreender a realidade do passado de forma contextualizada, relacionando a fonte com a época estudada. Foi necessário problematizar a questão com ela, questionando-a sobre o aspecto impositivo da língua e sobre a questão da aculturação que era feita no contexto imperialista.

Além de debates e do uso do livro didático, propomos à turma a análise de um texto historiográfico¹, para aprofundar seus conhecimentos sobre o contexto imperialista. Além da discussão teórica, mostramos algumas fotografias na televisão da sala de aula. As imagens mostram com detalhes o sofrimento dos congoleses e as atrocidades cometidas pelo governante belga durante a exploração do território africano. Após a abordagem das fontes históricas, propomos uma atividade aos alunos, para concluir discussões sobre o tema:

1. Qual era o objetivo do Rei Leopoldo II ao empreender políticas de exploração na Bélgica?
2. O que as imagens mostram sobre o processo de exploração realizado no Congo?
3. Que sensações as imagens analisadas causaram em você?
4. Com base na análise das imagens e na leitura do texto, para o Rei Leopoldo II todos os seres humanos eram iguais? Por quê? Explique.
5. Você acredita que atualmente ainda existem pessoas que têm opinião semelhante à do rei Leopoldo II? Explique.

As duas primeiras questões buscavam abordar aspectos mais interpretativos, para que os alunos fizessem a análise dos dados do texto e das imagens. Já as três últimas perguntas exigiam maiores reflexões, questionando os alunos sobre a concepção de humanidade existente no contexto imperialista e sobre as impressões dos alunos. Buscamos também trazer a discussão para a atualidade, no último questionamento. As questões foram respondidas pelos alunos durante

¹ TRAUMANN, Andrew Patrick; MENDES, Fernanda Correa. (2015) - *A partilha da África e o holocausto que o mundo não reconheceu*. Relações Internacionais no Mundo Contemporâneo. v. 1. n. 20.

uma aula. A seguir traremos alguns apontamentos e uma análise sobre a atividade proposta aos alunos. Ao passamos as fotografias na televisão da sala de aula foi perceptível o interesse da maioria dos alunos.

“Uma coisa [h]orrível, fiquei aterrorizada, uma imagem muito forte que faz [nós] pensar[mos] como um ser humano pode fazer isso com uma criança, se é que podemos chamar uma pessoa [assim] de humano.” (Resposta do aluno 18-9A).

Entretanto, alguns alunos se mostraram indiferentes. O aluno 29, não demonstrou sensibilização com as fotografias, como mostra o diário de sala.

Um aluno (29) entregou sem ter terminado de responder todas. Tentei incentivá-lo dizendo: “Essas imagens não causam nada em você?”. Ele respondeu sem muito interesse: “Não, são pessoas do passado, não tem nada a ver comigo, já passou” e entregou a folha parcialmente respondida. (Diário de sala 22/03/2019).

Número do aluno - 9A	Sensações causadas pelas imagens
2, 7, 10, 11, 14, 16, 21, 25, 26	Tristeza (9 alunos)
3, 17, 20, 22	Ruim (4 alunos)
6, 17, 18	Horror (3 alunos)
8, 9, 24	Sufrimento (3 alunos)
13, 25, 28	Ódio (3 alunos)
1, 18	Terror/Aterrorizado (2 alunos)
23, 28	Dó (2 alunos)
27, 29	Não respondeu (2 alunos)
5	Agonia (1 aluno)
16	Angústia (1 aluno)
28	Vergonha (1 aluno)
25	Pavor (1 aluno)
13	Raiva (1 aluno)
19	Covardia (1 aluno)
12	Espanto (1 aluno)
4	Dor forte (1 aluno)

Essa atividade final constitui então o material principal do estudo exploratório da turma do 9A. Nesse artigo, trataremos apenas da análise das três últimas questões (atividades 3, 4 e 5). Ao perguntarmos aos alunos que sensações as imagens causaram neles, pudemos agrupar as respostas de acordo com as seguintes ideias nucleares. Percebe-se que a maioria dos alunos foi sensibilizada pelas imagens e demonstrou sentimentos de aversão ao que foi retratado.

As palavras “tristeza”, sentimento “ruim”, “horror”, “sofrimento” e “ódio” foram as mais citadas nas respostas. Apenas dois alunos não responderam, deixando a questão em branco. Podemos perceber, portanto, que as imagens puderam causar efetiva sensibilidade, provocando nos alunos, atendendo ao que escreveram, uma aproximação ao que as pessoas do passado viveram (empatia histórica mais ou menos sofisticada), numa lógica essencialmente emotiva e pessoal, e com menor expressão qualificaram o que sentiram sobre quem agiu sobre aqueles seres humanos “vergonha”, “covardia”.

Quando questionamos os alunos sobre a concepção de humanidade do rei Leopoldo II, pretendíamos verificar se eles compreendiam que a política imperialista era baseada em uma ideia desigual de humanidade e não previa como relevantes aspectos como a dignidade dos congolezes. Nossa hipótese era a de que os alunos poderiam analisar a humanidade como uma categoria historicizada, ou seja, que depende da época, do ponto de vista e dos interesses.

Concepção de humanidade do rei Leopoldo II	
Número do aluno - 9A	Ideia nuclear
12	Seres humanos eram iguais
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 28	Seres humanos não eram iguais
8, 9, 10, 13, 14, 24, 26	Resposta sem coerência. afirmou que sim, mas justificou como não.
27	Em branco
16, 29	Resposta copiada no texto de apoio, sem coerência

Nessa questão os alunos foram levados a refletir sobre a experiência histórica de desumanização, para que pudessem perceber de modo historicizado as ações do governante belga no Congo. De acordo com a análise dos dados, 17 alunos

afirmaram que Leopoldo II não considerava os seres humanos como todos iguais. Outros 7 alunos apresentaram certas incoerências nas respostas. Em um primeiro momento, eles responderam “sim” à pergunta se o Leopoldo II considerava todos os seres humanos sob um mesmo ponto de vista. Entretanto, na justificativa eles mostram argumentações contrárias. Também obtivemos uma resposta em branco e 2 alunos que copiaram trecho do texto de apoio, não evidenciando nenhum ponto de vista claro.

Desse modo, de acordo com os dados ressaltados acima, a maioria dos alunos conseguiu relacionar de modo coerente as ações de Leopoldo II com determinada concepção de humanidade que diferenciava as pessoas em determinados grupos. Em uma das narrativas, percebe-se que o aluno fez uma análise sobre a ideia de superioridade/inferioridade apresentada pelo governante.

Ele se achava-se superior por ser rico e por ser europeu branco. (Resposta do aluno 21-9A).

Depois, perguntamos aos alunos se o ponto de vista de Leopoldo II possui adeptos na atualidade. Nossa intenção era que os alunos exercitassem seu pensamento crítico e estabelecessem uma relação entre diferentes concepções de humanidade no passado e no presente.

Ainda existem pessoas que têm opinião semelhante à do rei Leopoldo II?	
Número do aluno - 9A	Ideia nuclear
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 26, 28	Sim - Preconceito/racismo (2, 5, 6, 8, 17, 21, 28) - Ganância por dinheiro (3, 9, 10, 18, 19, 26) - Violência/crueldade (4, 16, 20) - Outros
11, 22, 27	Não
24	Não sei
23	Depende
29	Não respondeu

De acordo com a incidência de respostas, destacamos algumas ideias nucleares que representam o ponto de vista dos alunos. De acordo com a maior parte deles, muitas pessoas ainda apresentam um ponto de vista que diferencia os

seres humanos em inferiores/superiores, compondo uma opinião próxima a de Leopoldo II. Segundo as narrativas, essa diferenciação entre seres humanos ocorre principalmente por motivos como: preconceito/racismo, ganância e violência.

Turma do 9B

Realizamos a discussão inicial com os alunos, de modo dialogado, buscando verificar seus conhecimentos prévios sobre o tema. Entretanto, nessa aula ocorreu um episódio de desentendimento entre dois alunos. Eles discutiram e começaram a realizar agressões físicas. A direção da escola foi chamada e a aula foi completamente interrompida. Com esse episódio, muitos alunos se dispersaram e não foi possível continuar o tema. Trabalhamos também com o livro didático, lendo com a turma e discutindo o conceito de imperialismo. Analisamos um mapa com as possessões europeias no continente africano, discutimos formas de resistência dos nativos e o conceito de Darwinismo Social.

Para essa turma, propomos então um trabalho de pesquisa orientada, em que eles teriam que buscar informações sobre um caso específico de imperialismo: o caso belga. Orientamos os alunos sugerindo dois sites adequados à faixa etária e comentamos que eles escrevessem com suas palavras como foi o processo de exploração no Congo empreendido pelo rei belga Leopoldo II.

Embora a turma do 9B tenha realizado apenas o trabalho de pesquisa, sem a abordagem aprofundada desse conteúdo na sala de aula, muitos alunos vieram comentar sobre as imagens que viram na internet. Alguns realizaram inclusive desenhos no trabalho, representando a pesquisa.

Acreditamos que as discussões em relação ao imperialismo foram capazes de despertar em grande parte dos alunos aspectos relacionados à realidade do passado que estudavam que fizeram emergir ideias acerca de empatia histórica. As imagens foram o elemento que mais causaram indignação em ambas as turmas. Até mesmo os alunos do 9B que não discutiram em sala de aula as fotografias dos congolezes, puderam acessá-las na pesquisa e conseguiram estabelecer um nível emocional aprofundado de análise a partir delas, pois certamente se sentiram sensibilizados.

Concordamos com Rüsen (2015b: 38), que “a experiência histórica da desumanidade é uma provocação muito importante para os estudantes perceberem a historicidade da mais profunda convicção sobre o valor inerente da condição humana”.

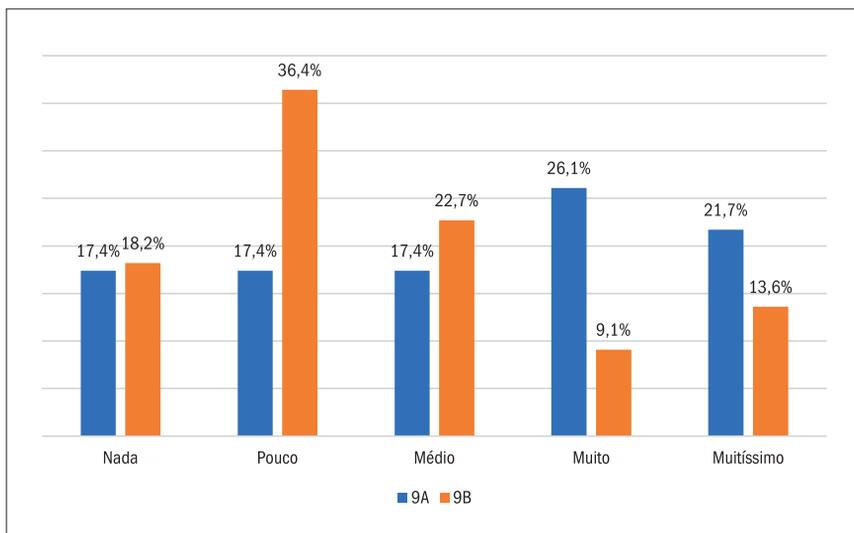
Considerações finais

Nosso objetivo nessa intervenção foi abordar a sensibilidade dos alunos em relação aos sofrimentos e à desumanização que marcaram a exploração do Congo belga, no século XIX. Utilizamos as fotografias como fontes principais para observar como as turmas iriam relacionar o conteúdo aos motivos que levam as pessoas a ter concepções diferentes em relação aos seres humanos.

O tema do Imperialismo belga também foi abordado no estudo final que está sendo conduzido nesta investigação e propiciou análises iniciais sobre dois indicadores: a sensibilização provocada pelo conteúdo e o estabelecimento de relações com a vida atual. Os alunos foram orientados a responder a dois questionamentos: Esse tema gerou algum sentimento/emoção em você? (1) Você consegue perceber como esses temas estão relacionados com a sua vida atualmente? (2) As respostas foram apresentadas em uma escala de intensidade: 0: nada / 1: pouco / 2: médio / 3: muito / 4: muitíssimo.

Após a valoração dos pesos, foi feita a soma e divisão pelo número de participantes, com o uso do software SPSS, para que pudéssemos chegar a uma média de intensidade.

Gráfico 1 - Esse tema gerou algum sentimento/emoção em você?

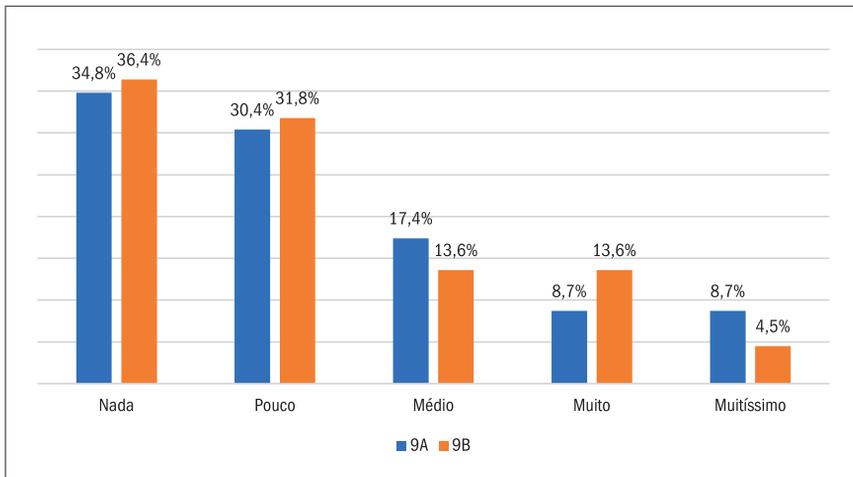


Média de intensidade: 1,91

De acordo com os dados do gráfico 1, evidencia-se uma média de intensidade baixa (1,91) quanto à sensibilização provocada pelo tema do imperialismo. Embora muitos alunos tenham demonstrado indignação ao analisar as fotografias durante as aulas, no momento de responder ao questionário poucos manifestaram muitíssimo (21,7% e 13,6% respectivamente) no que se refere à provocação de sentimento. Quando se estabelece um parâmetro entre as duas turmas, pode-se perceber que a turma do 9A foi claramente mais inclinada à sensibilização do que o 9B, apresentando indicadores mais altos de muito (26,1%) e muitíssimo (21,7%) e mais baixos de nada (17,4%), pouco (17,4%) e médio (17,4%). Possivelmente, esse fato está relacionado às estratégias didáticas empregadas nas intervenções em sala de aula.

Como no 9B apenas solicitamos uma pesquisa e no 9A analisamos fotografias e dialogamos mais sobre as fontes com os alunos, isso pode ter influenciado na capacidade de sensibilizá-los em relação ao assunto.

Gráfico 2 - Você consegue perceber como esses temas estão relacionados com a sua vida atualmente?



Média de intensidade: 1,22

Os dados do gráfico 2 mostram que o tema do imperialismo belga não propiciou uma forte relação com a vida prática dos alunos. Os indicadores nada (34,8% e 36,4%) e pouco (30,4% e 31,8%) foram os mais citados e evidenciam uma

distância grande entre a temática e a vida diária dos estudantes. A reflexão acerca do conceito de humanidade não conseguiu se estabelecer plenamente nas turmas e, embora muitos tenham compreendido de forma historicizada o conceito de humanidade, a maior parte dos alunos teve dificuldades em articular uma relação sofisticada entre passado/presente.

Um dado interessante no indicador do gráfico 2 é a diferença entre o 9A e o 9B. Na turma do 9A, em que realizamos uma proposta mais aprofundada de análise de fontes presencialmente com os alunos e que aplicamos um questionário escrito para que sistematizassem suas interpretações, 8,7% dos alunos identificaram que o tema possui “muitíssima” relação com sua vida atualmente, enquanto apenas 4,5% dos alunos do 9B puderam fazer essa identificação.

Acreditamos que esse indicador pode estar relacionado à discussão que propusemos na atividade escrita com a turma do 9A, principalmente na última pergunta (Você acredita que atualmente ainda existem pessoas que têm opinião semelhante à do rei Leopoldo II? Explique.) que aproximava o tema da atualidade, instigando os alunos em uma reflexão sobre a concepção de ser humano. Como no 9B foi adotada a proposta de pesquisa em casa, pode ser que muitos alunos não tenham alcançado o nível sofisticado de estabelecer relações mais profundas entre passado e presente.

De modo geral, pudemos chegar a algumas considerações finais. Em primeiro lugar, consideramos que as fotografias foram instrumentos pedagógicos que potencializaram as sensibilidades dos alunos. Seja em sala de aula diretamente ou em casa durante a pesquisa que solicitamos aos alunos, as imagens puderam efetivamente mobilizar nos alunos o interesse pelo tema e despertar sensações de indignação e tristeza.

Em segundo lugar, a maioria dos alunos percebeu que as pessoas podem apresentar diferentes visões sobre o conceito de ser humano, dependendo da época e do contexto onde estão inseridas. Com a abordagem contextualizada a partir de duas tipologias de fontes (texto historiográfico e imagens), a maioria dos alunos conseguiu identificar o ponto de vista do monarca que vivia o momento imperialista e historicizou precisamente o ponto de vista analisado.

Por fim, verificou-se que alguns alunos conseguiram estabelecer relações entre passado/presente, ao identificar uma espécie de continuidade na questão de diferenciação entre seres humanos, apontando como motivos principais dessa diferenciação: Racismo / Ganância por lucro / Violência e crueldade. Porém, tiveram dificuldades de relacionar esses aspectos com sua vida prática.

Referências

- BARCA, Isabel (2021) - Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. In ALVES, Luís Alberto Marques; GAGO, Marília, coord. – *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória. p. 59-69.
- CHARMAZ, Kathy (2009) - *A construção da teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed.
- RÜSEN, Jörn (2015a) - *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR.
- RÜSEN, Jörn (2015b) - *Humanismo e Didática da História*. Curitiba: W.A. Editores.
- THIOLLENT, Michel (1986) - *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- TRAUMANN, Andrew Patrick; MENDES, Fernanda Celli Correa (2015) - A partilha da África e o holocausto que o mundo não reconheceu. *Relações Internacionais no Mundo Contemporâneo*. v. 1. n. 20. Disponível em: <<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/view/1238/823>>. [Consulta realizada em 28/09/2021].

**Historia, arte e investigación,
un recorrido integrador
desde la Patagonia.
Análisis de experiencias
de viaje académicas para
estudiantes y docentes**

Prof. María Noel Guerrero

Colegio 751 y 748.

mnoelg82@hotmail.com

Lic. Bruno Sancci

UNP San Juan Bosco, Colegio 751, ISFDA 805

brunosancci@gmail.com

Prof. Martín Pablo Larmeu

UNP San Juan Bosco, y Colegio 751, ISFD 808

colegio751@yahoo.com.ar



Resumo

O trabalho centra-se num conjunto de experiências de viagem autofinanciadas realizadas por estudantes e professores de história e ciências sociais de diferentes níveis. Com o objetivo primigénio de procurar documentação para pesquisas, organizaram-se viagens de estudo que foram-se ampliando com atividades de ensino e aprendizagem *in situ*, integrando questões de arte, história, literatura; objetivando a ampliação da consciência histórica (Barca, 2013) e a experiência cultural. As diferentes experiências de ensino significativo partiram desde um olhar integrador que privilegia o protagonismo dos viajadores (LEE, 2004) que interagem com as culturas locais; analisando documentos editos e inéditos, sítios arqueológicos e locações complexas e sensíveis, apresentam-se os fundamentos, resultados educacionais, documentais; promovendo espaços de troca de experiências e perspetivas de análise desde várias dimensões.

Palavras chaves: viagens de estudo, investigação, aprendizagem significativo, lugares históricos.

Abstract

The work focuses on a set of self-funded travel experiences carried out by students and teachers of history and social sciences of different levels. With the primary objective of seeking documentation for research, study trips were organized that were expanded with teaching and learning activities *in situ*, integrating issues of art, history, literature; aiming at the expansion of historical awareness (BARCA, 2013) and cultural experience. The different experiences of significant teaching started from an integrative look that privileges the protagonism of the comgoers (LEE, 2006) who interact with local cultures; analyzing edict and unpublished documents, archaeological sites and complex and sensitive locations, present the foundations, educational and documentary results; promoting spaces for exchanging experiences and perspectives of analysis from various dimensions.

Keywords: travel studio, research, significative learning, historical places.

Introducción

Los viajes educativos siempre han formado parte de la propuesta pedagógica de las instituciones educativas y en el caso particular de nuestra escuela, la misma se viene desarrollando de manera sistemática desde hace varios años. Si bien el formato ha variado, en cuanto a los participantes, los destinos y el financiamiento, los objetivos no se han modificado en cuanto a la realización de estas propuestas.

Como docentes, por nuestra formación académica, sentimos la necesidad de transmitir los conocimientos que vamos adquiriendo. Pero muchas veces no logramos compartir nuestra pasión por los acontecimientos o los procesos históricos que intentamos enseñar, cuando nosotros también los hemos estudiado de otras fuentes secundarias. Presenciar, observar, estar presentes en el espacio geográfico, mirar la tierra, las paredes, sentir, o al menos intentarlo, permitirnos ponernos en el lugar del otro, encontrar esa empatía que puede llevar, en algunos casos, a la comprensión más cabal del proceso histórico y su contexto, a pesar del tiempo transcurrido. Poner en el aire, lo que las palabras expresadas en un libro intentan decir, constituye una herramienta pedagógica invaluable para darle mayor sentido al proceso de enseñanza y puede ayudar a hacer más significativo el aprendizaje del estudiante, algo sobre lo cual se nos exige diariamente en nuestra tarea docente, cuando la curiosidad del estudiante escasea y las fuentes de información fuera del aula, abundan. “En la historia, la empatía, la comprensión y la imaginación se relacionan en formas complejas [...] la empatía es una parte (y una condición necesaria para) la comprensión histórica y la imaginación como suposición constituye un criterio para dicha comprensión” (LEE, 2004:91)

En estos nuevos tiempos de virtualidad, necesitamos conectar con la historia y las historias de otra manera y nuestra formación docente no debe dejar de lado la impronta que le dio origen, la del observador, el relato, la narrativa de los sucesos, la crónica apasionada, en definitiva, de lo que los hombres y mujeres han hecho y hacen.

Los fragmentos de historia que pueden recolectarse de esta manera pueden colaborar en el entramado más amplio del conocimiento histórico por parte de los alumnos. Acercarlos a la cultura, a la información, ya sea en el ámbito local, regional, nacional o internacional, a través de este tipo de propuestas, son ejercicios educativos que trascienden el aula y permiten estrechar el vínculo con lo aprendido. En el caso particular de la Historia, se reconoce su importancia por parte de la sociedad en la medida que se supone que su aprendizaje podría evitar

cometer una y otra vez los mismos errores. La vivencia de experiencias no formales complementadas con la incorporación de saberes formales definidos por el currículum puede dar lugar a una construcción más completa del conocimiento por parte de los jóvenes estudiantes.

Conocer las narrativas históricas que los alumnos van construyendo a lo largo de su educación histórica (formal e informal), no solo con relación a su país como también en relación a mundo global, constituye una actitud investigativa esencial para comprender la construcción de la conciencia histórica juvenil, que es siempre alimentadora de identidades bajo varios ángulos, y también por ellas influenciada (BARCA, 2013, 3)

Sin embargo, nos encontramos en las escuelas con estudiantes poco interesados en adquirir conocimientos que no les resultan atractivos, cercanos ni útiles, y como docentes nos cuesta encontrar herramientas para superar esa barrera que muchas veces nos autoimponemos a partir de la suposición del desinterés del estudiante.

Para que la Historia sea verdaderamente comprendida, como cualquier otro conocimiento que se intenta transmitir, no solo debemos enseñarla, sino que debe haber alguien interesado en aprenderla (HOBSBAWM, 1997: 41).

Objetivos generales y específicos

Para concretar las actividades, se requiere establecer, de manera clara, una serie de objetivos, generales y específicos, que permitan orientar el trabajo, tanto en las instancias previas, como durante el viaje mismo y en las etapas posteriores.

El primer objetivo planteado tiene que ver con la capacitación de los docentes participantes y la formación de los estudiantes de grado (Historia, Literatura, y Arte, entre otras). Tener la chance de visitar lugares que han formado parte de nuestra historia generan, en quien lo vive, una experiencia de conocimiento única que deja marcas indelebles en su mirada y su experiencia de la cultura, los sistemas de gobierno, la historia y la propia vida.

Otro de los objetivos centrales que forman parte de esta experiencia es la búsqueda de documentación para investigaciones grupales e individuales, lo que permite la recopilación de información relevante y el registro audiovisual, la creación de un banco de imágenes libres para su utilización por parte de los

docentes y estudiantes interesados para el desarrollo de sus clases y/o proyectos de investigación.

Por parte de los estudiantes, se plantean como objetivos la posibilidad de conocer y visitar sitios de relevancia para su formación, con el valor agregado de estar en cada uno de esos lugares, ver, sentir y convivir con los objetos, monumentos, obras de arte, la arquitectura de las ciudades y poder desarrollar habilidades de comunicación, teniendo en cuenta los diferentes idiomas y culturas así como el respeto por la diversidad, realizando además una aproximación a las prácticas investigativas con diferentes niveles de responsabilidad.

Cada viaje plantea la necesidad de reformular objetivos particulares, desde la recopilación de imágenes y documentos para la producción de un documental basado en la vida de un sobreviviente polaco de los campos de concentración hasta una participación colectiva en la Xª Conferencia Internacional en Educación del Holocausto de Yad Vashem.

Cuestiones didácticas y de contenidos

En cada propuesta específica, docentes, directivos y estudiantes de diferentes instituciones educativas y culturales, han formado parte de viajes realizados al exterior y que, si bien se han solventado en forma personal, han redundado en un beneficio educativo que tiene gran impacto sobre su propia formación docente, de gestión o como estudiante, según cada caso.

Es importante señalar que han participado en la formulación y diseño de los proyectos señalados, las cátedras de Didáctica Específica de la Historia y Metodología y Práctica de la Enseñanza, junto con Metodología de la Investigación I, todas pertenecientes a la carrera de grado de Historia de la UNPSJB.

Con respecto a los contenidos abordados, están relacionados con aquellos que se enseñan en los diferentes niveles educativos, incluyendo cuestiones de Historia, Arte y Derechos Humanos. En el apartado final de los Resultados, pueden observarse con mayor detalle el alcance de los mismos.

Organización previa, preparación y logística

En la etapa previa a la realización de los viajes, es necesario elaborar una guía precisa que identifique los sitios a visitar y las actividades a realizar en cada lugar, en relación con los objetivos particulares planteados en cada instancia, los cuales

tenían que ver, ora con las investigaciones, ora con las propuestas de trabajo y hasta con las condiciones económicas del país y de los participantes. En este sentido es necesario aclarar que este proyecto se desarrolla desde un espacio geográfico periférico, a 1500 km de la Capital del país, donde se ubica el aeropuerto internacional más importante, en un contexto de crisis económica permanente, que cercena y condiciona las posibilidades de planificar y realizar viajes.

Particularidades y cronología de los viajes

Desde el año 2009 hasta el 2018, los equipos de trabajo, con distintos integrantes en cada caso, han realizado al menos diez viajes.

En octubre del 2009 se lleva a cabo la primera experiencia conjunta de viajes al exterior realizada por un grupo de docentes y estudiantes de carreras de Historia y Comunicación, visitando, en esta oportunidad, Francia y Polonia (con apoyo financiero de la Embajada de la República de Polonia en Argentina) realizando un relevamiento significativo de los sitios vinculados con la política del Holocausto. Entre los objetivos de este viaje, podemos mencionar la visita de los campos de concentración (Auschwitz) y búsqueda de material para documental de Janusz). Primera exploración de documentos sobre la masacre de Katyn.

Se realizaron tres charlas (dos en Universidad de Varsovia y otra en Universidad de Cracovia, bajo el formato de colaboración e Intercambio de experiencias. Las mismas se realizaron sobre temáticas vinculadas con la historia y la cultura argentina) En el año 2010 se pudo realizar la experiencia de un viaje a España con apoyo financiero de la Sociedad Española de Socorros Mutuos y el Círculo andaluz de la ciudad de Trelew, quienes a partir de gestiones con el Gobierno Español lograron un subsidio para comenzar una investigación que se prolongaría a lo largo de los años. El objetivo central de este viaje fue realizar una investigación en los archivos españoles con el relevamiento, en primera instancia, de documentos sobre historia de la Patagonia hispánica.

En este caso, se tuvo la oportunidad de acceder a los archivos del Museo Naval de Madrid, el Archivo Histórico de esa ciudad y el Archivo de Indias ubicado en Sevilla. A partir de este viaje se validaron los documentos en los cuales se basó la edición del Libro “La Colonización española en la Patagonia” publicado por la Editorial De los Cuatro Vientos (Bs. As. 2010).

Un año después, compartiendo el viaje con un grupo más reducido, se realizó una nueva visita a algunos de estos mismos archivos y museos, desarrollando

actividades complementarias a la experiencia anterior, incluyendo, en esta oportunidad el Archivo General Militar de Madrid y el Museo Naval de Lisboa. Como en cada oportunidad, se aprovechó la posibilidad que brindan las cortas distancias a otros sitios relevantes, para continuar con el acopio de material audiovisual que es utilizado como apoyo didáctico para clases puntuales.

A partir del año 2013, comienza a ampliarse la propuesta de los viajes al exterior, incorporando a los mismos a más participantes. El objetivo central en este año fue lograr la conjunción entre el Arte y los Derechos Humanos. En esta oportunidad, se alcanzó la participación de una gran cantidad de docentes y estudiantes, no solo de nivel superior, sino también del nivel medio/secundario. El viaje abarcó España, Polonia, Hungría e Italia. Los dos lugares principales referidos a la temática fueron Auschwitz y las Fosas Ardeatinas y algunos integrantes del grupo tuvieron la oportunidad de visitar la antigua fábrica de Oscar Schindler en Cracovia. En Budapest se contrató una guía para realizar un recorrido por el barrio judío y la Gran Sinagoga, así como el “Árbol de la Vida” y “Terror Haza” (el cuartel general de la Gestapo durante la 2da Guerra y utilizado como centro de tortura por la KGB durante la Guerra Fría). En España se visitaron los Museos del Prado y Reina Sofía, en donde integrantes del grupo dieron clases al resto de los acompañantes sobre temas referidos a la guerra y el Arte.

En 2014, se pudo concretar una nueva visita a los archivos españoles incluyendo el Castillo de Simancas, abriendo una nueva línea de investigación referida a las Islas Malvinas y el dominio de los mares del sur en los siglos XVIII y XIX, la cual aún se encuentra en proceso de desarrollo debido a la magnitud de la compulsión documental.

Para el año 2015, se organizó una propuesta distinta. Se trabajó de manera puntual con estudiantes de nivel secundario en un viaje a la ciudad Autónoma de Buenos Aires con el objetivo de conocer sitios referidos a la lucha por los derechos humanos en nuestra historia reciente. Allí se visitaron lugares históricos como el Museo del Holocausto, el Museo Malvinas, el Museo de la Memoria (ex ESMA), la Casa de Ana Frank, el Cabildo de Buenos Aires y el Museo del Bicentenario. También se visitaron museos de Arte como el MALBA, el Nacional de Bellas Artes y el reconocido Cementerio de la Recoleta.

Durante el 2016 se realizó el viaje más concurrido y heterogéneo, ya que en el mismo participaron no sólo docentes y estudiantes de una gran variedad de instituciones y carreras, sino acompañantes y familiares cercanos de los participantes.

La propuesta previa a la realización del mismo incluyó una serie de encuentros y cursos en los cuales se indagó sobre los intereses de los estudiantes y docentes y se fueron desarrollando temáticas preparatorias referidas a las particularidades planteadas. El itinerario incluía las ciudades de Barcelona, Berlín, Londres, Budapest, Jerusalén, Estambul, Atenas y Roma, por lo cual se realizó un análisis sobre los museos, archivos documentales y sitios históricos a ser visitados.

Se optó por un esquema de trabajo mixto en el cual se abordarían la cuestión artística e histórica durante el transcurso de las mañanas como actividades comunes obligatorias en las cuales los estudiantes y quienes habían formado parte de los viajes académicos anteriores se turnarían para realizar las guías y visitas acordadas. La complejidad del proyecto consistió tanto en la cantidad de participantes (45 pax) como en las características de algunos de los lugares visitados, ya que representaban ciertos peligros potenciales, a saber: Israel, Palestina y Turquía que se encontraban con un grado de conflictividad activa al momento de la visita. En el caso de las dos primeras locaciones no hubo mayores inconvenientes, pero en Turquía se había desatado un intento de golpe de estado dos días antes del arribo.

Se analizó la situación en profundidad y el grupo se dividió en dos: la mayoría optó por continuar la programación y un grupo menor decidió saltar la escala y dirigirse a Atenas a esperar al grueso de la comitiva. Más allá de los recaudos no hubo ningún tipo de inconveniente ni para un grupo ni para el otro. En Barcelona se visitaron prácticamente los mismos lugares que viajes anteriores¹, en Berlín se recorrieron lugares históricos como Monumento a los judíos de Europa asesinados, Alexanderplatz, Tiergarten, Checkpoint Charlie, el Muro, los muros Neue, Pergamo, Altes, Altes Antiquarium, Museo Judío de Berlín, Museo Histórico, la Deutsche Oper, entre otros. En Londres visitamos el Museum Imperial of War, British Museum, National Gallery, National Portrait Gallery, The Globe Theater, Museo de Sherlock Holmes, Trafalgar Square, Royal Palace, Building of the Parliament, Waterloo Station. En Budapest se visitó el hospital subterráneo Siklakorhasz, Castillo de Buda, Museo de Historia de Hungría, Terrorhaza, Memento Park, lugar en el cual se encuentran las estatuas monumentales de la época comunista y otros.

Ya en Israel se visitaron diversos lugares históricos que incluyeron locaciones tales como el Muro Sagrado, la ciudad Vieja y sus diversos barrios, el Santo Sepulcro, Masada, el Mar Muerto, Jericó, el museo de Israel y Yad Vashem.

¹ Viaje 2010, lugares visitados: España (Madrid, Sevilla); Egipto (Abu Simbel, Luxor, El Cairo)

En Estambul se visitó el Museo Histórico, el Palacio Topkapi, Agia Sofia, la Mezquita Azul, el gran Bazar y el Bazar de las especias. Mientras que en Atenas se pudo visitar Acrópolis de Atenas y Museo de la Acrópolis; el museo de la Guerra, el Museo de Arte Bizantino. Por último en la ciudad de Roma pudieron visitarse el Coliseo, Foro, Museos Vaticanos, San Pedro in vincioli, Plaza Navona, Panteón y Fontana de Trevi.

En febrero de 2017, un grupo interdisciplinario de siete estudiantes y docentes de la UNPSJB y el ISFDA 805, viajaron a España a visitar una serie de sitios históricos. Entre ellos, el Archivo General de Simancas en cercanías de Valladolid. Dicha visita se llevó a cabo en el marco del Proyecto de investigación "Construcción de un catálogo crítico sobre documentos éditos e inéditos españoles sobre la colonización española en Patagonia 1779-1810". Como el material de consulta dispuesto en este Archivo no sólo se circunscribe a España, sino que tiene conexión con otras regiones del mundo que formaron parte del Imperio, el equipo se encomendó en la búsqueda de posibles documentos que hicieran referencia a la región patagónica durante el período colonial.

Así mismo, recorriendo las ciudades de Madrid, Marrakech, Barcelona, se visitaron diferentes espacios artísticos e históricos como el Museo del Prado, Reina Sofía, el Museo de Miró y las obras de Gaudí, Museo Thyssen, la Katoubia, la Medina y el barrio de Geliz, entre otros.

El primer viaje de 2018, en el que participaron solo 3 integrantes, fue programado con el objetivo de realizar la documentación fílmica de lo que se denominó la "Masacre de Katyn", por lo que fue necesario elaborar un trayecto que tenía como principal objetivo llegar a los alrededores de Smolensk, en la zona de Bielorrusia, lugar cercano al bosque de Katyn, para poder registrar fílmicamente el lugar de los hechos. Cabe recordar que en dicha región se produjo uno de los acontecimientos más sangrientos relacionados al inicio de la 2da Guerra Mundial cuando el Ejército Soviético ejecutó a miles de reservistas polacos que se encontraban prisioneros en Rusia y Bielorrusia².

En este contexto se priorizó un trayecto que comenzaría en Roma, continuaría por Rumania, Hungría, Rusia y Austria. Se aprovechó para registrar lo que se puede llegar a llamar como un camino en busca de la Historia de Vlad Tepes, más

² Para ampliar información específica sobre estos hechos puede consultarse Sandford, George: *Katyn and the Soviet massacre of 1940. Truth, justice and memory.* Routledge, New York, 2005.

conocido como el conde Drácula, por lo cual se fue a la antigua residencia de Tepes en Bucarest, el castillo que ocupó en Tergoviste y el castillo original de Poenari, en la zona de la Valakia. También en Bucarest, se visitó el Museo Histórico de la ciudad en la cual se recorrió, entre otros, la exposición del detalle de la columna de Trajano (cuyo original se visitó previamente en Roma). En Budapest se volvieron a visitar los mismos sitios del viaje del año 2016.

Durante el mes de junio se llevó a cabo el segundo viaje, con el objetivo de asistir a la Xª Conferencia Internacional de Educación sobre el Holocausto - Yad Vashem, en Jerusalem. En esta oportunidad participaron seis personas, entre ellas, tres docentes, dos estudiantes de Historia y un Técnico en Sonido. Se aprovechó esta oportunidad para recorrer otros sitios relacionados con la temática escogida, visitando la Mezquita de Alaqsa, el domo de la Roca, Masada y Jericó, pudiendo recorrer luego en Polonia el campo de concentración de Auschwitz y la fábrica de Oscar Schindler en Cracovia

A partir de la experiencia de estos viajes, se inicia un proceso de producción de material de difusión, elaborado por los participantes, en base a documentos, libros de texto, archivos, etc. sumado a todo el material audiovisual recolectado en cada una de las visitas a los sitios históricos, museos y ciudades. Este material es utilizado no solo para el trabajo en las aulas, sino que también es aprovechado para la producción de distintos programas radiales, televisivos y podcast de carácter educativo

Resultados

Fruto de estas experiencias se logró completar el documental referido a la vida de Janusz Francki, sobreviviente polaco de la prisión de Pawiak y de los campos de Auschwitz y Neuengamme quien se mudó a Argentina en 1948. Los primeros encuentros con Janusz se dieron a partir del 2008 y a partir del trabajo de entrevistas y recopilación de información en los viajes mencionados, en el 2010/11 se concretó la visita a la Escuela 751 y participó en la muestra artístico documental histórica, presentada en el Museo Municipal de Artes Visuales de Trelew. Esta misma muestra fue complementada con charlas y conferencias de comunicación y socialización del material elaborado.

Durante el mes de septiembre de 2009 se organizó la “Semana Polaca en Patagonia. A 70 años del inicio de la Segunda Guerra Mundial”, con auspicio de la Municipalidad de Trelew, la Biblioteca polaca Ignacio Domeyko y la Embajada de

la República de Polonia. Como parte de los trabajos de investigación desarrollados en estos viajes se presentó una ponencia en el IX Congreso de Historia Social y Política de la Patagonia Argentino-Chilena, en octubre de 2011, en la localidad de Trevelin. Con posterioridad, en mayo de 2012 se dio una charla en el Museo Roca (CABA) sobre “LA MASACRE Y LA MENTIRA DE KATYÑ”, organizada por la Embajada de la República de Polonia en la Argentina (a cargo de Bruno Sancci). Durante el transcurso del año 2015 se desarrolló el Proyecto de Extensión Intersedes de la UNPSJB “Acerca de las prácticas reales de la enseñanza y la investigación”. Docentes y estudiantes participaron de la mesa “Holocausto” en el Congreso Interescuelas Departamentos de Historia, realizado en la ciudad de Comodoro Rivadavia en septiembre de 2015.

En forma paralela, se dio continuidad a un trabajo colaborativo, iniciado en el año 2010 con la publicación del libro ya mencionado sobre la colonización española en Patagonia. En este caso se concretaron una serie de publicaciones conjuntas con equipos de investigadores del CONICET en el marco del Proyecto General “Primeros abordajes arqueológicos al Fuerte San José y Manantiales Villarino, Península de Valdés, Chubut (1779-1810)”, bajo dirección de M. Bianchi Villelli y S. Buscaglia desde el año 2009. Dicha colaboración se concretó entre los proyectos de Arqueología Histórica dirigidos por las Dras. Marcia Bianchi Villelli, Silvana Buscaglia y el Lic. Bruno Sancci.

Como parte de esta producción académica, se desarrollaron charlas y conferencias referidas a la temática en diferentes ámbitos educativos y culturales y se inició la elaboración de un catálogo de aproximadamente 8.000 documentos, planos y mapas recogidos en los diferentes viajes ya mencionados en Sevilla, Madrid y Valladolid, llegando a realizar la ponencia en las V Jornadas de Historia Social de la Patagonia en San Carlos de Bariloche “No todo es lo que parece. Una mirada interdisciplinaria a los planos históricos del Fuerte San José (Península de Valdés, Chubut, Siglo XVIII”).

En el XIIº Congreso de Historia Social y Política de la Patagonia Argentino-Chilena en Trevelin, Chubut, realizado en octubre de 2017, docentes y estudiantes que participaron de los viajes académicos presentaron cuatro ponencias temáticas surgidas de los viajes educativos: “Cuestiones metodológicas, avances y descubrimientos entorno a la construcción de un Catálogo Crítico sobre documentos españoles referentes a la Patagonia siglos XVI a XIX”, “Experiencia de nuestro paso por el Archivo General de Simancas”, “Una aproximación a la cuestión de la identidad y el reconocimiento en los procesos de formación de

estudiantes de Historia” y “El rol de la Historia en el nuevo diseño curricular de Educación Secundaria en la provincia del Chubut: Avances y retrocesos, en busca de un marco de coherencia”. Algunos de los participantes en las diferentes ediciones de los viajes realizados aplicaron para las becas ofrecidas por Yad Vashem para los cursos de verano sobre la enseñanza del Holocausto³.

Durante el año 2021 se comenzó a producir un programa radial en Radio Chubut (LU20) denominado HISTORIAS DE HOY NOTICIAS DE AYER, en el cual varios participantes de los viajes y las investigaciones derivadas difunden los conocimientos y resultados obtenidos de dichas experiencias. El mismo se transmite en vivo los sábados a la tarde y se vuelca a formato podcast.⁴

Como último proyecto, se está trabajando en la búsqueda de financiamiento para la conformación y equipamiento de un espacio de producción audiovisual para la elaboración de material didáctico a cargo de docentes y estudiantes en la escuela 751.

Algunas conclusiones parciales

Medir el impacto de los viajes entendidos como un todo (organización, realización, producción posterior) presenta una complejidad que tiene que ver con la edad, los deseos de cada viajero, las actividades posteriores y la retroalimentación del conjunto. Se puede afirmar que la etapa organizativa de cada misión emprendida es necesaria para el acercamiento de los estudiantes y profesores con los distintos objetos de estudio y concientización sobre los lugares, sus significados y la apertura necesaria previa a la interacción con otras culturas en general y con cada lugar visitado en particular.

Durante la experiencia de viaje, y en particular las de trabajo en el contexto de los documentales y las investigaciones puntuales, se han presentado situaciones de extrañamiento y choques culturales que han servido para proporcionar una mirada crítica sobre la complejidad de cada cultura (incluida la propia), la apreciación en contexto histórico de los hechos, la referenciación específica de cada lugar junto con los impactos que genera, la puesta en valor de los objetos

³ Becarios que participaron en los cursos de verano del Instituto Yad Vashem sobre la enseñanza del Holocausto, *Solo para educadores en actividad de la red educacional no judía*. Gaud, Ana Paula; Wajdzyk, Lorena; Antilef, Lorena; Sancci, Bruno.

⁴ Se escucha en Spotify, Radio Public, Braker, Pocket Cast y Anchor: <https://anchor.fm/brunex-2020>.

artísticos, monumentos, recordatorios, edificios, sitios históricos y de reflexión sobre la memoria antigua y reciente.

El momento posterior a cada experiencia fue acompañada de una producción concreta ya sea formal o informal trasladando sus resultados a eventos académicos, áulicos, expresiones artísticas y la búsqueda de experiencias semejantes que han tendido, en gran parte de los viajeros, a una profundización de los contenidos aprendidos y un entusiasmo por el estudio en general y los viajes en particular. En los más jóvenes se ha dado una suerte de iniciación a los viajes y el conocimiento más profundo de la diversidad cultural y la conciencia histórica. En este sentido hemos detectado que el proceso previo y posterior, salvo algunos casos, precisa de un tiempo de decantación para la valorización del contexto y las particularidades que se van presentando en cada instancia.

Imagen 1: Entrada de Auschwitz.

Autor: José Luis Urrutia Díaz.

Material elaborado para el documental LA MEMORIA DE JANUSZ.

Técnica: Grabado.



Imagen 2: Puerta del campo (Birkenau).

Autor: Paula Maciorowski.

MATERIAL DIDACTICO.

Técnica: Dibujo en lápiz

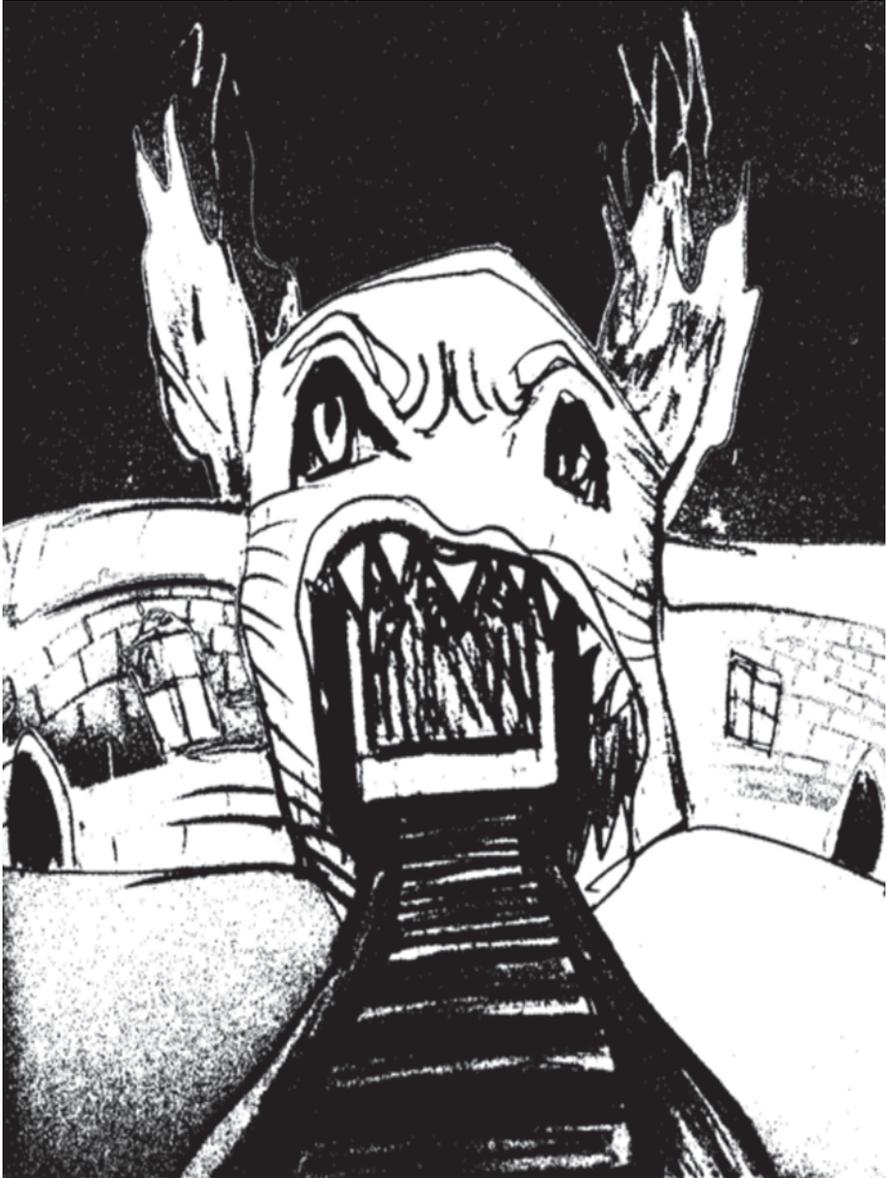


Imagen 3: Detalle de la organización del viaje 2016.

Ciudad y fecha	Hotel	Taslado Aéreo	Detalles del vuelo	Observaciones importantes
Barcelona 30 de junio al 3 de julio	Hotel Moderno, Hotel Lloret Rambles o Residencia Universitaria Sarniá, (las tres opciones buenas)	Por RYANAIR el 3 de julio Barcelona hacia Berlín Schönefeld a las 9:30 Vuelo FR 133	BCN SXF lun, 9:30 – lun, 12:05 Valor estimado 60 €	Pestar atención a los vuelos internos, ya que aumenta el precio por día y a medida que se compran más pasajes, sobretodo porque estamos em temporada alta.
Berlín 3 al 7 de julio	Adina Apartment Hotel Berlín Checkpoint Charlie	Por RYANAIR el 7 de julio Berlín Schönefeld – Londres Stansted Vuelo FR 8543	Berlín (Schönefeld) T D SXF 9:55 Londres (Stansted) STN 10:55 Valor estimado 50 €	CUIDADO: al comprar con RYANAIR porque está mal traducido el día: a veces figura un día pero a la hora de la reserva disse al día siguiente. Sr resuelve haciendo click em el día anterior para resevar y se confirmará la reserva con la fecha real.
Londres 7 al 10 de julio	Hampton by Hilton London Waterloo	RYANAIR Londres-Budapest el 10 de julio Salé de Terminal 2 Vuelo 8445	STN – BUD 10 jul. 16, 11:45 – 15:10 Valor estimado 80 £ (112 €)	
Budapest Al 15 de julio	Mercure Budapest City Center	Bud – TelAviv EIAI Vuelo LY2366	BUD 10:20 Tel Aviv-Yafo TLV 14:30 Valor estimado: 34,000 Ft (113 €)	Los vuelos que figuran son los que tomaremos. Si alguien llega tarde con la compra del passaje o se agotaron las plazas debería sacar passaje em el vuelo siguiente.
Jerusalén 10 al 19 de julio	Jerusalem Gardens Hotel and Spa	Tel Aviv – Estambul PEGASUS Vuelo 782	Tel Aviv-Yafo TLV 10:35 Instambul SAW 12:45 Valor estimado: 80 €	Revisen varias veces los datos de la compra del pasaje. Fecha, Nombre de pasajero, Horario, Aeropuerto de salida y llegada, porque una vez que se emite el passaje es difícil cambiarlo.
Estambul 19 al 21 de julio	Lady Diana Hotel	Estambul – Atenas: PEGASUS Vuelo 745	21 jul Instambul SAW 10:00 Athens ATH 11:35 Valor estimado: 40 €	
Atenas 21 al 25 de julio	Divani Caavel	Atenas-Roma RYANAIR Vuelo FR1199	ATH – CIA 25 jul 16, 09:45 – 10:45 Valor estimado: 45 €	Em Ryanair se puede imprimir el check in a partir de 30 días antes del vuelo. Deben tener la impresión em mano antes de comenzar el viaje.
Roma 25 al 28 de julio	Eurostars			

Referências

- BARCA, Isabel. Conciencia histórica: pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *Clio Asociados: La historia enseñada*, no. 17, 2013 Gale OneFile: Informe Académico, Accessed 15 setembro. 2021.
- HOBBSAWN, Eric. *Sobre la Historia*. Crítica, Barcelona, 1997.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. esp. p. 1-14, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea08.pdf> >. Acesso em: 14 de setembro 2021.
- STRAUB, Jürgen. "Telling Stories, Making History: Toward a Narrative Psychology of the Historical Construction of Meaning". In. *Narration, Identity, and Historical Consciousness*, ed. por Jürgen Straub, 44-98. Nueva York: Berghahn Books, 2005.

CAPÍTULO 20

Experiências compartilhadas: História e Transversalidade

Clotildes Avellar Teixeira

FLUP/CITCEM

cloavellar@gmail.com

Janete Flor de Maio Fonseca

DEET/UFOP

flormaio@ufop.edu.br



Resumo

O objetivo desta comunicação é apresentar a publicação digital “Historia, Ensino e Transversalidades: casos e reflexões”, um projeto do GPCCENT - Grupo de Pesquisa Patrimônio Cultural, Educação e Novas Tecnologias (UFOP/CNPQ) por meio de uma análise dos seus objetivos e o contexto da sua organização. O livro tem como foco o compartilhamento de experiências investigativas e práticas de ensino de História realizadas no Brasil, na Espanha e em Portugal. Na perspectiva da Educação Histórica, apresenta projetos desenvolvidos a partir de temas transversais em espaços educativos formais e não formais, de alguma forma tangenciados ou então diretamente focados na temática da memória e do patrimônio cultural. Propostas de ensino de História com o apoio de conteúdos transversais contemplando as cidades, a natureza, as viagens, os romances, os museus, os livros didáticos, as comunidades e a internet.

Palavras-chave: Educação Histórica; Temas transversais; Métodos e Práticas de Ensino.

Abstract

The purpose of this communication is to present the digital publication “History, Teaching and Transversalities: cases and reflections”, a project by GPCCENT - Cultural Heritage, Education and New Technologies Research Group (UFOP/CNPQ) through an analysis of its objectives and the context of your organization. The book focuses on sharing investigative experiences and History teaching practices carried out in Brazil, Spain and Portugal. From the perspective of Historical Education, it presents projects developed from cross-cutting themes in formal and non-formal educational spaces, somehow tangential or directly focused on the theme of memory and cultural heritage. Proposals for teaching History with the support of transversal content covering cities, nature, travels, novels, museums, textbooks, communities and the internet.

Keywords: Historical Education; Cross themes; Teaching Methods and Practices.

Introdução

Tendo como referência a ideia de que o diálogo entre a epistemologia, a pesquisa e a prática de ensino deve ser coerente e permanente, uma das premissas deste congresso, buscamos refletir sobre a importância da transversalidade na elaboração e desenvolvimento dos projetos e propostas educativas que passam o ensino de História, tema da publicação *Historia, Ensino e Transversalidades: casos e reflexões*, lançado no Brasil em dezembro de 2019¹.

Como uma das atividades do grupo de pesquisa GPCENT - Grupo de Pesquisa Patrimônio Cultural, Educação e Novas Tecnologias (UFOP/CNPQ), esta publicação foi pensada como uma proposta de compartilhamento de experiências entre os professores, os educadores e os pesquisadores do campo da Educação Histórica dentro da ideia de criação de uma rede de solidariedade entre estes profissionais para reflexão e apoio mútuo no desenvolvimento de projetos transversais e transdisciplinares.

Trata-se de um conjunto de relatos que incluem metodologias e práticas de ensino aplicadas por professores e investigadores do campo, publicadas de forma a fomentar as trocas de conhecimentos entre os pares no sentido de contribuir para ampliar a discussão sobre os temas transversais que permeiam o nosso cotidiano, temas que fazem interface com o campo de conhecimento histórico como o patrimônio cultural, a memória, o cinema, o turismo, o meio ambiente, e a literatura. Incluem, além de experiências brasileiras, análises e relatos de experiências europeias em países como Portugal, Espanha, Finlândia, Bélgica, Alemanha, Itália, França e Holanda.

Apresenta análises de ações diversificadas considerando tanto a transversalidade dos temas tratados nos capítulos quanto a transversalidade que perpassa a própria publicação no que diz respeito à Educação Histórica. Embasada pelo conceito transversal daquilo que atravessa, que cruza o conteúdo curricular formal como uma linha oblíqua em relação ao referente² e está para além da linearidade de conteúdos ordenados em disciplinas, a publicação apresenta-se como uma proposta de atravessamento no que diz respeito às metodologias e práticas de ensino compartilhadas do mesmo modo que incita a reflexão sobre a

¹ Livro digital e de acesso livre para download pela internet, disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Via7Pc4Kh1L4mYrperdEA5C8RJ6kIP_0/view?ts=5e4164e7&fbclid=IwAR2SnAG_gXd0ciDd0YxIUfQRZBZfx9pfRrnVYjIRkC2vdlQrpF098Uldn0

² Dicionário Priberam. <https://dicionario.priberam.org/transversalidade>. Acesso 16.09.2021

projetos e propostas que ultrapassam diretrizes curriculares ou instrumentos normativos de políticas educacionais de caráter específicos.

As transversalidades apresentadas no conjunto de textos que compõem a publicação destacam diferentes áreas do conhecimento e diferentes metodologias aplicadas a serviço da Educação histórica na perspectiva da construção de um conhecimento mais amplo considerando temas que são caros a um grupo social, uma região e até mesmo a um país. Conforme apontado pelas organizadoras no texto de apresentação do livro, trata-se de uma iniciativa pensada pelos professores e para os professores de História.

Diante do atual cenário político brasileiro que impacta diretamente estes profissionais e o seu ofício, no qual as disputas pela narrativa histórica e a desqualificação do trabalho docente estão na pauta do dia, entende-se como mais importante a cada dia contribuições para o fortalecimento da História como disciplina com ênfase na responsabilidade social nela contida, assim como a valorização da sua relevância para a formação cultural. Dentro ou fora dos muros da escola, de forma transversal e transdisciplinar, uma educação histórica voltada para a formação do senso crítico individual e coletivo associado a uma visão ampliada da realidade social.

Transversalidade e educação

Admitindo que a fonte primeira de conhecimento é a realidade na qual estamos imersos, o conhecimento é gerado holisticamente, de maneira total, e não seguindo qualquer esquema e estruturação disciplinar. A Compartimentalização do conhecimento em “clubes” se faz obedecendo a critérios fixados a priori e permitindo, naturalmente, o acesso somente de certos conhecimentos, “aceitos no clube”. Em consequência, permitindo a abordagem de apenas certos aspectos da realidade. Esse é o procedimento das disciplinas e que leva a perder a visão global da realidade. É nessa visão global que estão os valores e uma ética maior. O acúmulo de conhecimentos disciplinares, embora necessário, tem-se mostrado insuficiente para resolver os problemas maiores com que se defronta a humanidade. Uma opção é a transdisciplinaridade, que vai além das organizações internas de cada disciplina.³

³ D'AMBRÓSIO, Ubiratan, Educação para uma sociedade em transição, Pag. 43. Disponível em <https://professorubiratandambrosio.blogspot.com/search/label/Transdisciplinaridade?m=0>. Acesso em 17/09/2021.

A ideia de transversalidade na educação se assenta na premissa de que nenhuma área do conhecimento isoladamente, se apresenta como suficiente para abarcar um tema na sua totalidade. Entende-se, portanto, que abordagens transversais no âmbito escolar e também fora dele pressupõem a busca pela contextualização de conteúdos, muitas vezes áridos e que exigem um alto grau de abstração no processo de aprendizagem a partir de uma mudança no ângulo de visão por meio do estudo de temas que atravessam estes conteúdos, auxiliados muitas vezes de um instrumental de apoio possibilitando diferentes formas de observação de um mesmo objeto. Constituem-se em abordagens capazes de contribuir para a ampliação do olhar e uma compreensão mais expandida sobre este objeto, enriquecendo as discussões e argumentações ancoradas no cotidiano, no sentido da construção de um conhecimento que resvala os sentidos, os sentimentos e as emoções.

Tema bastante presente nos debates, reflexões e análises sobre os currículos nacionais no Brasil desde criação da lei de Diretrizes e da Educação, a chamada LDB da cidadania, promulgada em 20/12/1996⁴ acompanhada pelos os famosos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais que apresentaram, na época, uma definição do termo transversalidade aplicado à educação no sentido de orientar a utilização de temas transversais definidos pela política educacional no país. De acordo com o documento,

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade).⁵

⁴ A segunda metade da década de 1990, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi emblemática para a reorganização atual da estrutura educacional. São constituídos nesse período a principal lei educacional brasileira, a Lei n. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a chamada LDB (Brasil, 1996) –, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997a, 1997b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 1998c). Apesar das duras críticas que recebeu desde a sua criação (Saviani, 1997), a LDB tornou-se a principal referência para a organização da educação formal no Brasil, da educação infantil até o ensino superior. (BOMFIM, 2013, p. 28).

⁵ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em 17.09.2021.

Amplamente discutidos e analisados no contexto escolar, estes documentos nortearam propostas de ação durante anos, bem como propostas revisionistas com vistas à adequações e reformulações estratégicas, no âmbito da política educacional brasileira, em resposta a demandas apresentadas por professores e pesquisadores.

Estas demandas foram sistematicamente apresentadas por grupos de profissionais focados no debate sobre a transversalidade na educação formal. Professores e educadores movidos pela busca da inserção de temas relevantes no sentido de contribuir para uma formação mais holística considerando a especificidade da construção social do país e focada na valorização da memória coletiva, do reconhecimento de identidades, do trato com a natureza e a percepção do indivíduo como ser social.

Os temas indicados como transversais apontadas nos PCNs para perpassar as disciplinas no currículo formal no contexto brasileiro foram justificados, na ocasião da elaboração do documento, pelas necessidades verificadas pela equipe responsável pela elaboração do documento a partir da análise do contexto social, do momento histórico vivido e das relações culturais estabelecidas na época. Aspectos estes que foram destacados em diversas partes no conjunto dos documentos como por exemplo, na parte que institui os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio na qual é válida a utilização dos conteúdos transversais como um contributo para a construção de uma educação cidadã:

O senso de responsabilidade perante o social que daí se origina exige conhecimentos de História, Sociologia e Política que dêem conta da inter-relação entre o público e o privado, para que se evite tanto o esmagamento do segundo pelo primeiro, quanto a projeção individualista, no sentido inverso. A tradição escravocrata, patrimonialista e autoritária no Brasil tem produzido lamentáveis resultados em matéria de corrupção política e social, desrespeito à ordem constitucional e legal e abusos de toda sorte, em flagrante violação aos direitos de cidadania. O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também na perspectiva de uma cidadania social, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais.⁶

⁶ Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em 17.09.2021.

Dentre os vários temas que podem figurar numa lista de temas transversais, os escolhidos na época, foram: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual. Temas justificados pela urgência social, que resvalam numa formação do sujeito que têm como base a dignidade humana e foram entendidos na época como uma forma de preencher lacunas como a perda dos valores éticos, as crises ambientais, a falta de reconhecimento da pluralidade de grupos específicos que estão na base da formação social do país, a desatenção com a saúde e o desrespeito ao corpo dos indivíduos. Temas considerados passíveis de fazerem parte de projetos educacionais ao longo de todo o território brasileiro de modo a permitir uma formação social embasada pelo reconhecimento de si e do outro, assim como da vida em sociedade, incentivando a compreensão da realidade local e a participação social.

É importante destacar um dos principais argumentos que favoreceu a escolha destes temas mais gerais: a possibilidade da sua adequação didática para serem abordados nos diversos níveis da aprendizagem. A ideia era apontar um caminho que levasse a uma espécie de renovação pedagógica a partir da necessidade uma redefinição do que é aprendizagem repensando também os conteúdos pedagógicos (VIÇOSA; SOARES; PESSANO; FOLMER, 2017). Conforme está descrito num dos documentos do conjunto dos PCNs,

A transdisciplinaridade vem ao encontro desta proposta, na medida em que se apresenta como um caminho para se compreender o real em sua dimensão mais ampliada. Na educação, ela envolve uma aprendizagem contextualizada, construída no respeito a todas as formas de conhecimento manipulados pela interação, com a finalidade de se ensinar a viver a partir da condição humana de ser.⁷

Essa transversalidade de temas, entretanto, não se esgota, e não se esgotou, na regulamentação da política educacional brasileira. Nos anos seguintes, conforme a realidade local e de acordo com as principais necessidades apresentadas em determinada escola ou região, reconhecendo as especificidades de cada uma e dos grupos sociais envolvidos, temas transversais próprios passaram a fazer parte do cotidiano de projetos coletivos e individuais. Projetos desenvolvidos dentro das escolas e também fora delas, liderados por educadores mediadores interessados em alargar os horizontes da aprendizagem dos seus alunos.

⁷ Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio. p.5.724. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em 17.09.2021

Considerando as realidades locais, propostas centradas na utilização de temas transversais pressupõem integração, extensão e profundidade no trabalho a partir da observação das diferentes realidades, conforme aparecem descritos nos capítulos do livro. Escolas distintas, com estruturas distintas e diferentes tipos de alunos fazem com que os projetos sejam únicos, com especificidades naturalmente combinadas de forma a atingir os objetivos propostos. Uma ação educativa voltada a construção do conhecimento alicerçada em valores e atitudes e cujo o conteúdo trabalhado está a serviço do desenvolvimento de competências em prol da conscientização acerca de uma melhor convivência ancorada no reconhecimento de si e do grupo social no qual se está inserido, incentivando o respeito mútuo e estimulando uma participação maior na vida coletiva.

Na Educação Histórica, temas transversais como memória, patrimônio cultural, identidade, presentes em grande parte dos relatos apresentados no livro dão conta da importância do reconhecimento do Brasil como um país diverso culturalmente a partir dos fluxos migratórios ocorridos ao longo do processo de colonização desde a chegada dos primeiros europeus até os tempos atuais. Entender essa diversidade como um patrimônio nacional e como algo que deva ser valorizado constitui-se num percurso que segue em direção da necessária superação de aspectos ainda hoje muito presentes na sociedade brasileira como o preconceito e o desrespeito social a partir da desigualdade entre os grupos.

Os projetos apresentados no livro, na sua maioria estão relacionados à observação das realidades locais e a escolha de temas transversais específicos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas nos quais a transdisciplinaridade é compreendida para além de um novo modo de organização dos conhecimentos e sim como uma postura de valorização do sujeito, da vida em comum, da cultura, da natureza, da memória e do patrimônio cultural na perspectiva do ensino da História.

Os projetos apresentados no livro

Como o livro foi pensado em uma conversa entre professores, os projetos selecionados apontam justamente para a possibilidade de trocas, encontros, colaborações, cooperação e principalmente inspiração. Dividido em oito capítulos, apresentamos projetos de práticas educativas que envolvem, sob a mediação atenta dos professores, o protagonismo dos alunos e cooperação da comunidade. A descrição que se segue, de cada um dos capítulos consiste em uma

forma de nomear as temáticas desenvolvidas e também os caminhos possíveis, a partir destes exemplos, para a elaboração e o desenvolvimento de práticas transversais que estimulem a Educação Histórica.

O texto que abre o livro é escrito a quatro mãos pelas professoras e pesquisadoras espanholas, Olaia Frontal Merillas e Inmaculada Sanchez-Macia. Intitulado “Proyectos Europeus ejemplares para la educación del Patrimônio: análises e casos referentes”. Nele encontramos uma narrativa sobre a criação e o desenvolvimento do OEPE (Observatorio de Educacación Patrimonial en España), que possui como um dos principais objetivos o registro e a divulgação de projetos de Educação Patrimonial que ocorram na Espanha e ou mundo afora. São casos exitosos de projetos, muitos brasileiros, mas também ligados a países como a Espanha, Finlândia, França, Itália, Bélgica, Alemanha e Holanda. As autoras destacam projetos dentro do OEPE, como o “Cabanyal Portas Abertas (Valência, Espanha), Oak Finlândia (Finlândia) e HEREDUC (Bélgica, Alemanha, França, Itália e Holanda)”. Disponível (www.oepe.com) o portal OEPE nos possibilita conhecer experiências envolvendo escolas, alunos, professores e comunidade.

Outro projeto de educação patrimonial, que envolve diversas instituições, e propõem amplo diálogo com a comunidade escolar e do entorno, é a experiência de elaboração e execução do Museu Virtual do Serro. No texto “Guardando memórias, registrando patrimônios: a educação patrimonial e a construção de um museu virtual”, a pesquisadora Clotildes Avellar Teixeira, apresenta um projeto realizado na cidade do Serro, situada no centro-nordeste de *Minas Gerais*, na região central da *Serra* do Espinhaço.

Na pequena cidade colonial mineira alvo da política de proteção ao patrimônio cultural brasileiro desde o início do século XX pela exemplaridade do seu Conjunto Arquitetônico vive uma comunidade interessada no reconhecimento do seu patrimônio cultural imaterial que inclui os seus modos de vida, seus fazeres e sua religiosidade entre outros. Coordenado pela autora, o projeto de educação patrimonial uniu a comunidade, instituições públicas como o IBRAM (Instituto Brasileiro de Museus), a Prefeitura do Serro, e uma mineradora atuante na região em torno do objetivo de valorizar as tradições da cidade e a cultura de sua população. No texto é possível conhecermos melhor a metodologia de criação e implementação do *Museu Virtual do Serro*, assim como, as disputas políticas em torno da representação da cidade e de sua história.

E quando se fala em representação de uma comunidade, não se pode deixar de ressaltar sua diversidade de fontes e narrativas. O texto “Cinema-Memória-

Patrimônio: uma estratégia de educação para o patrimônio audiovisual” da professora Suzana Cristina de Souza Ferreira e do pesquisador Ramon Vieira Santos discute um sobre a necessidade de preservação da produção audiovisual brasileira. Nele, os autores demonstram um histórico da preocupação com o arquivamento, o registro, a realização de cópias, e a popularização de filmes no Brasil. Segundo sua análise, o país ainda tem muita dificuldade de preservar o acervo audiovisual e filmício analógico, e já se vê na urgência de discutir e construir práticas para preservar as produções digitais.

Por fim, discorrem sobre a luta pela inserção do áudio visual nas políticas de patrimônio, para fortalecerem nossa cidadania, assim como a própria democracia. Apontam para a importância deste tipo de acervo com destaque para a forma como eles podem auxiliar na construção de uma memória brasileira. A professora e pesquisadora portuguesa, Helena Pinto, responsável por projetos de Educação Patrimonial em museus e na formação de professores, apresenta no texto “Educação Patrimonial: uma ponte entre museus/espacos patrimoniais e ensino/aprendizagem de História” uma experiência realizada na cidade de Guimarães, ao norte de Portugal. Em Guimarães, cidade patrimônio da humanidade, foram realizadas sob sua coordenação e com a participação de 5 turmas de estudantes, atividades que tinham como objetivo principal relacionar o patrimônio cultural local aos conteúdos escolares. As atividades fora de sala de aula envolveram os alunos e professores, uma prática educativa que se utilizou do patrimônio cultural para estudar conteúdos curriculares da disciplina de História. Um projeto que se apresenta como uma referência no que diz respeito à experiências de Educação Histórica a partir da investigação e da vivência nas cidades.

O público alvo da nossa publicação é formado por professores no exercício da Educação Histórica, desta forma o texto da Professora Elodia Honse Lebourg ““Para sempre no Coração”: como um projeto de educação patrimonial pode estreitar laços entre professores, alunos e suas comunidades” se apresenta como um excelente relato de experiência. O texto apresenta a ação realizada em Lavras Novas, distrito do município de Ouro Preto, em Minas Gerais, com alunos do ensino fundamental. O projeto descrito buscou usar o patrimônio como um objeto que construísse um elo entre professores e alunos ao inventariarem as identidades locais investindo no conhecimento do patrimônio material e imaterial. Esta experiência, narrada com riqueza de detalhes no texto, resultou não apenas numa vivência importante para os alunos e professores, como também no projeto de Mestrado em Educação de Lebourg e na criação de um coletivo de

professores, “ProfessoresTransformadores”<https://www.facebook.com/profesorestransformadores>) que busca compartilhar metodologias e práticas educativas inovadoras na educação básica, e em sua maioria tendo como objeto de estudos o patrimônio local.

André Luiz Galdino da Silva e Jonas José de Melo Alves são professores de escolas públicas em Belo Horizonte, e apresentam o texto “Romance Histórico: instrumento válido para a aprendizagem da História?”, uma ação realizada com seus alunos na utilização do romance histórico em sala de aula. Considerada como patrimônio cultural a literatura entra aqui como uma ponte de acesso a História de Minas Gerais. A obra estudada é do escritor mineiro Agripta de Vasconcelos, e tem como cenário a exploração da Mina de Gongo Soco, uma das mais ativas na mineração do século XIX no Brasil. A experiência da leitura do romance mediada por um professor de Literatura e outro de História, se tornou uma experiência marcante para os alunos e professores. Experiência esta que se tornou ainda mais especial com a visita in loco às ruínas da antiga mina, no município de Barão de Cocais. O texto possibilita ao leitor o acompanhamento do passo a passo da realização desta prática de Educação Histórica.

A formação de professores de História no espaço da cidade é o objetivo da prática educativa apresentada por Janete Flor de Maio Fonseca no texto “A viagem e a história: o ensino e a aprendizagem”. O texto descreve as experiências de organização coletiva de viagens realizadas no decorrer do curso de licenciatura em História de uma faculdade do interior de Minas Gerais. As viagens coordenadas, sob a mediação de professores, mas totalmente organizadas coletivamente com os alunos, serviam como experiência importante na construção e consolidação dos principais conceitos históricos, na reflexão sobre o patrimônio e as narrativas históricas, apresentando a cidade como um laboratório para a Educação Histórica. Viagens a cidade de Petrópolis (RJ), Sabará (MG), Rio de Janeiro antigo (RJ) e às Bienais de arte em São Paulo (SP), ajudaram não apenas a apresentar os principais conceitos de introdução ao conhecimento histórico, como também a ampliar o capital cultural destes estudantes, em sua maioria provenientes de pequenas cidades do interior do estado de Minas Gerais.

A requalificação socio-ambiental é o tema tratado por Saint Clair M. da Silva e Márcio Roberto Lima, em “Contribuição na formação de professores para a temática ambiental”. Essa parceria entre um professor de Geografia e um professor de História da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte tem ajudado a alunos e a comunidade da região do “Baixo Onça” - assim conhecida pelo rio que

tem o mesmo nome - a se reconhecer em seu ambiente, patrimônio natural e cultural. O texto apresenta práticas educativas de cerca de 20 anos realizada pelos professores na região. Além da revisão da relação entre História e Natureza, o texto disponibiliza aos leitores informações sobre a legislação ambiental, e nos brinda com exemplo de atividades que podem ser realizadas por professores no trabalho da Educação Histórica de conhecer a cidade. Por fim, os interessados em realizar boas práticas, sendo elas escolares ou desenvolvidas por movimentos sociais, terão acesso a uma lista de parceiros e autoridades que podem ser acessados para auxiliar nesta ação.

O livro termina com o texto de Nathália H. Alem, professora do Instituto Federal de Eunápolis, na Bahia, que apresenta “Reflexões acerca da experiência Como professora/Avaliadora de Livros Didáticos de História: Qual nosso lugar nessa relação?”. Este texto traz aos professores uma descrição do processo de escolha dos livros didáticos de História no Brasil, através do PNLD (Plano Nacional de Livro Didático) coordenado pelo Ministério da Educação brasileiro, e que durante muitos anos apontou os livros que deveriam ser adquiridos pelas escolas públicas. A autora tem a experiência de ter participado inúmeras vezes como parecerista deste processo de escolhas, e aponta a necessidade de o professor ser o principal avaliador.

Na sua narrativa Nathalia H. Alem indica quando e como os professores podem intervir neste processo, assumindo o protagonismo na escolha dos livros didáticos que serão usados na Educação Histórica de seus alunos. São estes os textos que compõem esta experiência de publicação, uma das atividades do grupo de pesquisa GPCENT - Grupo de Pesquisa Patrimônio Cultural, Educação e Novas Tecnologias (UFOP/CNPQ). A publicação afinal cumpriu o seu objetivo de compartilhamento de informações com vistas a contribuir para a reflexão sobre práticas educativas realizadas por professores e investigadores do tema Educação Histórica a partir da apresentação de projetos transversais ou que considerem a transversalidade dos temas no ensino da História.

Trata-se de um e-book de acesso livre, disponibilizado gratuitamente. Conforme dito no início deste texto, uma publicação elaborada por professores, pensada para professores dentro do objetivo de ser compartilhada entre os professores, como uma forma de fazer circular as experiências da Educação Histórica, promover a colaboração e o crescimento coletivo de todos.

Referências

- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em 17.09.2021
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan, Educação para uma sociedade em transição, Pag. 43. Disponível em <https://professorubiratandambrosio.blogspot.com/search/label/Transdisciplinaridade?m=0> Acesso em 17/09/2021
- DICIONÁRIO PRIBERAM. <https://dicionario.priberam.org/transversalidade> Acesso 16.09.2021
- EDUCAÇÃO, *Um Tesouro A Descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* coord J. Delors. São Paulo, Unesco/MEC/Cortez, 1996.
- FERRARO, José Luis Schifino e GIGLIO, Roberta. O museu como espaço de transversalidade. In. *Educação Por Escrito – Revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul* (PPGEDU/PUCRS) Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 333-345, jul.-dez. 2014
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em 17.09.2021
- TEIXEIRA, Clotildes Avellar e FONSECA, Janete Flor de Maio. *História, ensino e transversalidades: casos e reflexões*. Belo Horizonte. Historiarte. 2019. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1Via7Pc4KhIL4mYrperdEA5C8RJ6kIP_0/view?ts=5e4164e7&fbclid=IwAR2SnAG_gXdt0ciDd0YxIufQRZBZfx9pfRrnVYjIRkC2vdlQrpF098UIdn0. Acesso em 28.09.2021
- VIÇOSA, Cátia Silene Carrazoni Lopes; SOARES, Emerson Lima; PESSANO, Edward Frederico Castro; FOLMER, Vanderlei. *Diagnóstico no projeto político pedagógico sobre a transversalidade e interdisciplinaridade no ensino fundamental*. Ciências&Ideias, v. 08, nº 03, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3biLY5D>. Acesso em: 18/09/2021.

**Abre os olhos e a mente!
Proposta didática
para promoção da
empatia e cidadania global**



Daniela Caramalho

*Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Viana do Castelo
daniela.caramalho@ipvc.pt*

Sónia Cruz

*Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais
da Universidade Católica Portuguesa
soniacruz@braga.ucp.pt*

Resumo

Sensibilizar os jovens para se esforçarem por compreender o outro, por serem capazes de se colocar no lugar do outro é, na atualidade, uma exigência que aos professores é colocada. Entendendo como missão do professor a necessidade de formar os jovens para a solidariedade entre todos os povos, realizamos um estudo empírico com alunos do 6º ano na disciplina de História e Geografia de Portugal e que incidia sobre os refugiados de guerra da Síria. Partimos do ensino formal do tema relativo à construção da União Europeia para desenvolver um estudo que teve como propósito compreender que ideias é que os alunos apresentam relativamente à problemática da aceitação ou não aceitação dos refugiados sírios em Portugal. Com a sequência didática construída e aplicada em contexto de sala de aula, procurámos promover uma reflexão individual e conjunta sobre este tema com intenção de sensibilizar os alunos para a urgência de atitudes mais tolerantes, respeito e empatia pelo outro, despertando neles uma cidadania que se quer à escala global.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Empatia; Cidadania Global; História e Geografia de Portugal; Didática.

Introdução

Vivemos num mundo globalizado e isto resulta no facto de que todos os problemas locais têm uma relação com o global e todos os problemas globais acabam por se expressar a nível local. Assim surge o conceito de Cidadania Global, que quisemos despertar nos alunos, partindo da abordagem sobre o contexto de guerra que motivou a maior crise de refugiados desde a Segunda Guerra Mundial (a atual guerra na Síria), para refletir sobre a presença desses refugiados na Europa, inclusive em Portugal.

A Síria é um país da Ásia Ocidental, uma república do Médio Oriente, que enfrenta uma dura guerra civil desde 2011. Esta guerra teve início com grandes

protestos populares, pacíficos, que começaram em janeiro desse ano e que tinham por intenção lutar contra a elevada taxa de desemprego, a corrupção e a falta de liberdade política. Dada a forte repressão do exército sírio, estes protestos progrediram para uma violenta revolta armada em março, inspirada pela Primavera Árabe nos países vizinhos. Porém, a situação evoluiu de tal forma que, segundo a ONU e outras organizações internacionais, violentos crimes de guerra e contra a humanidade têm vindo a ser cometidos no país por ambos os lados do conflito, de um modo desenfreado. Para tentar escapar à morte no meio desta guerra, milhões de civis foram obrigados a fugir: são os chamados refugiados, que tentam desesperadamente procurar mais segurança, maioritariamente nos países vizinhos, mas também noutros países, incluindo os da União Europeia. Em consequência, está a acontecer uma crise de refugiados na Europa, à qual esta não está a conseguir dar resposta e onde movimentos de extrema direita, com voz parlamentar, se manifestam contra a vinda destes.

E porque é que é importante abordar esta temática? Porque somos cidadãos do mundo e é fundamental que estejamos alerta e desenvolvamos sentimentos de empatia e solidariedade para com o outro, que façamos a nossa parte no sentido de combater as desigualdades e injustiças a que continuamos a assistir passivamente. Os nossos alunos nem sempre estão conscientes da gravidade deste problema, pelo que é necessário que este seja trabalhado, no sentido de os tornar mais conscientes, mais preocupados e com a noção clara de que cada um de nós tem um papel a desempenhar, por mais pequeno que seja, para fazer do mundo um lugar melhor.

Através dos meios de comunicação social, chegam-nos a todo o momento informações sobre a violação dos direitos humanos cometida nos países em guerra, como a Síria. Não fosse suficiente todo esse sofrimento, quando os refugiados chegam aos países europeus de destino, após uma jornada de perigos e incertezas, ainda se deparam com mais injustiças cometidas contra eles. É justo interrogarmo-nos: Não é um dos objetivos da União Europeia (UE) lutar contra a exclusão social e a discriminação? Não são objetivos da UE promover a paz e garantir a liberdade, a segurança e a justiça? Não está a União Europeia assente nos valores da dignidade do ser humano, da liberdade, da democracia, da igualdade e dos direitos humanos? Onde está tudo isto quando a Europa fecha as suas fronteiras à chegada de refugiados? Onde se verifica tudo isto quando países membros da União Europeia se recusam a acolher refugiados? Queremos ser a Europa que deixa morrer ou a Europa que salva?

Foi este o mote que nos levou a analisar esta temática com alunos do 6.º ano e a tentar compreender quais as suas conceções relativamente à problemática da aceitação ou não aceitação dos refugiados sírios em território nacional, com uma intenção clara de “semear” no público-alvo valores de compreensão, humanismo, empatia e respeito por todas as vidas. Além disso, pretendeu-se desconstruir mitos comuns em relação à vinda de refugiados para a Europa, bem como sensibilizar e consciencializar os alunos para esta crise humanitária, para que conheçam a realidade a partir de factos e não de ideias pré-concebidas, despertando neles a vontade de agir. A disciplina na qual foi desenvolvido o estudo assume-se privilegiada na abordagem destas temáticas, pois o próprio programa de História e Geografia de Portugal para o 2º Ciclo do Ensino Básico assume que a disciplina visa “contribuir para o desenvolvimento de atitudes e valores que conduzam a uma integração e intervenção democráticas na sociedade que o rodeia” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1991, p. 8).

A função social da História e Geografia de Portugal

Nos dias que correm, torna-se cada vez mais necessário motivar os alunos para que estes aprendam a gostar de História, principalmente porque esta é necessária para compreender o Homem no mundo. O meio privilegiado para o conseguir é fazer com que estes compreendam que a História nos ajuda a adquirir conhecimentos e a desenvolver capacidades cada vez mais necessárias nas mais variadas atividades profissionais. A História serve para explicar, contextualizar e orientar. Explica o que aconteceu, em que contexto e circunstâncias aconteceu, para nos ajudar a compreender e a melhorar o presente e o futuro.

Além disso, é o conhecimento do passado que garante o sucesso do exercício da cidadania. Esta área é também responsável por nos ensinar a pensar sobre assuntos complexos de uma forma crítica para que consigamos cruzar informações, explicar de múltiplas formas o mesmo conteúdo ou diversos, não nos restringindo apenas a uma única resposta possível, aumentando-nos a capacidade de interpretação. Existem múltiplas e distintas interpretações para um dado acontecimento e a destreza de as distinguirmos, analisarmos e compreendermos é-nos melhorada através do estudo da História:

“De facto, ao contrário de outras áreas do saber, que só preparam para dar respostas técnicas e unilaterais, do ponto de vista da informação necessária, a História prepara para considerar questões complexas, isto é, que têm em conta

uma grande quantidade de factores, pelo simples facto de se basearem em condições históricas, com tudo o que elas têm de determinante ou de condicionante” (MATTOSO, 1999, p. 12).

Em suma, verificamos que existe um conjunto de habilidades e competências que se desenvolvem quando a História atua na formação dos jovens, entre elas a capacidade de interpretar, selecionar e organizar informação, o desenvolvimento de abordagens reflexivas face ao conhecimento, a capacidade de reconhecer e valorizar argumentos, a capacidade de orientação no tempo, entre diversas outras.

A História e Geografia de Portugal como caminho para a promoção da Cidadania Global

Verifica-se que é cada vez mais preciso encontrar temáticas unificadoras que privilegiem uma visão prospetiva e inovadora no ensino da História, educando para os valores e para a empatia num mundo que se apresenta sob uma grave crise de valores. Torna-se essencial encaminhar os alunos para reflexões sobre os momentos de guerra e de paz na História, os períodos de maior intercâmbio civilizacional, a identificação dos momentos de solidariedade nacional ou internacional, ou mais especificamente reflexões acerca do exercício da cidadania nas diferentes épocas históricas. Somos levados a afirmar novamente o papel da História e Geografia como um caminho a seguir na educação para os valores e mais propriamente na Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global. É necessário ensinar esta disciplina de um modo mais articulado, na procura de um sentido relacional, utilitário e prospetivo. Tal fará com que a História desperte nos alunos maior motivação, visto que terá incluídas temáticas mais potenciadoras da reflexão, empatia e participação de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Ensinar que o passado se vive nas vidas de hoje é humanizar a pessoa. Quanto mais precoce isto for, a probabilidade de formar cidadãos honestos e comprometidos com o mundo é maior. Daí o papel tão importante que a disciplina de História e Geografia de Portugal desempenha na reflexão sobre temáticas tão urgentes e preocupantes, ao trabalhar no sentido de formar os nossos alunos para que se tornem cidadãos de mentes abertas, humanamente conscientes dos problemas do mundo onde vivem e com vontade de agir para fazer a diferença, por muito pequena que seja.

Refugiados: destaque nos documentos orientadores?

Em Portugal, o reconhecimento progressivo da importância da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global tem vindo a ser traduzido em documentos que servem para orientar o trabalho dos docentes. Entre estes documentos destacam-se: a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010 - 2015), publicada em 2009 pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD); o Manual de Educação para a Cidadania Global: uma proposta de articulação para o 2º Ciclo do Ensino Básico editado pela AIDGLOBAL (Acção e Integração para o Desenvolvimento Global) em 2015; o Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário, publicado pelo próprio Ministério da Educação em 2016 e o manual Global Schools – Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1º e 2º CEB, editado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC) em 2018.

Analisámos todos eles, cruzando informação tanto com as Aprendizagens Essenciais de HGP, como com as Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal para o 2º Ciclo do Ensino Básico e verificamos um conjunto de pontos unificadores e que apontam para um ensino focado na promoção de valores e no educar para a cidadania, numa sociedade dinâmica, pluralista e complexa, apoiando a abordagem de temáticas como esta.

Descrição do Estudo

Este estudo foi realizado nas aulas de História e Geografia de Portugal, com 16 alunos do 6º ano de escolaridade, numa escola de um meio rural localizada no concelho de Viana do Castelo, no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico. Estes alunos eram 5 do género feminino e 11 do género masculino, sendo que, do total, 11 alunos tinham 11 anos, 3 alunos tinham 12 anos e os restantes 2 alunos tinham 13 anos.

O estudo decorreu ao longo de cinco sessões, entre o dia 9 de maio de 2018 e o dia 16 de maio de 2018. Pela pertinência do tema, procuramos aferir também as ideias prévias dos encarregados de educação no sentido de compreender em que medida se podiam ou não verificar cruzamentos entre opiniões dos pais e dos alunos.

A realização desta investigação foi previamente planificada num guião de trabalho, onde são descritas as atividades a desenvolver com os participantes, bem como os objetivos das mesmas. O desenvolvimento do estudo decorreu em quatro fases principais: a primeira consistiu na aplicação de dois inquéritos por questionário, um com a intenção de aferir as ideias dos alunos e outro as dos respetivos encarregados de educação, sobre a vinda de refugiados para Portugal e a sua permanência em solo nacional. Estes questionários foram aplicados antes da implementação das atividades do estudo de modo a contribuírem para a (re) definição de estratégias a aplicar na sequência didática definida. A segunda fase consistiu na implementação de um conjunto de propostas didáticas no âmbito da Educação para o Desenvolvimento, constituída pelas seguintes tarefas:

- **Tarefa 1:** tinha duas finalidades principais: identificar os conhecimentos prévios dos alunos relativamente à problemática dos refugiados e conduzi-los a compreender os conceitos “migrante” e “refugiado”. Esta tarefa era composta pela exploração de uma imagem relativa à temática em questão (Figura 1), projetada e comentada em grande grupo; por uma chuva de ideias em torno dos dois conceitos centrais; pela tentativa de uma construção oral de uma definição para ambos os conceitos; pela apresentação das definições adequadas destes conceitos aos alunos, oralmente e, depois, por escrito (para colar nos cadernos), terminando com a visualização de um vídeo relativo aos ditos conceitos.



Figura 1. Imagem explorada ao longo da Tarefa 1

- **Tarefa 2:** pretendia aferir as ideias dos alunos sobre os motivos da guerra na Síria e levá-los a compreender quais são realmente esses mesmos motivos, visualizando um vídeo através da ferramenta Edpuzzle, com o áudio original traduzido para Português, e respondendo a questões sobre o mesmo.

- **Tarefa 3:** realização de duas dinâmicas, uma intitulada “E se fosse eu? Fazer a mochila e partir” e a outra “Por ser refugiado”. Estas dinâmicas pretendiam constituir um exercício de empatia com quem foge da guerra e procura proteção humanitária, conduzindo os alunos a uma reflexão sobre o que significa deixar tudo para trás, ter de selecionar o que é mais importante, vivendo só com uma mochila numa jornada de perigos e incertezas. A sua realização pressupôs o preenchimento de documentos pelos alunos, com vista a serem analisados para dar resposta à questão de investigação.

- **Tarefa 4:** exploração de uma apresentação em PowerPoint sobre 10 mitos associados aos refugiados, apresentando um mito, a justificação pela qual é efetivamente um mito e promover o fim deste, e assim sucessivamente. Esta apresentação surgia acompanhada por uma ficha de exploração, na qual os alunos deviam registar as respostas às questões referentes aos mitos, de modo a, no final, compreenderem que todas as afirmações feitas correspondiam a mitos e não a verdades.

- **Atividade final:** dividiu-se a turma em grupos, tendo cada grupo de construir um dossiê sobre o fim dos mitos trabalhados. Cada grupo tinha que trabalhar mitos diferentes, sendo todos os dossiês alusivos ao título “Abre os olhos e a mente”, dossiês estes que poderiam conter desenhos, elementos escritos, etc., e que pudessem ser utilizados para alertar as populações de que há ainda muitas ideias estereotipadas em relação aos refugiados.

A terceira fase do estudo consistiu, após a sequência didática implementada, no preenchimento dos questionários finais pelos alunos de modo a ser possível compreender se houve ou não mudança conceptual e verificar se os mitos foram ou não desconstruídos. A fase seguinte consistiu na análise dos dados obtidos, de modo a tirar conclusões.

Metodologia

Opções metodológicas

- **Paradigma de investigação** de natureza interpretativa ou qualitativa, com algum tratamento quantitativo, visto que assenta numa realidade construída e subjetiva e o seu objeto de análise é formulado em termos de ação, de processo. Este tipo de paradigma valoriza os intervenientes e os seus comportamentos.

- Ao nível do **método da investigação**, este estudo, tendo em conta as suas características, corresponde a um estudo de caso. Coutinho (2005) assegura que o estudo de caso consiste num desenho de investigação empírica baseada no raciocínio indutivo que depende em grande medida do trabalho de campo, que não é experimental e que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Optou-se pela utilização de duas técnicas: observação direta e aplicação de inquéritos por questionário. Quanto a esta última, foram então utilizados três instrumentos de recolha de dados: um questionário inicial destinado aos alunos (questionário 1), um questionário inicial destinado a ser respondido pelos encarregados de educação (questionário 2) e um questionário final novamente entregue aos alunos (questionário 3), para verificar se ocorreu ou não mudança conceptual. Utilizaram-se ainda como instrumento de recolha de dados as notas de campo, traduzidas posteriormente num diário de bordo. Neste foram descritas cada uma das sessões, o modo como correram, os diálogos e as respostas dadas pelos alunos durante o questionamento, bem como outros aspetos relevantes. Além disso, foram também privilegiados os registos escritos dos alunos, de modo a ser possível recolher mais dados para completar a observação.

Dados recolhidos

Eu estava sozinho, com 6 anos, porque os meus pais morreram ao tentar fugir da guerra, comigo só tinha uma mochila com comida e coisas de higiene pessoal. Quase no fim da viagem acabou a minha comida, então tive de ficar 3 dias sem comida e sem água.

Quando cheguei a Portugal fui para uma instituição de refugiados, aí as pessoas acolheram-me muito bem, deram-me de comer, beber, uma cama para dormir e fizeram-me feliz. Só estou triste porque os meus pais morreram na guerra, o que me traumatizou imenso para o resto da vida.

Figura 2. Exemplo de uma narrativa produzida por um aluno, ao longo da dinâmica “Por ser refugiado”

"REFUGIADOS - MITOS E FACTOS"

Analisa a cada frase do PP (ou outra "VERDADE") se é verdadeira ou falsa e marca com "V" ou "F" a frase que deves responder e marca.

Nome: _____ Data: _____

	V	F	MITO
Os refugiados estão a morrer nos campos.			X
Os refugiados costumam trazer consigo armas.			X
Os refugiados costumam ser aterrorizados.			X
É impossível falar a mesma língua com o resto dos refugiados.			X
Os refugiados estão ligados aos grupos terroristas.			X
Os refugiados são pessoas com o mesmo idioma.			X
Os refugiados trazem consigo doenças.			X
Os refugiados devem aceitar as propostas que lhes são feitas.			X
Os refugiados costumam ser ricos e aterrorizados e aterrorizados.			X
Os refugiados costumam ser pobres.			X

Figura 3.
Exemplo de resposta à ficha de exploração do PowerPoint "Refugiados: Mitos e Factos"

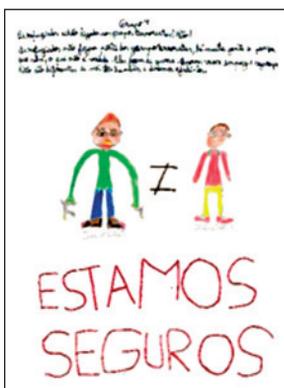


Figura 4, figura 5 e figura 6
"Abre os olhos e a mente!" - algumas páginas dos dossiês produzidos por diferentes grupos de trabalho

Conclusão

Após a análise dos resultados, concluímos que, em primeiro lugar, é possível integrar as temáticas próprias da Educação para o Desenvolvimento na abordagem curricular da disciplina de História e Geografia de Portugal. Neste caso, foi possível articular com sucesso a temática dos refugiados de guerra com o ensino

da União Europeia. Conseguimos também dar resposta à questão que orientou o estudo uma vez que aferimos que, inicialmente, as ideias dos alunos sobre os refugiados eram predominantemente baseadas em mitos, não revelando convicção sobre qual o papel que os países europeus devem desempenhar no acolhimento aos refugiados da Síria. Numa fase final verificamos que os alunos passaram a mostrar convicção de que efetivamente os refugiados devem ser acolhidos, quer em Portugal, quer na restante União Europeia.

Assim, o percurso investigativo e pedagógico, baseado numa proposta de atividades diversificada, permitiu-nos atingir os objetivos específicos sobre os quais assentou a investigação.

Referências

- COUTINHO, C. *Metodologia da Investigação em Educação*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia, 2005a
- COUTINHO, C. *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: CIED - UniMinho, 2005b
- DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO - DGE. *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal: 6.º ano % 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2018.
- ESTEVES, A., BARBOSA, A., MADEIRA, E., BARBOSA, G., OLIVEIRA, J., CARDOSO, J., ... GONÇALVES, T. *Global Schools: Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1º e 2º CEB*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC), 2018.
- IPAD. *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015*. Lisboa: IPAD - Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2009.
- MATIAS, A., MENDES, A., CARVALHO, C., & BRANQUINHO, J. *Manual de Educação para a Cidadania Global: uma proposta de articulação para o 2º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: AIDGLOBAL - Ação e Integração para o Desenvolvimento Global, 2015.
- MATOS, J. *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: A.P.H. - Associação de Professores de História, 1999.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Organização Curricular e Programas, Volume 1, Ensino Básico - 2º Ciclo - História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, 1991.
- RIBEIRO, A., NUNES, A., NUNES, J., ALMEIDA, A., CUNHA, P., & NOLASCO, C. *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: MEC, 2013.
- TORRES, A., FIGUEIREDO, I., CARDOSO, J., PEREIRA, L., NEVES, M., & SILVA, R. *Referencial de Educação para o Desenvolvimento - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, 2016.

CAPÍTULO 22

A II Guerra Mundial, as diversas perspectivas dos envolvidos acerca dos diferentes momentos



Dmitri Nagovitsin Pinto

Universidade do Minho

mcrdnp@gmail.com

Marília Gago

CITCEM e Universidade do Minho

mgago@ie.uminho.pt

Resumo

Este trabalho pretendeu estudar, no âmbito do estágio profissional em ensino como é que alunos do 9º ano de escolaridade lidam com a multiperspetiva acerca da II Guerra Mundial, em linha com o estudo de Wertsch (2000) sobre a anexação da Estónia por parte da União Soviética. Se os alunos não trabalharem com várias perspetivas, assim como várias informações sobre a mesma realidade, poderão construir o seu conhecimento de forma enviesada. Segundo os estudos em educação histórica, os alunos transportam para as salas de aula ideias de senso comum, do seu quotidiano que tentam aplicar diretamente na História. Assim, entendem a multiperspetiva natural e legítima em História numa lógica de mentir ou dizer a verdade. Por outro lado, o seu conhecimento sobre temas da História contemporânea provém, frequentemente, dos meios de comunicação social (televisão, cinema, documentários, internet, etc), que pode, ou não, ser tendencioso. Assim, é fundamental que os alunos compreendam que a ideia da existência de “verdades absolutas” terá de ser debatida. Este estudo foi feito com base no paradigma educativo designado por Aula-oficina proposto por Barca (2004), onde são propostas atividades em sala de aula e o conhecimento é construído pelos próprios alunos, com base na teoria construtivista. Sendo assim foi feita uma recolha de ideias prévias, e de seguida construíram-se atividades que permitiram a operacionalização mediante as respostas que foram surgindo. No final, os alunos procederam a um momento de reflexão da sua aprendizagem executando, assim, a metacognição. Uma das principais finalidades deste estudo foi promover o trabalho por parte dos alunos com evidência multiperspetivada acerca da II Guerra Mundial e debater com os alunos sobre o porquê de surgirem, de forma mais disseminada, apenas algumas perspetivas, evitando assim uma história pré-determinada, permitindo assim diferenciar melhor a informação (GAGO, 2018). Através do trabalho em sala de aula pode-se afirmar que os alunos evoluíram na construção do seu conhecimento acerca desta realidade, bem como, sofisticaram o seu pensamento, tendo emergindo perfis de ideias em linha com a compreensão que a História é, naturalmente, multiperspetivada.

Palavras-chave: Educação Histórica; Evidência, Multiperspetivada; II Guerra Mundial;

Abstract

The main purpose of this work, is to understand how the 9th grade students deal with the II World War in the multiperspective way, following the guideline of the Soviet Union annexation of Estonia from Wertsch' study (2000), subject dealt in professional internship. If the students don't work with several perspectives, within numerous reality information, they will develop sent knowledge. Following historical education studies, the scholars try to apply in History classes common sense or everyday ideas. In these terms, they perceive legitimate and natural multiperspective in History between true or false logic. Otherwise, their history contemporary comprehension results in social media consume (television, cinema, documentaries, internet, etc), that could be tendentious. Therefor is fundamental to debate, for them to perceive the inexistence of "unconditional truth". The present study has the educational paradigm as the base, which is Workshop class, idealized by Barca (2004), where is proposed classroom activities that develops students' knowledge, based on constructive theory. Therewise, a previous ideas collection has been made, followed by activities that were made along the answers presented by students. In the end, the metacognition was achieved by student's reflections. One of the main goals of this study was to promote student's work with II World War's multiperspective evidence and debate why they emerged, in a widely form, with some perspectives only, avoiding a pre-determined history and allowing a better information contrast (GAGO, 2018). Through this classroom study we can confirm the evolution from students in their reality knowledge construction, as a premium thought. In this way, we noticed ideas that have been emerged along History comprehension, contemplate that this subject is multiperpectivate.

Introdução e contextualização

Este estudo desenvolveu-se com alunos do 9º ano de escolaridade, numa escola do concelho de Braga, no âmbito do tema da II Guerra Mundial.

O conceito metahistórico a ser trabalhado foi a Multiperspetiva, ou seja, propôs-se o trabalho com diferentes narrativas, sobre o mesmo tema em que dois autores têm narrativas divergentes. Este estudo foi desenvolvido no âmbito do Estágio Profissional inserido no Projeto de Intervenção Pedagógica Super-

visionada, parte curricular do Mestrado em Ensino em História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Para o desenvolvimento deste estudo seguiram-se as propostas da Educação Histórica.

Para este estudo foi feita uma recolha de ideias prévias. O trabalho das aulas seguiu a linha da aula-oficina, de Isabel Barca (2004). Sendo mais tarde feita uma recolha das ideias finais. A codificação utilizada para a análise de dados foi inspirada na Grounded Theory (CHARMANZ, 2009), que pretende desenvolver de forma indutiva a teoria, sendo desenvolvida de forma provisória, e criando uma relação recíproca entre recolha de dados, análise e teoria.

A recolha de dados teve como contexto a Pandemia Covid-19 e o estudo foi realizado durante o confinamento de março-maio de 2020, seguindo as recomendações do Ministério da Educação. Ou seja, todas as tarefas e todos os dados, tanto das ideias prévias como das ideias finais foram realizados em ensino remoto. Esta situação teve impacto, como já descrito em vários estudos, em que os alunos nem sempre participavam atempadamente, tinham dificuldades no acesso a equipamentos, internet e no uso das tecnologias.

Ideias Prévias

Para proceder à recolha de ideias prévias, seguindo uma ótica multiperspetivada, foram selecionadas duas narrativas sobre a Guerra Civil Espanhola. Estas duas narrativas de diferentes autores eram divergentes, acerca da Guerra Civil Espanhola, como se pode ver:

Narrativa 1: O autor desta narrativa é César Oliveira, historiador português, com uma perspetiva mais republicana. A obra de onde foi retirada esta narrativa foi publicada já depois do 25 de Abril de 1974 (publicação em 1987).

Narrativa 2: O autor desta narrativa é Leopoldo Nunes, que foi jornalista durante a Guerra Civil Espanhola, narrativa esta que se posiciona mais do lado franquista. Esta narrativa foi publicada ainda durante o conflito em Espanha.

Estas narrativas opostas, são distintas de várias formas, tanto no seu autor, como no seu conteúdo, assim como no seu tempo, vendo a implicância da existência ou não do Estado Novo, no discurso destes autores. Partilham-se de seguida as narrativas históricas propostas aos alunos.

Narrativa 1

“Durante perto de três anos a Guerra Civil de Espanha esteve no fulcro da política externa de todas as potências mundiais, ocupou o cerne das discussões políticas, a primeira página de todos os jornais do mundo, desencadeou paixões e ações arrebatadas, gerou violências e injustiças, forjou ódios e apelou a todas as espécies de heroísmo individual e coletivo, mobilizou intelectuais, escritores, poetas, artistas, homens e mulheres da Europa, das Américas, das sete partidas do Mundo; proporcionou aventuras, criou espaço ao romantismo político (...). A Guerra Civil de Espanha foi a última das guerras ideológico-religiosas europeias a que nenhum homem ou mulher da Europa dos anos trinta conseguiu ficar indiferente. Ela marcou, de uma ponta à outra da Europa, toda uma geração.”

Cesar Oliveira, historiador, Salazar e a Guerra Civil de Espanha, 1987

Narrativa 2

“Os nacionalistas espanhóis combatem por nós todos, os que amamos a Deus e a Pátria, os que desejamos a harmonia entre todos os homens, como base de todo o progresso moral e material. Combatem pela Europa renascida numa longa cruz ao cabo de longos sacrifícios. (...) As «Frentes populares» são a prova evidente de que as minorias reunidas, querem alcançar o Poder que de outro modo nunca lograriam, contra a verdadeira maioria das nações. (...) É esta a síntese da luta: uma banda, o desejo de paz e de cooperação para a felicidade geral; da outra, o incitamento à luta entre as classes, o ódio entre homens, a perda de tudo o que é eterno. Por isso há três meses se joga em Espanha o destino da Europa – o futuro da Civilização Cristã, a sorte do Mundo.”

Leopoldo Nunes, jornalista durante a guerra, A Guerra em Espanha, 1936

Depois de lidas as duas narrativas e clarificados os significados de algumas palavras propôs-se aos alunos que: referissem o assunto em comum dos dois textos; se os autores concordam ou discordam acerca da Guerra Civil Espanhola; dessem a sua opinião quanto à existência de duas narrativas sobre o mesmo assunto, sendo que já anteriormente foi questionado se as narrativas eram diferentes ou não, sendo que na sua maioria os alunos responderam que eram diferentes. Adicionalmente, solicitou-se que os alunos escolhessem através de quem podemos melhor saber o que aconteceu no passado: uma pessoa que viveu nesse tempo; um historiador da altura em que aconteceu a realidade que quere-

mos estudar; ou, um historiador mais recente. As ideias dos alunos que emergiram das suas respostas permitiram construir a seguinte categorização:

Autoria (6 alunos), nesta categoria incluíram-se as ideias dos alunos que justificavam as diferentes narrativas pela questão autoral, onde o autor é o ponto de partida da divergência. Partilha-se o seguinte exemplo ilustrativo das ideias incluídas nesta categoria: “É que uns falam a seu favor outros aos seu” (A1).

Testemunha com intenção (4 alunos), nesta categoria, à semelhança da anterior os alunos baseiam a justificação da existência de diferentes narrativas pela autoria, mas referem que existe uma intenção por parte do discurso de cada autor. Seguindo o exemplo: “Porque certas pessoas contavam à sua maneira para ajudar ou prejudicar certas pessoas” (T1).

Vazias (3 alunos), nesta categoria, os alunos escreveram algo incoerente e sem nexos, ou não responderam a esta questão.

Mediante as ideias prévias analisadas procedeu-se à definição das tarefas a realizar na sala de aula. Foram realizadas três Fichas de Trabalho que pretendiam trabalhar o tema da II Guerra Mundial. Essas três fichas foram trabalhadas com os alunos durante 6 aulas síncronas de 30 minutos.

Nestas foram apresentadas aos alunos as tarefas e esclareceram-se dúvidas. Segue o exemplo de uma das atividades:

Uma das Tarefas propostas

Partilha-se, aqui, uma das tarefas desenvolvidas através de uma tarefa que tinha como base várias fontes com suportes e mensagens diversas que foram analisadas pelos alunos através de uma guia orientador de questões (Apêndice 1). No final desta tarefa era pedido um “Relatório Militar” com a intenção de compreender que narrativa histórica estes alunos tinham construído ao longo dos desafios colocados.

“Escreve um Relatório Militar...

O Mundo vai entrar em guerra, tu como soldado do exército polaco deves fazer o relatório para defender o teu país. Recorre aos documentos 1 a 4 e recolhe informações que possam ajudar na defesa do teu país, nomeadamente: Inimigos da Polónia; Acordos militares e as suas datas; Aliados; Alianças militares; Movimentações inimigas.

Deves escrever um relatório no máximo com 10 linhas. Tens de “provar” as tuas afirmações, por isso usa os documentos. Usa palavras como “porque”, “então”, “portanto” para construíres um relatório que convença, ou seja, tens de dizer as causas, as condições, as motivações, as intenções e as consequências que as ações podem ter. Podes incluir vídeos, imagens e artigos de jornais, tudo o que possa ajudar na derrota do inimigo.”

Esta foi uma das tarefas que os alunos realizaram de modo a que construíssem o seu conhecimento e pensamento histórico alicerçado na interpretação de fontes históricas, no cruzamento e seleção das mesmas, de modo, a construírem evidência histórica e a darem sentido e significado à realidade estudada. Após todas as tarefas foi proposto um desafio final para se aferir o conhecimento e pensamento histórico dos alunos após todos os desafios históricos colocados.

Ideias finais

De forma a compreender as ideias dos alunos acerca da multiperspetiva, no âmbito da II Guerra Mundial, foram propostas aos alunos três duas narrativas divergentes em termos de mensagem.

Estas duas narrativas são diferentes, tanto na sua autoria como nas suas ideias sobre quem é que teve o papel decisivo na II Guerra Mundial, ou seja, no combate às Potências do Eixo, como podemos ver:

Narrativa A: O autor é Victor Davis Hanson, historiador dos Estados Unidos da América (EUA), especialista em história militar. Esta narrativa defende uma maior importância dos países ocidentais, nomeadamente os EUA e a Grã-Bretanha, focando essa importância, nos bombardeios localizados a fabricas de armamento do III Reich e ao Dia D.

“Nem os russos, nem os britânicos nem os norte-americanos [EUA e Canadá] teriam chegado à Alemanha em março e abril de 1945, se os bombardeiros aliados quase destruíssem o petróleo e o transporte dos alemães e terminassem com o apoio terrestre da Luftwaffe, impossibilitando as divisões de Panzer de viajar de dia. O bombardeamento deveria ser avaliado não apenas pela redução cruel da produção alemã, mas também no desperdício de ativos da Wehrmacht do Atlântico para a Frente Oriental e o acelerar da libertação de milhões dos campos de escravos e extermínio do Terceiro Reich.

Na primavera de 1944, a maioria dos estrategas de bombardeiros aliados aceitou em particular que nunca iria terminar a guerra com o poder aéreo, ou

pelo menos negaria a necessidade de uma segunda frente de infantaria na frente ocidental na França. A única maneira de cumprir a promessa aos soviéticos de lutar no continente europeu e alcançar a Alemanha e desempenhar um papel decisivo na rendição e ocupação era aterrar - como previsto no início da entrada americana na guerra - na costa oeste da França e marchar para o leste e atravessar o Reno.

A invasão do dia D da Normandia (Operação Overlord) foi a maior operação realizada que combinava uma ofensiva terrestre e marítima. Os exércitos menos experientes e muito menores dos britânicos e americanos [EUA e Canadá] conseguiram percorrer das praias da Normandia para o interior alemão (75% da distância de Moscou a Berlim) em onze meses, e não nos quatro anos em que levou o Exército Vermelho para chegar à capital alemã.

Nos primeiros dias de agosto de 1945, os aliados largam duas bombas atômicas sobre o Japão, nas cidades de Hiroshima, dia 6 e Nagasaki, dia 9, deixando um rasto de destruição e provocando milhares de mortos.”

Victor Davis Hanson, historiador dos EUA especialista em história militar, A Segunda Guerra Mundial: como foi combatida e vencida, 2017 (adaptado).

Narrativa B: O autor desta narrativa é Richard Overy, historiador britânico especialista na II Guerra Mundial, que defende uma maior importância no conflito por parte da URSS, onde essa importância se deve ao êxodo de fábricas para o leste deste país, assim como a resistência soviética à invasão e a sua política de terra queimada. Assim é visível que estas duas narrativas são divergentes, tanto na sua autoria, assim como na importância dada a cada um dos países no combate às Potências do Eixo. Demonstrando linhas de diferentes pensamentos sobre o tema, onde se denota alguma projeção ideológica sobre o mesmo, isso pode observar-se na forma como os autores utilizam diferentes fatores para a derrota do eixo são diferentes.

“Atualmente, há um amplo reconhecimento de que o teatro decisivo das operações foi na frente oriental. Sem a resistência soviética, é difícil ver como o mundo democrático teria derrotado o novo império alemão, exceto sentado à espera do desenvolvimento das armas atômicas. O grande paradoxo da Segunda Guerra Mundial é que a democracia foi salva pelos exercícios do comunismo.

O que gradualmente levou o equilíbrio de recursos a favor dos Aliados foram dois fatores: a enorme velocidade e escala do rearmamento americano, que

encurtavam tudo o que os alemães e japoneses, ou mesmo os britânicos, julgavam possível; e o rápido renascimento da economia soviética após as agressões que recebeu em 1941, quando sofreu perdas tão severas que a maioria dos especialistas assumiu o pior.

O êxodo extraordinário de máquinas e mão-de-obra soviéticas, das zonas de guerra da União Soviética ocidental para as duras planícies da Sibéria. Contra todas as expectativas, a sociedade soviética trabalhou febrilmente para fabricar os tanques e aeronaves de que os seus soldados precisavam. Com apenas um quarto do aço que a Alemanha tinha, a indústria soviética produziu mais tanques, armas e aviões durante a guerra do que seu inimigo.

Outro fator de derrota é a incapacidade das potências do eixo de extrair grande parte dos recursos que precisavam. A Alemanha extraiu muito menos das áreas capturadas da União Soviética, porque as forças soviéticas incendiaram qualquer coisa que não pudessem levar antes da chegada dos alemães. Pelos bombardeamentos de 1944 dos EUA e Grã-Bretanha, a produção alemã caiu em 31% em aeronaves e 35% em tanques.

Na manhã de 6 de agosto de 1945 uma única bomba atômica largada de um avião dos EUA destrói 50% da cidade de Hiroshima, matando milhares de pessoas. Uma segunda bomba igualmente devastadora foi largada na cidade de Nagasaki, a 9 de agosto de 1945.”

***Richard Overy**, historiador britânico especialista na II Guerra Mundial, Porque os aliados venceram, 1995 (adaptado).*

Com base nestas duas narrativas questionou-se os alunos, se os dois autores concordavam ou discordavam quanto a quem tinha tido o papel principal no fim da II Guerra Mundial; se os autores apresentavam, ou não, perspectivas diferentes acerca de quem lançou as bombas atômicas; e, finalmente, como é que os alunos justificavam em História a existência de duas perspectivas diferentes. As ideias expressas nas respostas dos alunos sugeriram as seguintes categorias:

Autoria/Emergência de Perspetiva (1 aluno), nesta categoria a ideia do aluno prende-se com a autoria, contudo existe uma maior profundidade de pensamento onde é visível que a maneira de pensar do autor é importante, como se pode ver: “...depende das suas influências (se as pessoas ao seu redor defendem um país, ele tende a defender esse país) ou até por simples maneiras diferentes de pensar.” (AE2)

Autoria (5 alunos), nesta categoria, como na categoria de ideias prévias os alunos relacionam a diferença de narrativas à questão da autoria das mesmas, como se pode ver no seguinte exemplo: “não sendo a História uma ciência exata, a análise dos acontecimentos tem a ver com as preferências e pontos de vista de cada, nomeadamente com o país a que pertencem”. (A2)

Quantos mais fatores melhor (1 aluno), nesta categoria os alunos relacionam a diferença de narrativas, com a quantidade de fatores apresentada na narrativa que escolheram, sendo esta mais relevante conforme a quantidade de informação presente, como se pode ver no exemplo seguinte: “... porque vários acontecimentos contribuíram para a derrota dos alemães”. (Q2)

Falta de informação (2 alunos), nesta categoria os alunos relacionam a diferença das duas narrativas, com falta de informação que dispõem para fazer essa escolha na sua opinião, como se pode ver no seguinte exemplo: “... pois não sabem ao certo quem foi o responsável pelas bombas atômicas.”. (F2)

Vazias (5 alunos), nesta categoria os alunos não responderam, ou as suas respostas eram incoerentes, não fazendo sentido para a questão.

Considerações Finais

Observando os resultados descritos ao longo desta experiência de aprendizagem que decorreu em ensino remoto por vários momentos, parece poder-se afirmar que os alunos desenvolveram as suas ideias e o pensamento histórico acerca da multiperspetiva em História. Conseguimos ver que existe o surgimento de categorias de pensamento mais sofisticado, como a categoria “Autoria/ Emergência de Perspetiva”. É também visível que uma grande parte dos alunos justificam a existência da multiperspetiva em História pela “Autoria”.

Com este estudo conseguimos observar que a utilização sistemática de algumas tarefas, nomeadamente assentes na utilização de fontes históricas multiperspetivadas, potenciam o desenvolvimento do conhecimento e pensamento histórico dos alunos, permitindo assim desenvolver o espírito crítico no que toca à interpretação de fontes históricas de suporte diversificado.

Isto faz com que os alunos possam ser cidadãos críticos numa sociedade em que abunda a informação, onde são e serão cada vez mais importantes a aquisição de ferramentas de análise crítica. A utilização de algumas tarefas de forma sistemática parece ter potenciado o desenvolvimento do conhecimento e pensa-

mento histórico dos alunos. Assim, mesmo com as dificuldades existentes na elaboração deste estudo, parece poder-se afirmar que houve uma progressão do pensamento dos alunos. Contudo, e apesar dos progressos significativos no pensamento dos alunos, denota-se que, sobre este tema os alunos ainda têm uma visão muito marcada pelas informações apresentadas pelos média, assim como pelo senso-comum e quotidiano.

Esse fator pode facilmente ser justificado, com o apagar do papel da URSS no cinema e nos meios de comunicação dominantes nos países ocidentais, sobrepondo-se assim ao conhecimento escolar.

Referências

- ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter; SHEMILT Denis. Putting Principles into Practice: Teaching and Planning. In DONOVAN, Suzanne M.; BRANSFORD, John D. (Eds.) – *How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom*. Washington, DC: The National Academies Press. p. 79-178, 2005
- BARCA, Isabel *Adolescent students' ideas about provisional historical explanation*, London: Institute of Education, University of London. Ph.D. Thesis, 1996.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projecto à Avaliação. In BARCA, Isabel – *Para uma Educação Histórica de Qualidade: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), p. 131-144, 2004.
- BAUER-MARSCHALLINGER, Silvia. Integration of content and language pedagogies: cognitive discourse functions in the CLIL history classroom. In «*CELT Matters*», Vol.2, p. 19-28, 2018. Disponível em <https://celt.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/proj_fdz_englisch/Bauer-Marschallinger_2__2018__04.pdf> [Consulta realizada em 29/09/2021].
- CERCADILLO, Lis. *Significance in history: student's ideas in England and Spain*. Universidade de Londres: Londres, Inglaterra. Tese de doutoramento em Educação Histórica, 2000.
- CHAPMAN, Arthur. Levando a sério a perspectiva do outro: compreendendo o argumento histórico. «*Educar em Revista*», 42, p. 95-106, 2011.
- CHAPMAN, Arthur. 'Historical Interpretations'. In. Ian Davies (ed.) (in press) *Debates in History Teaching* (2nd Edition). London and New York: Routledge, 2017.
- CHAPMAN, Arthur. Introduction: Historical knowing and the 'knowledge turn'. In CHAPMAN Arthur (Ed.), *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge* (pp. 1-31). London: UCL Press, 2021.
- CHARMANZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada – guia prático para a análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ERICKSON, John . *The Road to Berlin: Stalin's War with Germany*. London: Weidenfeld & Nicolson, 1983.

- GAGO, Marília. Um olhar acerca da multiperspectiva em História: ideias de alunos entre os 10 e os 14 anos. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora.; GARCIA, Tânia (Org.). – *Perspetivas de Investigação em Educação Histórica Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, V.1. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, p.68-87, 2007.
- GAGO, Marília. *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Porto: CITCEM, 2018.
- GAGO, Marília. Pensamento histórico de crianças, jovens e professores: um olhar interspetivado acerca da explicação-narrativa histórica. In ALVES, Luís Alberto; GAGO, Marília; LAGARTO, Mariana (Coord.) – *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Porto: CITCEM, p.181-198, 2021.
- GILBERT, Martin . *A Segunda Guerra Mundial*. Alfragide, Portugal: Dom Quixote, 2009.
- HANSON, Victor Davis. *The Second World Wars: How the First Global Conflict Was Fought and Won*. New York: Basic Books, 2017.
- KENEZ, Peter . *História da União Soviética*. Lisboa: Edições 70, 2017.
- KÖRBER, Andreas. *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. Deutsches Institut für Internatinalne Pädagogische Forschung (DIPF). URN: urn: nbn: de: 0111-pedocs-108118, 2015.
- LEE, Peter. Putting Principles into Practice: Understanding History. In SUZANNE DONOVAN, M.; BRANSFORD, John D. (Eds.) – *How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom*. Washington, DC: The National Academies Press, p. 31-78, 2005.
- LEE, Peter. Historical Literacy and Transformative History. In PERIKLEOUS, L. & SHEMILT, Denis – *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Cyprus: The Association for Historical Dialogue and Research, p. 69-128, 2011.
- LEE, Peter; DICKINSON, Alaric; ASHBY, Rosalyn. *Project Chata: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children's Understanding of 'Because' and the Status of Explanation in History*. «Teaching History», (82), p .6-11., 1996. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/43260097>. Acedido em: 3 de maio de 2021.
- LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn . Empathy, perspective taking and rational understanding. In DAVIS JR., O.L.; FOSTER, Stuart and YAEGER, E. (Eds.) – *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Boulder, CO: Rowman and Littlefield, 2001.
- NECHI, Lucas Pydd. *O Novo Humanismo Como Princípio de Sentido da Didática da História: Reflexões a Partir da Consciência Histórica de Jovens Ingleses e Brasileiros*. Curitiba, 2017. Tese de doutoramento.
- OVERY, Richard . *Why The Allies Won*. London. W.W. Norton & Company, 1995.
- SHEMILT, Denis. The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past? In PERIKLEOUS, Lukas; SHEMILT, Denis – *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Cyprus: The Association for Historical Dialogue and Research, p. 69-128, 2011.

- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet . *Grounded Theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria*. «Qualitative Sociology», Vol.13, p. 3-21, 1990.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park:: Sage, 1998.
- WANSINK, Bjorn; AKKERMAN, Sanne; ZUIKER, Itzél; WUBBELS, Theo. Where Does Teaching Multiperspectivity. *In. History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality, Theory & Research in Social Education*, 46:4, p. 495-527, 2018.
- WERTSH, James V. Is It Possible to Teach Beliefs, as Well as Knowledge about History? In STEARNS, Peter (Ed.) – *Knowing Teaching & Learning History: National and International Perspectives*. New York & London: New York University Press, p. 38-50, 2000.
- WOLFSON, Bob. *Schools Council History 13-16 Project: An Upper School's Experience*. «Teaching History», (27), p. 25-30, 1980.

Apêndices

Apêndice 1. Ficha de Trabalho proposta aos alunos

A II Guerra Mundial

Parte I

Os antecedentes da Guerra

Lê atentamente o Doc. 1.

Doc.1 -A Conferencia de Munique

“Na noite de 29 para 30 de setembro de 1938, a Conferência de Munique reuniu à mesma mesa Hitler, Mussolini, Chamberlain e o chefe do Governo francês, É. Daladier, sem que tivessem sido convidados representantes da URSS e da própria Checoslováquia. Em resultado do acordo ali finalizado à revelia dos mais diretamente interessados, Hitler obteve a integração no Reich (Império Alemão) da totalidade dos territórios reivindicados (território checoslovaco do Sudetas). O Reino Unido e a França comprometeram-se a respeitar as novas fronteiras do Estado checo. Nos meses seguintes, o «espírito de Munique», prometia que bastavam apenas novos encontros entre as grandes potências seriam suficientes para resolver os problemas. E foi tal a ilusão que tanto Londres como Paris assinaram pactos de não-agressão com Berlim.

Por seu lado, a URSS, afastada da Conferência de Munique por exigência de Hitler mas com a concordância franco-britânica, receava a formação de uma larga frente antissoviética”.

Luis Almeida Martins, in Visão História nº56, 2019 (adaptado).

1.1. Quais foram os países que participaram na Conferência de Munique?

1.2. Qual foi a consequência da Conferência de Munique?

1.3. O que prometia o «espírito de Munique»?

1.4. O que é que a URSS temia?

2. Lê atentamente o Doc. 2.

Doc. 2 - Pacto Germano-Soviético

“Durante anos, Estaline, implorara ao Ocidente por uma união contra Hitler e Mussolini. No entanto, os apelos soviéticos foram repetidamente ignorados. Hitler voltou a atacar em março de 1939, quebrando a sua promessa e invadindo o restante da Checoslováquia. Estaline percebeu a verdade: o seu país enfrentava sozinho um inimigo mais mortal. Ele precisava de ganhar tempo e, temendo uma aliança entre a Alemanha e a Polónia para atacar a URSS, surpreendeu o Ocidente quando assinou um pacto de não agressão com Hitler dividindo a Europa Central entre eles.

A principal preocupação de Estaline era a segurança do seu país. De facto, o ditador soviético propusera a mesma aliança para a Grã-Bretanha e a França, mas nenhum aceitou a exigência de Estaline de deslocar tropas soviéticas para a Polónia como maneira de bloquear os alemães. Menos de duas semanas após a assinatura do pacto, Hitler invadiu a Polónia pelo Oeste. A Grã-Bretanha e a França, aliadas à Polónia, finalmente enfrentaram Hitler e declararam guerra, dando início à II Guerra Mundial. Duas semanas depois, a 17 de setembro, Estaline também invadiu a Polónia.”

Oliver Stone e Peter Kuznick, cineasta e historiador americanos, História Não Contada dos Estados Unidos, 2012 (adaptado).

2.1. O que é que Estaline implorava ao Ocidente? Porquê?

2.2. Como é que Estaline pretendia ganhar tempo?

2.3. Porque é que Estaline não assinou o pacto com outros países? Justifica.

2.4. Quais foram as consequências do pacto?

2.5. Qual foi a ação de Hitler que levou a Grã-Bretanha e a França a declarar guerra à Alemanha?

3. Analisa o Doc. 3:

Doc. 3 - Ocupações territoriais da Alemanha nazi até 1939. O objetivo dos alemães era criar a “Grande Alemanha” que garantia a conquista do “espaço vital”. Em 1935, a Itália ocupou a Etiópia e, em 1939, a Albânia.



3.1. Qual era o objetivo da Alemanha Nazi?

3.2. Como é que esse objetivo é visível no mapa?

3.3. Que política externa praticava a Alemanha antes da II Guerra Mundial?

3.4. Quais são as semelhanças de ação da Alemanha e da Itália em termos de política externa? Justifica.

4. Analisa o Doc. 4

Doc. 4 - A Alemanha (Hitler), juntamente com o Japão (Kenoe) e a Itália (Mussolini), constituiu uma aliança de regimes ditatoriais: o Eixo.



4.1. Como se chamava esta aliança político-militar?

4.2. Que países constituíam a aliança político-militar?

4.3. Que tipos de regime político pertenciam a esta aliança político-militar?

4.4. Se tinham uma aliança político-militar o que aconteceria se um desses países entrasse em guerra? Justifica.

5. Escreve um Relatório Militar...

O Mundo vai entrar em guerra, tu como soldado do exército polaco deves fazer o relatório para defender o teu país. Recorre aos documentos 1 a 4 e recolhe informações que possam ajudar na defesa do teu país, nomeadamente: Inimigos da Polónia; Acordos militares e as suas datas; Aliados; Alianças militares; Movimentações inimigas.

Deves escrever um relatório no máximo com 10 linhas. Tens de “provar” as tuas afirmações, por isso usa os documentos. Usa palavras como “porque”, “então”, “portanto” para construíres um relatório que convença, ou seja, tens de dizer as causas, as condições, as motivações, as intenções e as consequências que as ações podem ter. Podes incluir vídeos, imagens e artigos de jornais, tudo o que possa ajudar na derrota do inimigo.

Parte II

O início da Guerra

1. Lê o Doc.5.

Doc.5 - «Guerra-relâmpago» a Blitzkrieg

“A ofensiva alemã de 1 de setembro de 1939 na Polónia não foi uma repetição das táticas da Primeira Guerra Mundial de 1914-1918, em que as unidades de infantaria, avançando em direção umas às outras até ficarem encurraladas numa linha de trincheiras, organizaram depois uma série de ataques contra um inimigo firmemente instalado nas suas posições. O método de Hitler foi a Blitzkrieg – guerra-relâmpago. Primeiro, e sem qualquer aviso prévio, uma série de ataques aéreos destruíram no solo boa parte da força aérea do país agredido. Em segundo lugar, os bombardeiros visaram as comunicações rodoviárias e ferroviárias, os quartéis e depósitos de munições, e os centros urbanos, lançando a confusão e o pânico. Em terceiro lugar, os bombardeiros de mergulho localizaram as colunas de tropas em marcha e bombardearam-nas sem quartel, enquanto os aviões de combate metralhavam os refugiados civis que procuravam fugir dos soldados, lançando o caos nas estradas e impedindo o avanço da defesa polaca.

Se a Blitzkrieg veio, antes do mais, do céu, também veio por terra; primeiro, em vaga após vaga da infantaria motorizada, tanques ligeiros e autometralhadoras, avançando até tão longe quanto possível. Em seguida, tanques pesados para penetrar as zonas rurais mais remotas, flanqueando as cidades e os pontos fortificados. Por fim, depois de tantos estragos feitos e tanto território percorrido, a infantaria, os soldados a pé de todas as guerras, mas fortemente apoiada pela artilharia, avançou para ocupar as áreas já invadidas, para debelar as resistências que subsistissem ainda e para fazer a ligação com as unidades motorizadas do assalto inicial.”

Martin Gilbert, historiador britânico, A Segunda Guerra Mundial, 2009 (adaptado).

1.1. Como eram as táticas de guerra na Primeira Guerra Mundial?

1.2. Como se caracterizava o Blitzkrieg:

- a. pelos ataques aéreos?
- b. pelo ataque terrestre?

1.3. Achas que este tipo de ataque seria, ou não, assustador? Porquê?

2. Lê o Doc. 6.

Doc. 6 - Os países escandinavos

“No princípio de 1940 foram descodificados sinais navais britânicos, Hitler ficou a saber do plano anglo-francês de desembarcar tropas na Noruega. Foi organizada uma contramedida, que consistia no desembarque, antes dos britânicos, de tropas alemãs em muito maior número. O plano foi depois ampliado de forma a incluir a invasão da Dinamarca, para garantir as linhas de comunicação entre a Alemanha e a Noruega. Ao nascer do dia 9 de abril vários navios de guerra alemães estavam em posição ao largo da costa da Noruega. Nessa manhã, as tropas alemãs também desembarcaram na capital dinamarquesa, Copenhaga. O rei da Dinamarca sabia que o seu exército não podia resistir e ordenou um cessar-fogo. A Dinamarca era a segunda conquista de Hitler, seis meses depois da Polónia. A capital da Noruega, Oslo, caiu nas mãos dos alemães no dia 9 de abril.”

Martin Gilbert, historiador britânico, História do Século XX, 2009 (adaptado).

2.1. Quais foram os países que Hitler invadiu?

2.2. Porque é que invadiu esses países?

2.3. O que aconteceu a esses países?

2.4. Com base no Doc. 5, porque teve esse desfecho?

3. Lê atentamente o Doc. 7.

Doc. 7 – Os vizinhos ocidentais da Alemanha

“No dia 30 de abril de 1940, quando esperava confiante com a vitória na Noruega, Hitler deu instruções para os preparativos finais do ataque à Bélgica, e ao Luxemburgo, à Holanda e à França. O ataque alemão começou no dia 10 de maio. Na Grã-Bretanha, Winston Churchill substituiu Chamberlain como primeiro-ministro. No dia 17 de maio os alemães entraram em Bruxelas, a quinta capital que conquistavam em nove meses. No dia 21 de maio, tropas alemãs alcançaram a costa do canal da Mancha (França), isolando a Força Expedicionária Britânica. A retirada das tropas britânicas começou no dia seguinte, as posições foram rapidamente ocupadas pelos alemães. No dia 10 de junho, apercebendo-se de que a capacidade de luta da França estava praticamente esgotada, Mussolini fez avançar as suas tropas para as províncias francesas ao longo da fronteira italiana. Quatro dias depois, as tropas alemãs entraram em Paris. Ninguém as deteve. No dia 16 de junho, a França pediu imediatamente o armistício.”

Martin Gilbert, historiador britânico, História do Século XX, 2009 (adaptado).

3.1. Que instruções deu Hitler no dia 30 de abril de 1940?

3.2. Qual foi o resultado dessas instruções?

3.3. Com base no Doc. 5 porque teve esse desfecho?

4. Lê atentamente o Doc.8.

Doc.8 - A Operação Barbarossa, o início da Guerra Patriótica

“Às quatro horas da manhã (hora de Moscovo) de 22 de junho de 1941, vários milhares de peças de artilharia alemã trovejaram simultaneamente dentro do território soviético. A Operação Barbarossa começara, dando início a quatro anos da guerra mais brutal e destrutiva da história. Desde o princípio que a guerra germano-soviética foi travada com uma ferocidade e uma selvajaria nunca antes vistas nos tempos modernos. Quando Hitler anunciou o ataque à Rússia aos seus oficiais superiores (30 de março de 1941), foi absolutamente claro ao dizer que espera que a sua tropa esquecesse todos os princípios de humanidade, cavalheirismo ou direito internacional. Devia ser, disse, uma guerra de «exterminio».”

William C. Fuller, JR., historiador americano, A Grande Guerra Patriótica, e o Estalinismo tardio 1941-1953, in – História da Rússia, 2017 (adaptado).

4.1. O que foi a Operação Barbarossa?

4.2. Como decorreu a guerra germano-soviética?

4.3. O que Hitler é que declarou aos seus superiores? Achas que tem alguma ligação com o doc.5? Justifica.

4.4. Na tua opinião, porque razão o autor deste documento chama a este conflito Guerra Patriótica e não Segunda Guerra Mundial? Justifica.

5. Analisa o Doc.9:

Doc. 9 – Mapa da Europa em 1942



5.1. Identifica:

- o território que, na Europa ocidental, resistiu ao avanço das tropas alemãs.
- a posição dos países da península ibérica perante o conflito.

5.2. Quais são os países aliados da Alemanha?

5.3. Quais são os países aliados contra o Eixo?

6. Lê o Doc. 10:

Doc. 10 – A entrada dos Estados Unidos da América na Guerra



A 7 de dezembro de 1941 o Japão atacou a base dos EUA de Pearl Harbor, no Havaí.

“No dia seguinte, os Estados Unidos e a Grã-Bretanha declararam guerra ao Japão. Embora não tivesse sido consultado no ataque a Pearl Harbor pelos seus aliados japoneses, Hitler declarou guerra desnecessariamente aos Estados Unidos; um erro quase equivalente à invasão da União Soviética.”

Oliver Stone e Peter Kuznick, cineasta e historiador americanos, História Não Contada dos Estados Unidos, 2012 (adaptado).

6.1. Que consequências teve o ataque japonês aos EUA?

6.2. Porque é que o autor acha que a declaração de guerra de Hitler aos EUA é um erro equivalente à invasão da União Soviética? Justifica.

6.3. Na tua opinião, é adequado designar que com este ataque aos EUA a guerra se mundializou? Justifica.

7. Analisa o Doc. 11.

Doc. 11 – A guerra na Ásia



7.1. Quem dominava militarmente a Ásia?

7.2. Quem eram os inimigos dos japoneses?

7.3. Achas que o Japão era, ou não, imperialista? Justifica.

8. **Escreve um Relatório Militar...**

Como a Polónia foi invadida, tu e os teus companheiros do exército polaco refugiaram-se na Grã-Bretanha. Como tal deves ajudar os teus aliados que enfrentam o teu inimigo comum. Recolhe informações do documento 5 ao 11, nomeadamente: Como é feito o combate inimigo; Que países estão ocupados pelo inimigo; Quais os países que combatem ativamente o inimigo; Quais são os movimentos do Eixo;

Deves escrever um relatório no máximo com 10 linhas. Tens de “provar” as tuas afirmações, por isso usa os documentos, deves usar o conceito de **mundialização da guerra**. Usa palavras como “porque”, “então”, “portanto” para construíres um relatório que convença, ou seja, tens de dizer as causas, as condições, as motivações, as intenções e as consequências que as ações podem ter. Podes incluir vídeos, imagens e artigos de jornais, tudo o que possa ajudar na derrota do inimigo.

Parte III

O Holocausto

1. Vê o vídeo que se encontra no link:

https://auladigital.leva.com/catalogs/index.html#resources_repository/search/0/bundles/04762ee7-8aa2-4ff0-80d1-87bf4eb624d3/views/0121d08f-81fa-4f70-90ec-a07ec8c711cb/resources/46661e12-3e6f-4e33-804d-13655f0daf62/?name=Os%20campos%20de%20concentra%C3%A7%C3%A3o%20e%20de%20extern%C3%ADnio%20nazis&file=campos_concentracao.zip&type=contents&mimetype=application%2Fvnd.leva-director-v3%2Bzip&typology=V%C3%ADdeo&q=5%3B6%3B7%3Dcampos%2520de%2520concentra%25C3%25A7%25C3%25A3o

- 1.1. Quais eram os grupos de pessoas perseguidas por Hitler?
- 1.2. O que foi a «Solução Final»?
- 1.3. Quais foram as consequências das ações dos Alemães para com os judeus?
- 1.4. Qual foi o campo de extermínio mais conhecido? Onde se localizava?
- 1.5. Quem é que era responsável pelos campos de extermínio? E que medidas ele tomou?
- 1.6. O que acontecia aos bens materiais dos prisioneiros?

2. Escreve um Relatório Militar...

O Posto de Comando tem outra tarefa para ti. Depois de teres visto o vídeo, fornecido pelos nossos espões no território inimigo, precisamos de obter mais informações sobre os prisioneiros nomeadamente: Quem são os prisioneiros; Que tipo de plano é que existe para os prisioneiros; Como são tratados os prisioneiros; Quem é o responsável.

Deves escrever um relatório no máximo com 10 linhas. Tens de “provar” as tuas afirmações, por isso usa os documentos, deves usar o conceito de **holocausto** e **genocídio**. Usa palavras como “porque”, “então”, “portanto” para construíres um relatório que convença, ou seja, tens de dizer as causas, as condições, as motivações, as intenções e as consequências que as ações podem ter. Podes incluir vídeos, imagens e artigos de jornais, tudo o que possa ajudar na derrota do inimigo.

**Aprendizagem conceitual,
orientação e formação histórica:
Pressupostos, indagações e
resultados de investigações em
Educação Histórica (2000-2017)¹**

Eder Cristiano de Souza
Docente na UNILA - Brasil
eder.souza@unila.edu.br

¹ Pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília, sob supervisão do Prof. Dr. Estevão Rezende Martins, desenvolvida com apoio financeiro do CNPQ – Conselho Nacional de Pesquisa, através de bolsa de pesquisa na modalidade Pós-Doutorado Júnior (Processo: 158291/2018-2).



Resumo

Apresentamos uma investigação sobre a produção publicada nas atas das Jornadas de Educação Histórica, entre os anos 2000-2017. Essas obras analisam as possibilidades de crianças e jovens desenvolverem uma *aprendizagem conceitual* da história e também se preocupam com a questão da *orientação histórica*. Entender crítica e analiticamente as formas de articulação dessas duas dimensões, assim como sua viabilidade epistemológica, foi o foco de nosso estudo. Como resultado, identificamos um gradual avanço das preocupações com a orientação histórica, especialmente a partir do conceito de Consciência Histórica, mas sem uma convergência teórica sobre a compatibilidade dos conceitos e a viabilidade de trabalhar a ideia de orientação em estreita relação com a noção de progressão conceitual.

Palavras-chave: Aprendizagem Histórica; Consciência Histórica; Orientação; Formação Histórica.

Abstract

We present an investigation on the production published in the annals of the History Education Journeys, between the years 2000-2017. These works analyze the possibilities for children and young people to develop a conceptual learning of history and are also concerned with the issue of historical orientation. Critically and analytically understanding the forms of articulation of these two dimensions, as well as their epistemological viability, was the focus of our study. As a result, we identified a gradual advance in concerns about historical orientation, especially from the concept of Historical Consciousness, but without a theoretical convergence on the compatibility of concepts and the feasibility of working the idea of orientation in close relationship with the notion of progression conceptual.

Keywords: Historical Learning; Historical Consciousness; Orientation; Historical Formation.

Introdução: entre a aprendizagem conceitual e a orientação histórica

A Educação Histórica tem por princípio oferecer uma estrutura conceitual rigorosa para a progressão do entendimento histórico das crianças, por meio da apreensão de conceitos epistemológicos (LEE; ASHBY; DICKINSON, 1998, p. 227). Essa compreensão é largamente compartilhada por investigadores alinhados com esses estudos em diversos países, especialmente em Portugal e no Brasil. No presente estudo, levantamos o questionamento sobre a relação entre a apreensão desses conceitos e a forma como os aprendizes os mobilizam na orientação histórica de suas vidas.

A proposta consiste em explicitar as formas utilizadas por investigadores brasileiros e portugueses para lidar com a relação entre a aprendizagem conceitual e a orientação histórica. Nosso intento, a princípio, é observar de que formas se apropriaram e lidaram com a problemática assinalada e, ainda, se é possível traçar um panorama sobre a importância da aprendizagem conceitual para a orientação temporal ou, se, pelo contrário, a questão está em aberto e ainda há caminhos de investigação a serem desenvolvidos.

Definimos como objeto de análise a produção acadêmica da Educação Histórica, no Brasil e em Portugal. O *corpus* documental foi delimitado em torno das atas das Jornadas de Educação Histórica, entre 2001-2017. Entendemos que as Jornadas possibilitam uma visão panorâmica, permitindo observar como determinadas problemáticas e questões são abordadas pelos diversos estudos e debates. Além do grande volume de textos publicados no *corpus inicial*, a pesquisa também agregou alguns outros textos, publicados sob a forma de livros ou artigos em periódicos científicos, que contribuiriam para aprofundar a análise.

Optamos por selecionar para análise os trabalhos que abordassem diretamente a questão da aprendizagem a partir de conceitos epistemológicos, dando prioridade aos que apresentassem estudos com um nível mais avançado de desenvolvimento. Assim, totalizamos 58 textos analisados. Esse arcaibouço documental que levantamos foi relevante e suficiente para conduzirmos nosso estudo. Nosso intento é colaborar para o alargamento das investigações sobre as formas, funções e significados da história como componente da cultura escolar e da formação humana. Não buscamos oferecer respostas conclusivas ou receitas, apenas atentar para o fato da imbricação crucial entre progressão do pensamento histórico e formação da consciência histórica.

Primeiramente, apresentaremos os resultados da análise sobre os estudos portugueses, entre os quais observamos uma tendência, na qual predomina uma utilização recorrente dos conceitos de segunda ordem e da ideia de aprendizagem conceitual. Já no caso brasileiro, que será discutido na sequência, as reflexões em torno dos conceitos de segunda ordem não chegaram a ser uma prioridade, mas sim uma preocupação com a ideia de orientação histórica.

A articulação entre aprendizagem conceitual e orientação em Portugal

Nos estudos da Educação Histórica em Portugal, inicialmente, havia centralidade do debate em torno da aprendizagem conceitual, com uma forte preocupação com a progressão da aprendizagem dos alunos em torno dos conceitos de segunda ordem. Nesse momento, não havia uma ideia de formação histórica consolidada, sendo que o foco estava na defesa da progressão da aprendizagem dos conceitos de segunda ordem como um objetivo em si para o ensino.

Barca aponta para concepção de “transformação do senso comum em pensamento científico” (BARCA, 2001b, p. 7), sinalizando para um ensino de história que privilegia os conceitos epistemológicos, entendendo ainda que o foco da Educação Histórica deve ser o desenvolvimento de competências de organização e seleção da informação “tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória” (2001b, p. 39). Marília Gago afirma como um objetivo da Educação Histórica “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam perscrutar o mundo com seus próprios olhos para que possam percorrer o caminho munidos de ferramentas que os auxiliem a compreender a sociedade que os rodeia” (GAGO, 2006, p. 55).

Esse foco nas ferramentas conceituais como elementos capazes de conduzir crianças e jovens a formas mais avançadas de viver em sociedade não explicita exatamente do que se trata essa melhor convivência. Barca (2006, p.21), por exemplo, fala em “Educação Histórica para uma sociedade aberta, plural e tolerante”. Regina Parente (2009) argumenta sobre a necessidade desenvolvimento de capacidades intelectuais, valores éticos, morais e humanistas, através dos quais se pretende configurar uma consciência histórica.

Clarissa Fonseca (2009) defende que o conceito de empatia histórica contribui para desenvolver atitudes de respeito, tolerância e compreensão da diversidade. Assim, observamos que inicialmente os trabalhos portugueses centraram-

se na ideia de progressão conceitual, predominando uma preocupação com a aprendizagem dos chamados conceitos de segunda ordem. Essa identificação inicial com a ideia de progressão na aprendizagem conceitual, aos poucos ganhou novos contornos com a ascensão da preocupação com a ideia de consciência histórica. Para Barca (2007) a consciência histórica se revela como uma visão elaborada da temporalidade, consubstanciada por elementos de racionalidade próprios da ciência histórica.

Essa concepção diverge da teoria de Rüsen, para quem a consciência histórica é uma forma de raciocínio elementar, a partir da qual os indivíduos e as sociedades lidam com as experiências temporais, podendo ocorrer inclusive em sociedades onde não haja o conceito de história acadêmica (cf. KÖRBER, 2016). É importante destacar projeto “HICON – consciência histórica – Teoria e Prática”. Barca (2014), informa que o projeto surgiu em 2003, apesar das menções a ele terem sido feitas apenas nas jornadas de 2005, e finalizou em 2011. O projeto partiu da questão “que consciência histórica revelam os jovens em situação de escolaridade” (BARCA, 2014, p. 87). Além de Portugal, esse projeto abrangia também investigações no Brasil, em Moçambique e em Cabo Verde.

Segundo Magalhães (2007), o projeto buscou analisar as ideias dos alunos sobre significância, narrativa, explicação e evidência. Num primeiro olhar, já se observa que, apesar do projeto se relacionar à consciência histórica, os estudos ainda seguem a tradição de priorizar determinados conceitos estruturantes para observar as ideias dos alunos. Nesse contexto, o conceito de narrativa é significativo. Enquanto, inicialmente, narrativa era um termo que traduzia o termo inglês “*account*”, utilizado para classificar a capacidade dos alunos de reunir fontes e organizar em um relato estruturado sobre um conjunto de acontecimentos históricos, analisando-se os níveis de estruturação dos relatos.

Com o projeto Hicon, o conceito de narrativa passou a ser entendido como as histórias que expressam a consciência histórica dos indivíduos, muito próximo às teorias de Rüsen (2001). Entretanto, ao invés de abordar a narrativa como uma forma de dar sentido ao mundo e preocupar-se com as orientações expressas nas narrativas, esses estudos classificam seus níveis de estruturação, os marcos temporais, as personagens centrais, as ideias de mudança e continuidade, entre outros elementos. A concepção de consciência histórica avançada torna-se, então, o elo entre a aprendizagem conceitual e a orientação temporal.

Nesse entendimento, para se orientar de uma forma mais adequada na vida em sociedade, os sujeitos precisam dominar conceitos da operação historiográfi-

ca. Mas a contribuição desse tipo de raciocínio para uma orientação histórica efetiva é vaga, pois o foco se situa sobre a atitude crítica dos indivíduos frente à sociedade e às histórias que circulam socialmente.

De acordo com Gago (2008) ser “historicamente competente” implica numa reelaboração constante das experiências, com base na compreensão do passado, em direção à construção de uma narrativa que resulte em uma orientação temporal. Gago se aproxima dos sentidos originais dos conceitos de narrativa e consciência histórica, sintetizados pelos trabalhos de Rüsen (2001). Entretanto, ainda assim busca padrões de competência referenciados nas concepções e procedimentos do fazer historiográfico.

Esse mesmo raciocínio pode ser encontrado em Ana Catarina Simão que, em seu trabalho, busca “perceber como os alunos aprendem História, que conceitos estruturais, ou de ‘segunda ordem’ mobilizam na sua construção do conhecimento histórico, como constroem sua consciência histórica, ou seja, como dão sentido à história para si mesmos” (SIMÃO, 2011). O que se observa são dois aspectos recorrentes, o primeiro é o de se buscar analisar a consciência histórica dos jovens a partir de determinadas tarefas propostas pelos investigadores, e não das próprias experiências dos sujeitos e de suas protonarrativas. O segundo, que se revela comum nesses trabalhos, é que a relação entre a aprendizagem de conceitos de segunda ordem, como empatia, e a mobilização desses conceitos na vida em sociedade, não é explorada.

Ao estudar o patrimônio histórico e, simultaneamente, no conceito de evidência, explorando formas de enxergar evidências históricas nos patrimônios, Pinto (2011) articula a consciência histórica a um conceito de segunda ordem. Esse estudo possibilita abordar um elemento de ordem cultural, que se relaciona aos símbolos de pertencimento e identidade local, ao mesmo tempo que problematiza a possibilidade de analisá-los como documentos históricos.

Nessa abordagem a consciência histórica tem a utilidade de trazer à realidade uma orientação temporal que possa reger a ação intencionalmente pela mediação da memória histórica. Pinto (2011) afirma que a apropriação do conceito de evidência histórica pelos alunos é fundamental, ressaltando que não se pode esquecer o estudo e a sensibilização para o patrimônio e a sua função na consolidação e perpetuação de identidades, pois tudo isto leva a construção de pensamento e consciência histórica.

Na esteira dessa tentativa de articular preceitos baseados na efetividade da aprendizagem conceitual para a orientação temporal, a partir de uma ideia de

“consciência histórica sofisticada”, algumas dessas investigadoras portuguesas participaram da elaboração das *Metas de Aprendizagem* (DGIDC, 2010) na área de História, um documento curricular oficial do Ministério da Educação em Portugal, que tomou por base a concepção de progressão conceitual para estabelecer diretrizes nacionais para o ensino de História. Os estudos em Portugal convergem, portanto, para uma ideia central, a de que sua contribuição para o ensino consiste em estabelecer níveis de domínio de determinados conteúdos estruturantes do pensamento histórico, no sentido de fomentar a consciência histórica mediante o domínio das operações epistemológicas.

É o que se chamou de um “pensamento histórico de qualidade”, o que significa a construção de uma “consciência histórica mais sofisticada e abrangente”, relacionando fatos e contexto com o desenvolvimento de capacidades de “analisar, interpretar e fundamentar historicamente” (SIMÃO & BARCA, 2011). Alves e Barca afirmam que em Educação Histórica: “Busca-se compreender como os alunos constroem o seu pensamento histórico, que não é feito apenas de conhecimento substantivo, mas engloba também, necessariamente, uma certa estrutura conceitual no entendimento do passado”, afirmando ainda que “Saber História implica saber narrar (descreve e explicar) e argumentar sobre situações humanas passadas, à luz da evidência disponível” (BARCA & ALVES, 2016, p. 6).

Essas palavras corroboram a tendência em se considerar que a aprendizagem conceitual da história é o princípio que deve guiar a consciência histórica dos jovens estudantes. Em outros termos, que a progressão no domínio dos conceitos epistemológicos é condição *sine qua non* da qualificação da aprendizagem e da orientação histórica dos indivíduos.

A Educação Histórica no Brasil: cultura, sentidos sociais e orientação

As primeiras participações brasileiras nas Jornadas de Educação Histórica ocorreram em 2005. Há um volume de produções brasileiras nos eventos realizados desde então, porém esta produção é mais tímida no que diz respeito à relação entre aprendizagem conceitual e orientação temporal.

A princípio, podemos afirmar que a especificidade da Educação Histórica no Brasil é um conjunto de preocupações bem distinto do que circulou entre os investigadores portugueses. Nesses estudos, são apresentadas preocupações com a transformação de conteúdos relevantes em “habilidades sociais para as novas

gerações” (SCHMIDT & GARCIA, 2009, p. 30), assim como uma preocupação com a aprendizagem de determinados conceitos pelos alunos, mais relacionados à orientação social, como no caso de um projeto sobre o conceito de cidadania (THEOBALD, 2009).

Outra característica dos estudos brasileiros que se destaca é a preocupação com a consciência histórica, principalmente com as identidades dos estudantes, a partir da definição de determinados temas históricos considerados relevantes e da busca por compreender como os jovens lidam com essas temáticas. O trabalho de Lindamir Fernandes (2007) propõe um estudo sobre significância histórica, mas centrado na história da “conquista dos direitos da mulher” e preocupado com as três dimensões da consciência histórica: experiência, interpretação e orientação. Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia (2007) apresentam experiências pedagógicas no trabalho com o resgate de memórias familiares a partir de objetos guardados nas casas das crianças, articulando essas memórias a contexto históricos e sociais mais amplos.

Esses trabalhos revelam a tendência que seguiria sendo reproduzida nos demais estudos. Primeiramente, um uso dos conceitos de segunda ordem de forma tímida, praticamente sem a realização de investigações específicas sobre a progressão da aprendizagem nesses conceitos. Em outro âmbito, um foco nas preocupações com a orientação histórica dos alunos, com destaque para preocupações políticas e sociais que envolvem a realidade dos estudantes.

Nas VII Jornadas, Schmidt (2008) apresenta um balanço das investigações em Educação Histórica realizadas na UFPR. Neste texto, apresenta o objetivo de formação de uma “consciência histórica crítico-genética” e propõe-se que:

Confrontando conteúdos encontrados nos livros e manuais com as suas próprias narrativas e com outras encontradas por eles em atividades de investigação, os alunos podem adquirir procedimentos que colaboram para que eles tomem consciência de que o sentido do passado não se encontra na perspectiva somente de permanência e continuidade, mas fundamentalmente de mudança (SCHMIDT, 2008, p.119).

Schmidt argumenta ainda que é preciso “levar em conta uma séria reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade e como recurso para a construção da consciência histórica, portanto, como formação para cidadania” (SCHMIDT, 2008, p.119). Já Braga (2008) busca trazer alguns resultados do projeto Recriando Histórias, um traba-

lho desenvolvido a partir da metodologia de se usar as fontes guardadas em arquivos familiares como materiais para o ensino. Sobre essa metodologia, Braga indica que o intuito é formar a consciência histórica, e tenta articular esse conceito à noção de consciência crítica de Paulo Freire, que propõe “levar os homens à luta contra os obstáculos à humanização” (GARCIA, 2008, p.133). A ideia central consiste em pensar a consciência histórica como objetivo de formação, transmitindo valores e sentidos sociais voltados à transformação, seja para a cidadania ou para a luta contra injustiças.

Germinari (2011) confronta a versão oficial da narrativa histórica fomentada pelas autoridades de Curitiba com as experiências e narrativas de estudantes sobre a cidade, evidenciando distanciamento entre discursos oficiais e percepções dos jovens sobre a história local. Esse trabalho evidencia o conceito de cultura como aspecto relevante das pesquisas no Brasil. O entendimento é que, ao chegar à escola, crianças e jovens já possuem conhecimentos e percepções de mundo oriundos de suas experiências familiares, comunitárias, sociais e que existem substratos de cultura que são fontes de análise e reflexão para o ensino.

As preocupações de investigação sobre a aprendizagem levam em conta que os jovens não são indivíduos neutros, mas sujeitos participantes de universos culturais mais amplos. E também que no interior das escolas se estabelecem relações, não só nas práticas, normas e rotinas dos processos de escolarização, mas também as estabelecidas entre os sujeitos presentes nesse universo.

Cabe ponderar que a preocupação com as chamadas “ideias prévias” dos estudantes também é uma característica importante nos estudos da Educação Histórica em Portugal. Entretanto, a diferença é que, enquanto os portugueses centram-se em explorar ideias prévias sobre determinados “conceitos substantivos” a serem trabalhados nos processos de ensino/aprendizagem, os brasileiros radicalizaram essa proposta a partir dos conceitos de cultura e de consciência histórica. Ao invés de entender a aprendizagem histórica como domínio gradual de conceitos epistemológicos, a questão torna-se a autodescoberta dos estudantes, a compreensão de suas raízes históricas e a crítica às formas como determinadas visões se apresentam, configurando visões distorcidas que formam identidades excludentes.

Alguns estudos buscam observar elementos complicadores na relação, como na investigação de Souza (2014), que aponta para a dificuldade dos alunos em lidar com a ideia de multiperspectividade, revelando raciocínios binários e maniqueístas na análise da história nos filmes. Assim como Fronza, que tenta observar

como lidar com a concepção de verdade relaciona-se ao desenvolvimento da intersubjetividade nos jovens (FRONZA, 2012). Em síntese, as experiências culturais e sociais, embasadas em experiências históricas, são elementos determinantes da orientação histórica e a preocupação com essas dimensões diminui a preocupação com a progressão no domínio de conceitos estruturantes.

Schmidt alega que “Aprendizagem histórica não pode ser pensada apenas como aquisição de competências cognitivas” (2011, p. 199), fazendo uma crítica direta à ideia de se estabelecer metas de aprendizagem embasadas nas investigações da Educação Histórica, movimento que já estava sendo realizado em Portugal. Schmidt ainda aponta, inspirada em Paulo Freire, que a educação deve guiar a sociedade no sentido da “eliminação da fome e da miséria”, dando uma conotação política muito evidente ao seu posicionamento. Portanto, no Brasil, a Educação Histórica adquiriu identidade própria, caracterizada por um foco na orientação histórica, permeada pela preocupação com as experiências dos sujeitos e as possibilidades de transformação do conhecimento para suas vidas.

Contudo, no estágio atual das investigações no Brasil, ressalta-se um paradoxo. Sendo a orientação histórica informada por experiências subjetivas, preocupar-se prioritariamente com a aprendizagem conceitual pode ser estéril, uma vez que não se garante que esse uso sofisticado ou adequado dos conceitos se reproduzirá na vida dos estudantes, sendo esse ainda um campo de investigações praticamente inexplorado. Mas, se a busca é por definir ideais para a formação histórica, como aceitação e reconhecimento da diversidade cultural, ou uma postura crítica diante dos problemas sociais, corre-se o risco de priorizar esses valores e princípios, conduzindo os processos de ensino de forma direcionada, sem explorar os potenciais racionais do pensamento histórico.

Indagações e alternativas para um debate em aberto

Constatamos, então, que os estudos da Educação Histórica em Portugal, no período analisado, foram marcados por uma preocupação recorrente com a ideia de aprendizagem dos conceitos de segunda ordem e uma confiança de que essa aprendizagem tem um potencial em si de contribuir para a orientação histórica e a formação dos sujeitos. Houve uma apropriação dos conceitos de consciência histórica e narrativa histórica, mas com adaptações que mantiveram as características do que já vinha sendo desenvolvido, especialmente a partir da noção de se estabelecer níveis de progressão e distintas categorias de análise

das ideias dos alunos. Há, então, uma incorporação da ideia de orientação histórica como um componente entre os objetivos da Educação Histórica, mas sem a definição dos sentidos e das finalidades formativas dessa orientação, oscilando geralmente entre uma defesa tímida de valores gerais (democracia, participação, respeito à diversidade e à interculturalidade) ou de uma confiança nos potenciais racionais da epistemologia da história em fornecer ferramentas “úteis” para a vida em sociedade;

Já com relação aos estudos da Educação Histórica no Brasil, em síntese, constatamos alguns aspectos relevantes, como uma forte influência de outros estudos da área educacional sobre as investigações e debates, especialmente a partir de uma preocupação com o conceito de cultura e com as influências políticas, sociais e culturais sobre a realidade educacional e sobre as experiências de professores e estudantes. Também observamos a centralidade da ideia de orientação histórica, refletida na indagação recorrente sobre os efeitos sociais da aprendizagem e na busca pela mobilização de uma aprendizagem significativa.

Por fim, verifica-se uma intensa presença de conceitos norteadores, como cidadania, emancipação, interculturalidade e humanismo, para definir os objetivos do ensino, em detrimento de uma ideia de maior distanciamento desses objetivos políticos em nome da defesa da aprendizagem histórica como um norte em si. Em síntese, nesse percurso investigativo, constatamos que a relação entre a apreensão de conceitos epistemológicos e as apropriações e interpretações que signifiquem a aquisição de disposições para a orientação na vida, intermediadas pelos potenciais racionais desses conceitos, trata-se de um campo empírico a ser explorado, e não de um pressuposto teórico consolidado.

Além disso, não há coesão entre os teóricos no sentido de definir quais são esses conceitos epistemológicos, e que tipo de contribuição dariam para a orientação dos estudantes.

Referências

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel (org). *Perspectivas em Educação Histórica*. Braga: CIED - Univ. do Minho, 2001. p. 29-44.

_____ Em torno da epistemologia da História. In: BARCA, Isabel; GAGO, Marília (orgs). *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino de História*. Braga: CIED - Univ. do Minho, 2006. p. 17-26.

- _____ Estudos de consciência histórica em Portugal: perspectivas de jovens portugueses acerca da História. In: BARCA, Isabel (org). *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. Braga: CIED – Univ. do Minho, 2008. p. 47-54.
- _____ Consciência Histórica de Jovens: identidade, mudança em história e sentidos para vida. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*. Curitiba, v.9, n. 21, p. 86-107. Jan./Abr. 2014. p.86-107.
- BARCA, Isabel; ALVES, Luís A. M. (Orgs). *Educação Histórica: perspectivas de investigação nacional e internacional*. CITCEM – Universidade do Porto, Porto, 2016.
- FERNANDES, Lindamir Z. A conquista dos direitos da mulher e seu significado para os alunos e suas famílias. In: SCHMIDT, Maria A.; BRAGA, Tânia M. F. (Orgs) *Perspectivas da investigação em Educação Histórica*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2007. p.43-51.
- FRONZA, Marcelo. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos*. Tese (Doutorado e Educação) – PPGE-UFPR, Curitiba, 2012.
- GAGO, Marília. Olhar de alunos acerca da variância da narrativa histórica. In: BARCA, Isabel; GAGO, Marília (orgs). *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino de História*. Braga: CIED - Univ. do Minho, 2006. p. 55-73.
- GARCIA, Tânia Braga. Estudos sobre consciência histórica na Universidade Federal do Paraná. In: BARCA, Isabel (org). *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. Braga: CIED – Univ. do Minho, 2008. p. 123-134.
- GERMINARI, Geysa D. Consciência Histórica de jovens escolarizados e história da cidade. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- KÖRBER, Andreas. Translations and its discontents II: a german perspective. *Journal of Curriculum Studies*, v. 48, n. 4, 2016.
- LEE, Peter; DICKINSON, Alaric; ASHBY, Rosalyn. Researching Children's Ideas about History. *International Review of History Education: Learning and Reasoning in History*. Vol. 2. London – Great Britain, 1998.
- MAGALHÃES, Olga. Entre passado e presente: perspectivas de alunos portugueses. In: SCHMIDT, Maria A.; BRAGA, Tânia M. F. (Orgs) *Perspectivas da investigação em Educação Histórica*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2007. p. 103-111.
- PARENTE, Regina. A narrativa na aula de história. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria A. (Orgs). *Educação Histórica – Investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: CIED - Univ. do Minho, 2009. p. 79-113.
- PINTO, Maria Helena. A melhor forma de conhecer Guimarães é ir explorar: compreensão histórica de alunos portugueses sobre evidência patrimonial. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica - Teoria da História*: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: UNB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas de investigação em Educação Histórica na Universidade Federal do Paraná. In: BARCA, Isabel (org). *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. Braga: CIED – Univ. do Minho, 2008. p. 109-122.

_____ A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. In: BARCA, Isabel. *Consciência Histórica na Era da Globalização*. CIED – Universidade do Minho, Braga, 2011. p. 191-200.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais. In: *Perspectivas da investigação em Educação Histórica*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2007. p. 52-67.

_____ Investigando para ensinar História: contribuições de uma pesquisa em colaboração. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria A. (Orgs). *Educação Histórica – Investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: CIED - Univ. do Minho, 2009. p. 29-44.

SIMÃO, Ana C. A importância da evidência Histórica na construção do conhecimento histórico. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria A. M. S. *Educação Histórica: Teoria e Pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

SIMÃO, Ana C.; BARCA, Isabel. A construção da evidência histórica e as metas de aprendizagem. In: BARCA, Isabel. *Consciência Histórica na Era da Globalização*. CIED – Universidade do Minho, Braga, 2011. p. 48-64.

SOUZA, Eder C. ***Cinema e educação histórica: jovens e suas relações com a história em filmes***. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE-UFPR, Curitiba, 2014. 357 p.

THEOBALD, Henrique R. A Educação Histórica e a mudança de paradigma na cultura escolar do município de Araucária – PR. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria A. (Orgs). *Educação Histórica – Investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: CIED - Univ. do Minho, 2009. p. 131-138.

**O estudo do movimento
feminista nas aulas de história
e geografia de Portugal
como estratégia para
promover a cidadania global**

Ana Abreu

*Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Viana do Castelo
ana_abreub@hotmail.com*

Sónia Cruz

*Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais
da Universidade Católica Portuguesa
soniacruz@braga.ucp.pt*



Resumo

Num mundo onde ainda não são integralmente respeitadas as liberdades individuais, onde a mulher continua a ser o segundo sexo, mais do que nunca é exigido ao professor sensibilizar para a igualdade de oportunidades. A disciplina de História e Geografia de Portugal, pela sua matriz curricular, adquire um papel determinante para promover a mudança. Nesse sentido, realizamos um estudo empírico que partiu da comparação da Constituição de 1933 com a Constituição de 1976, no que respeita ao entendimento do papel da mulher na sociedade. Desenvolvemos um estudo de caso que visava conhecer as ideias que os alunos do 6º ano apresentavam relativamente à problemática e promover mudanças conceituais. Pelos resultados obtidos, foi-nos possível determinar a pertinência de abordar estas questões na escola para a promoção de um mundo mais justo.

Palavras-chave: Igualdade de Oportunidades; Feminismo; Cidadania Global; História e Geografia de Portugal.

Introdução

Cada vez mais a escola assume um papel fundamental na vida dos seus alunos. Isto é, devem ser fornecidas as ferramentas essenciais para a formação de cidadãos, tendo por base a formação não só intelectual, como também moral e cívica. Assim, de modo a consciencializar os alunos para a importância da Cidadania Global, optamos por desenvolver um estudo na área de História e Geografia de Portugal (HGP), interligando-a com a Igualdade de Oportunidades entre homens e mulheres no mundo, desde a Antiguidade à Idade Contemporânea. “A disciplina de HGP preocupa-se com o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos e também auxilia na construção social, procurando formar cidadãos mais reflexivos e críticos” (MARTINS et al., 2017, p. 17).

A Mulher na História

A princípio, o cultivo da terra foi a principal atividade praticada pelas mulheres, assim como a recolha de frutos e raízes comestíveis e a domesticação dos animais. A caça e a pesca eram atividades masculinas tendo sido por muito tempo o principal meio de sustentação da comunidade. Já durante a Antiguidade Clássica, é importante abordar duas das civilizações que mais influenciaram a história do Mundo Ocidental – a civilização Grega e a Civilização Romana.

Na Grécia, apesar do inovador regime – a democracia – o papel da mulher não mudou muito. A grande parte da tradição do casamento no Ocidente vem da Grécia Antiga. A união em Atenas do século V a.C. era regulamentada por um contrato onde, em caso de infertilidade ou adultério da mulher, o divórcio era autorizado. A cerimónia decorria, por norma, em casa dos pais da noiva e era o pai que entregava a sua filha ao seu futuro marido. Assim o diz Claudine Leduc (1990) a dádiva graciosa parece ser o princípio organizador do sistema Helénico da reprodução legítima. Na adolescência, as meninas gregas eram criadas separadas dos seus irmãos e isoladas no Gineceu, uma espécie de sala reservada para elas e de onde raramente saíam. Para saírem deste espaço, as mulheres tinham de ir sempre acompanhadas dos seus maridos ou dos pais, vestidas da cabeça aos pés e agiam com a maior descrição. Na Civilização Romana

a mulher é passiva em relação ao padrão anatómico, filosófico e psicológico: o homem.” Acrescenta ainda: “há que habituar-nos a isto: os grandes homens dizem mal das mulheres, as grandes filosofias e os saberes mais autorizados consagram as ideias mais falsas e mais desdenhosas e respeito do feminino.” Entende-se, desta forma, que perante a sociedade a mulher tinha algum “poder”. No entanto, o que a realidade dos factos que nos deixaram escritos nos transmitem foi que isso não aconteceu. “O género humano passa a ser homogéneo do ponto de vista da cidade e das suas funções sociais que a constituem, mas no seu seio subsiste a oposição masculino/feminino, reduzida doravante a manear a menos boa que têm as mulheres de realizar cada uma das tarefas comuns aos dois sexos. Do ponto de vista conceptual, a imagem da mulher nada ganha com isso, sendo, pelo contrário, sistematicamente diminuída” (Sissa, 1990, p.95).

A partir dos sete anos e até aos onze anos, as crianças iam à escola, excetuando os de famílias ricas que estudavam em casa com o apoio de um mestre. A educação era destinada a inculcar o respeito pela família, mas principalmente pelo pai. Durante a Idade Média, a intervenção feminina não seria muito diferente

da já antes dita. Para os homens, a mulher era considerada um mero instrumento de procriação e objeto de propriedade e posse exclusiva do seu marido. “As palavras reservadas para definir a mulher servem unicamente para evocar a sua função principal: atei a sua fraqueza física, garantia de submissão ao homem, favorece a procriação (...). Como um ser governado pelos seus órgãos, e em particular pelos seus órgãos sexuais” (THOMASSET, 1990, p.65).

A mulher era considerada como um ser próximo da carne e dos sentidos e, por isso, uma pecadora. Ela era feita para obedecer, não era bom que ela soubesse ler nem escrever, devia apenas saber fiar e bordar. Todas as mulheres suspeitas de bruxaria eram julgadas e queimadas na fogueira. Para o clero, o sexo feminino era considerado débil e suscetível às tentações do diabo e, por isso, deveria estar sempre sob a tutela masculina. “As mulheres são governadas pelo seu sexo. A morte, o sofrimento, os trabalhos entram no mundo através dele. (...) Por isso, controlar ou castigar as mulheres, e antes de mais o seu corpo e a sua sexualidade desconcertante ou perigosa, èi tarefa para os homens. A prudência e o saber masculinos não deixam de o fazer, e de forma suficiente. (...) O corpo da mulher não se pode manter casto, deve tender unicamente para a procriação. As suas funções são orientadas para esta finalidade.” (DUBY & PERROT, 1990, p.27).

No seu dia-a-dia, as mulheres tinham vários papeis sociais, incluindo os de esposa, mãe, camponesa, enfermeira, artesã, assim como vários postos de comando como rainhas e abadessas, mas mesmo assim, à frente delas estava sempre um representante masculino. Em termos familiares, as filhas eram totalmente excluídas da sucessão. Quando se casavam, recebiam um dote que seria administrado pelo marido. O casamento era visto na maior parte das vezes como um pacto entre famílias com objetivo único e simples de procriação. As mulheres nobres tinham a tarefa de serem donas de casa, função complicada na altura, pois a economia doméstica era difícil e exigia muita habilidade e organização. Por sua vez, as mulheres camponesas quando casadas, deviam acompanhar os seus maridos para o campo e em todas as suas atividades.

Na Idade Moderna, as mulheres eram “estritamente controladas pelo olhar masculino, mas também pelos constrangimentos económicos e sociais” (DUBY & PERROT, 1990, p.21). Quando a mulher nascia, ficava sob a proteção de um homem. O pai era o primeiro responsável por ela, era quem a sustentava e protegia até que a filha estivesse preparada para casar.

Independentemente das suas origens sociais, a partir do momento em que nascesse de um casamento legítimo, qualquer rapariga passava a ser definida pela

sua relação com um homem. O pai e depois o marido eram legalmente responsáveis por ela, sendo-lhe recomendado que a ambos honrasse e obedecesse. Considerava-se que tanto o pai como o marido serviam de amortecedores entre ela e as duras realidades do violento mundo exterior. Além disso, considerava-se que ela era economicamente dependente do homem que controlasse a sua vida. O dever de um pai, segundo o modelo, era sustentar a filha até ela casar, altura em que ele mesmo, ou alguém em seu nome, negociava com o noivo o acordo de casamento da sua filha”. (HUFTON, 1991, p.23)

No que diz respeito ao trabalho da mulher, este era praticado maioritariamente pela classe mais baixa da população. As mulheres precisavam de um dote para casar e isto, nas classes pobres, estava diretamente relacionado ao trabalho, uma vez que era a própria mulher a oferecer o seu dote. O casamento era a ambição de todas as mulheres trabalhadoras, pois, idealmente, era uma garantia de condições de vida melhores, uma vida de trabalho repartido e, portanto, de melhores rendas.

Ainda que houvesse mulheres a trabalhar para se sustentarem a si próprias, era impensável designá-las de *mulheres independentes* tal como diz Hufton (1991): “Apesar da obrigação de trabalharem para seu próprio sustento, a sociedade não podia conceber que as mulheres pudessem ou devessem viver com total independência. De facto, uma mulher independente era olhada como antinatural e detestável” (p.26). A vida das mulheres não era, à vista disto, nada fácil. A origem do feminismo está relacionada com a Revolução Francesa. As feministas acreditavam que os ideais de igualdade, fraternidade e liberdade se deveriam de estender a toda a sociedade.

Naquele período, o ativismo era voltado para a conquista de direitos civis. “É possível encontrar na historiografia dos séculos XV e XVIII o aparecimento de temas dedicados à denúncia da condição de opressão das mulheres, tendo como principais fatores a superioridade e a dominação imposta pelos homens. Porém, ainda não se pode atribuir aos mais variados escritos que surgiram nesse período, o rótulo ou o conceito de “feminista”. Por outro lado, os estudiosos do tema creditam ao contexto social e político da Revolução Francesa (1789) – e, portanto, do Iluminismo - o surgimento do feminismo moderno” (CANCIAN, 2016, s.p.).

A contemporaneidade apresenta-se como sendo “a imagem de um século sóbrio e triste, austero e opressivo para as mulheres, e uma representação espontânea. É certo que esse século repensou a vida das mulheres como desenrolar de uma história pessoal submetida a uma codificação coletiva precisa e so-

cialmente elaborada. Seria, porém, errado pensar que essa época è apenas o tempo de uma longa dominação, de uma absoluta submissão das mulheres. De facto, esse século assina o nascimento do feminismo” (FRAISSE & PERROT, 1991, p.9). Mas ainda que este momento da história marcasse o início da revolta das mulheres, estas ainda viviam sob extrema submissão para com o sexo masculino. Compreende-se assim, que a figura feminina ainda não usufruía dos direitos morais e igualitários quando comparadas com os homens, pois apenas serviam para servir os seus interesses, ao mesmo tempo que eram isentas de qualquer direito ou autonomia. Ainda assim, em todo o mundo, as mulheres não desistiram e uniram-se em movimentos que visavam a igualdade social.

O século XX será o “momento histórico em que a vida das mulheres se altera, ou mais exatamente o momento em que a perspectiva de vida das mulheres se altera: tempo da modernidade em que se torna possível uma posição de sujeito, indivíduo de corpo inteiro e atriz política, futura cidadã” (FRAISSE & PERROT, 1991, p.9). Assim, se no início do século se pensa que todas as mulheres devem ter uma mesma distinção, uma única tarefa, a de esposa e de mãe, o final do século, consciente das transgressões e da diversidade de escolhas femininas, propõe uma norma mais subtil, a que faz de cada história feminina um destino controlado. Poder-se-ia entender que è dada a liberdade ao indivíduo feminino, a quem se reconhece a escolha de um percurso pessoal. Nada è, no entanto, menos certo: o destino das mulheres joga-se numa repartição regulada em que medicina, sociologia, psicanálise e estética se juntam para lhes repetir a essência do seu ser feminino (FRAISSE & PERROT, 1991, p.10).

Chegando já bem perto da atualidade, as mulheres no século XX foram “devo-radas pela guerra, pela revolução ou pela ditadura, mas igualmente expectadoras e atrizes de uma formidável modificação das relações entre os sexos” (THÉBAUD, 1991). Neste século, as mulheres emanciparam-se, assumiram o poder e o compromisso de, em todas as etapas das suas vidas, manterem a postura exigida pelas responsabilidades a que se propunham desempenhar. Nos Estados Unidos

o desafio competitivo que o modelo da mulher americana lançava, tanto ao velho estilo de vida patriarcal como ao novo estilo de vida coletivista, tinha menos a ver com a bandeira do que com a sua representação em produtos, em moda, nas notícias e no cinema. Na sua realidade tão diversa, as mulheres modernas emergiram das lutas anteriores pela emancipação política, económica e sexual. As décadas em torno da viragem do século geraram os mais eficazes movimentos feministas, assim como operários e socialistas, jamais vistos nos

Estados Unidos. A década de 1910 assistiu a conquistas sem precedentes das mulheres nas profissões qualificadas e de colarinho branco. No início do século XX, a linguagem do *feminismo emancipado* tornou-se familiar. Por volta dos anos 20, empenhados agentes da modernidade tinham de ter em conta os anseios e símbolos de liberdade e de individualidade das mulheres” (COTT, 1991, p.95).

Com todas as conquistas e vitórias que as mulheres foram alcançando estas conseguiram afluir ao ensino secundário e superior bem como ao mercado de trabalho. O facto de as mulheres poderem ter um emprego e ganhar um salário foi para elas já, não só uma grande conquista, mas também, “a possibilidade de ganharem um salário permitia às mulheres mais do que nunca escapar a um casamento por necessidade económica (COTT, 1991, p.101), o que fazia com que a mulher se tornasse independente e se afastasse, do casamento por interesses, dando primazia aos casamentos por sentimentos. È certo que a Grande Guerra influenciou decisivamente estas conquistas uma vez que, a entrada “forçada” nas fábricas de armamento as fez consciencializar da sua importância.

A luta pela emancipação também se ganhou pela publicidade nas capas de revistas e nos cartazes que remetem, com efeito, para a coincidência entre “a mulher como potencial sujeito e a mulher como possível objeto” (PASSERINI, 1991, p.382). Portanto, a mulher começa a apresentar-se como figura com individualidade e vai caindo a ideia de que ela tem de ser tratada como um objeto, o que se atesta pelos inúmeros textos legislativos sobre os direitos da mulher promulgados durante este século em diferentes países. “Obtida a igualdade jurídica, o mais difícil estava por fazer: mudar as práticas, exercer realmente os poderes e liberdades concebidas à custa de tantas lutas (...). Politicamente, a maior parte das mulheres ocidentais desenvolveu com o correr do tempo um sentido cívico – se não um interesse político – tão afirmado como os dos homens. Em certos países como os Estados Unidos ou a Suécia, são mesmo as mulheres que em maior número participam nas eleições.” (SINEAU, 1991, p.566)

Era a vitória feminina, as mulheres estavam definitivamente a alcançar aquilo pelo que tanto lutaram e ansiaram, de modo que a mulher começou a interagir cada vez mais na sociedade a tal ponto que “no final do século XX, o princípio de uma igualdade jurídica entre homens e mulheres deixou de ser uma ideia nova no Ocidente” (SINEAU, 1991, p.551). Com a conquista do direito de voto, o direito a trabalhar e participar ativamente na política assegurados, o foco feminista ganha novo impulso. “Enquanto no primeiro momento as mulheres estavam cen-

tradas, essencialmente, na igualdade política, na segunda onda, as militantes estavam preocupadas com o fim da discriminação e a completa igualdade dos sexos” (BORGES & FIGUEIREDO, 2015, p.1).

Hoje em dia, em pleno século XXI, são muitos os desafios colocados à sociedade. O mundo evoluiu em muitos aspetos, nomeadamente, no facto de a mulher ser já ativa interveniente na vida social, política, cultural, económica, entre outras, mas será que a igualdade de género já se alcançou em plenitude? (PINTO, 2014, p.13) conclui que

parece haver uma paulatina mudança de paradigma e perspectivas sobre as funções que as mulheres podem desempenhar nas nossas sociedades, mas ainda com a persistência de papéis mais tradicionais. Por outro lado, há ainda um combate significativo a travar na luta contra a violência contra mulheres e também para fazer face a fatores acrescidos de risco como a pobreza e o isolamento, sobretudo na terceira idade. È também interessante assinalar as importantes ramificações que me parece que as problemáticas relativas à igualdade de género e aos direitos da mulher apresentam com as questões mais amplas do contexto familiar e da sociedade no seu todo. Isto, desde logo, pela tal ideia de que são ainda as mulheres quem mais assume o papel de cuidador, mas também por outros fatores, como o facto de a violência que afeta mulheres, nomeadamente a violência doméstica, em regra afeta também de forma direta ou indireta, as crianças, e até os idosos, que integram o mesmo agregado familiar.

Perante isto, importa perceber qual o papel da História na relação entre o presente e o passado. já muito foi modificado, mas também ainda há muito para modificar e relacionar o passado com o presente e o futuro pode ajudar a alertar a sociedade enquanto agentes transformadores do mundo.

A história è uma ciência que estuda a vida do homem através do tempo. Ela investiga o que os homens fizeram, pensaram e sentiram enquanto seres sociais. Nesse sentido, o conhecimento histórico ajuda na compreensão do homem enquanto ser que constrói seu tempo. A história è feita por homens, mulheres, crianças, ricos e pobres; por governantes e governados, por dominantes e dominados, pela guerra e pela paz, por intelectuais e principalmente pelas pessoas comuns, desde os tempos mais remotos. A história esta presente no cotidiano e serve de alerta à condição humana de agente transformador do mundo. (AGUIAR, 2019, s.p.).

Assim, podemos reter que a luta pelo feminismo deve continuar, cabe-nos a nós, hoje, mulheres e homens continuar esta luta pelo alcance de um mundo jus-

to e igualitário porque, no mundo, há mais para lá da Europa e da América, há muito por fazer, sermos a voz das muitas vozes caladas.

Em suma, é fulcral ter sempre presente esta relação entre o passado, o presente e o futuro, pois só assim, se entende realmente a História. É importante conhecer várias histórias, vários casos verídicos e várias evidências para que consigamos perceber o Homem e a História do Homem, entendendo assim, o mundo. Sabendo isto, estamos capacitados para sermos agentes transformadores nesta sociedade que ainda tem sede de mudança, nomeadamente, no que diz respeito à igualdade de direitos entre os sexos.

Cidadania Global e HGP

A Educação para a Cidadania Global (ECG) visa proporcionar aos alunos competências e oportunidades para reivindicarem os seus direitos e assumirem deveres como cidadãos participativos e responsáveis na sociedade. “A Organização das Nações Unidas identificou a Cidadania Global como uma das suas três principais prioridades e a sua estratégia está a ser adotada progressivamente por profissionais de educação, governos, sociedade civil e academia a nível mundial. Em setembro de 2015, a mesma organização adotou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, um documento formado por 17 objetivos para transformar o nosso mundo até 2030” (ESTEVES, A., BARBOSA, A. et al, 2018, p.6).

Um desses objetivos traçados pela ONU diz respeito à promoção de Igualdade de Direitos e de Oportunidades para homens e mulheres. Assim, decidimos trabalhar este objetivo nas aulas de HGP, disciplina privilegiada para trabalhar a Cidadania Global. Relativamente à disciplina de HGP, importa referir que hoje em dia evidencia-se cada vez mais importante e necessário motivar os alunos para a aprendizagem e para o gosto pela História, não só porque é interessante, mas sobretudo porque é fulcral para compreender o Homem e o Mundo.

A melhor forma para motivar os alunos a gostar de História é mostrar-lhes o quanto esta disciplina é importante e o valor que a sua aprendizagem acarreta, mas se vivemos no presente e fazemos planos para o futuro, então para que nos serve ter conhecimento do passado? “Se pensarmos na História como uma disciplina que tem como objetivo a simples apreensão de factos e conceitos, fazendo referência aos acontecimentos da Humanidade ao longo dos séculos, nesse caso a História terá uma importância muito limitada na vida – e nos projetos de vida – dos nossos jovens. (AMARAL, ALVES, JESUS & PINTO, 2012, p.4)

Em síntese, podemos concluir que mais importante do que acumular conhecimentos, desenvolver competências, aptidões cognitivas e físicas, e estimular habilidades, educar para a cidadania global é: contribuir para a emancipação do indivíduo e capacitá-lo para selecionar, criticar e analisar a informação que lhe chega; estimular o sentido de responsabilidade cívica; criar hábitos de convivência, solidariedade, tolerância e respeito pelos outros; conhecer os seus direitos e cumprir as suas obrigações e aceitar e compreender a pluralidade de culturas e a sua identidade nacional e pertença à comunidade internacional.

Para que isto se concretize, é urgente implementar pedagogias inovadoras e eficientes centradas nos alunos, no sentido de lhes proporcionar, efetivamente, uma série de conhecimentos, capacidades, valores e atitudes virados para a educação, visando assim, a cidadania global.

Descrição do Estudo

O presente estudo foi concebido para as aulas de História e Geografia de Portugal, numa escola localizada no concelho de Viana do Castelo com alunos do 6o ano de escolaridade, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. O estudo decorreu ao longo de quatro sessões, entre o dia 8 de maio de 2019 e o dia 22 de maio de 2019. O desenvolvimento do estudo decorreu em três fases principais: a primeira fase consistiu na aplicação de um inquérito por questionário aos participantes com a intenção de aferir as suas ideias prévias sobre a igualdade de direitos entre os sexos e o feminismo.

Este questionário foi aplicado antes da implementação das atividades do estudo de forma a contribuir para a (re)definição das estratégias a aplicar. A segunda fase prendeu-se com a implementação de uma série de propostas didáticas no âmbito da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania, em particular com a finalidade de sensibilizar os alunos para as lutas feministas ao longo do tempo. A terceira fase, após a sequência didática realizada, consistiu no preenchimento de um questionário final pelos participantes de modo a possibilitar o entendimento dos inquiridos sobre se houve ou não mudança conceptual relativamente ao tema em estudo.

A realização desta investigação foi previamente planificada, onde se descreveram as atividades a desenvolver com os participantes, bem como os objetivos inerentes.

Metodologia

Perante o problema apresentado procuramos descrever o percurso metodológico em que nos apoiamos. Acreditamos, de um modo muito amplo, que a “a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (TUCKMAN, 2005, p.5). Mais especificamente, consideramos que a investigação em educação “é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos. É através da investigação que se reflete e problematiza o processo de ensino/aprendizagem, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras” (COUTINHO, 2005, p. 48). Assim, desenvolver uma investigação implica percorrer um caminho, tendo por base a intencionalidade do investigador e levando a cabo variadas ações que conduzem a um conjunto de conclusões.

Durante este processo é preciso efetuar opções metodológicas, opções estas que consistem nas escolhas feitas pelo investigador para que este possa responder às questões de investigação e avançar no conhecimento. Tuckman (2005, p.5) acrescenta que “a investigação diz respeito à relação entre duas ou mais variáveis. É realizada a partir da identificação de um problema, examinando as variáveis relevantes já selecionadas através de uma revisão da literatura, construindo uma hipótese plausível, criando um design de investigação para estudar o problema, recolhendo e analisando os dados apropriados e, então, extrair as conclusões acerca da relação entre as variáveis.”

Nesta linha, primeiramente é necessário considerar o paradigma que está na base da investigação efetuada. Como afirma Coutinho (2005), o conceito de paradigma de investigação estende-se a um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por toda a comunidade científica num determinado momento histórico. É de salientar então, que o paradigma de investigação associado a este estudo é de natureza interpretativa ou qualitativa, com algum tratamento quantitativo, uma vez que se alicerça numa realidade construída e subjetiva e o seu objeto de análise é formulado em termos de ação, de processo. Este tipo de paradigma preconiza a valorização dos intervenientes e dos seus comportamentos como cita Lessard-Hébert, (GOYETTE, & BOUTIN, 2005, p. 47) “a investigação interventiva baseia-se num postulado dualista, dando valor aos comportamentos observáveis, conquanto relacionados com significados criados e modificáveis pelo espírito.”

Tendo por base que definir a metodologia nos auxilia na reflexão sobre este assunto e a traçar o caminho que pretendemos percorrer, há que, seguidamente, justificar a abordagem metodológica adotada, associada evidentemente, ao paradigma interpretativo já referenciado. Um dos motivos pelos quais optamos por esta metodologia prende-se com o facto de ser concretizada pelo meio da observação participante, envolvendo a recolha de dados e a análise documental. Ademais, privilegiou-se esta metodologia por acompanhar a evolução dos participantes aquando da implementação das atividades.

Note-se que a metodologia qualitativa assume-se como sendo de extrema importância uma vez que, segundo (GONÇALVES, 2010), tem por base uma perspectiva compreensiva, ou seja, assenta na necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais, possibilitando a interpretação, a descrição, e a análise crítica/reflexiva sobre os mesmos e aumentando o carácter reflexivo das práticas e propostas educativas do campo em estudo.

Ao nível do método da investigação, este estudo corresponde a um estudo de caso. Coutinho (2005, p. 301) assegura que o estudo de caso consiste num desenho de investigação empírica baseada no raciocínio indutivo que depende maioritariamente do trabalho de campo, que não é experimental e que se baseia em fontes de dados múltiplos e variados. Afirma ainda que este tipo de abordagem se assume como a adequada sempre que o investigador se depara com situações nas quais se questiona como? e porquê? e ainda quando se pretende uma análise ou descrição do fenómeno a que se tem acesso.

Conclusão

Depois de realizada a análise dos dados obtidos, cabe ao investigador fazer uma conclusão de todo o estudo. Assim, em primeiro lugar, concluímos que foi possível integrar as temáticas próprias da Educação para o Desenvolvimento na abordagem curricular da disciplina de História e Geografia de Portugal. Neste caso, foi possível articular com sucesso a temática da Igualdade de Direitos e de Oportunidades com a abordagem do pós 25 de abril de 1974.

De igual forma foi possível dar resposta à questão de investigação que orientou o estudo, sendo ela “Em que medida o conhecimento das conquistas do movimento feminista em Portugal pode potenciar uma Cidadania Global?” uma vez que aferimos que, inicialmente, as ideias dos alunos sobre a igualdade de direitos e até de género eram predominantemente erradas ou desconhecias como por

exemplo as lutas feministas. Na parte final do estudo verificamos que os alunos passaram a mostrar-se mais convictos da luta feita para alcançar a igualdade de direitos e na atuação que todos, juntos, devemos ter para que essa igualdade se efetive. Deste modo, afirmamos que as dinâmicas implementadas mostram que a abordagem sobre as lutas feministas são um potencial ponto de partida para a sensibilização para a desigualdade de direitos e conseqüentemente para a Cidadania Global. Finalizamos refletindo na questão que deu título a este trabalho: “È preciso haver feministas?” Sim, è preciso.

Perante os resultados obtidos, concluímos que ainda há muito a fazer para que se alcance a Igualdade de Direitos e de Oportunidades entre homens e mulheres, mas este objetivo só pode ser uma realidade se todos, homens e mulheres, lutarem para que assim seja, pois só deixará de haver feministas quando a igualdade acontecer.

Referências

- AMARAL, C., ALVES, E., et al. *Sim, a História è Importante*. Porto: Porto Editora, 2012
- BORGES, F., FIGUEIREDO, I. *Feminismo e a mulher na contemporaneidade*. Rio de Janeiro, 15pp, 2015.
- CANCIAN, R. Feminismo – Movimento que surgiu na Revolução Francesa. *Pedagogia e Educação*. Retirado de: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/feminismo-movimento-surgiu-na-revolucao-francesa.htm> Consultado em 22 de novembro de 2019.
- COTT, N. A mulher moderna – o estilo americano dos anos vinte. In: Duby, G., Perrot, M. *História das Mulheres no Ocidente – Século XX*. Porto: Edições Afrontamento, 95 – 113 pp, 1991.
- COUTINHO, C. *Metodologia da Investigação em Educação*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia, 2005.
- DUBY, G., PERROT, M. *História das Mulheres no Ocidente*. (Vol. 1-5). Porto: Edições Afrontamento, 1990-1991.
- ESTEVES, A., BARBOSA, A., MADEIRA, E., BARBOSA, G., OLIVEIRA, J. CARDOSO, J., ... GONÇALVES, T. *Global Schools: Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1.º e 2.º CEB*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC), 2018.
- FRAISSE, G., & PERROT, M. *Introdução: Origens e Liberdades - História das Mulheres no Ocidente – O século IXI*. Porto: Edições Afrontamento, 9 – 20 pp, 1991.
- GONÇALVES, T. Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. Em M. Alves, & N. Azevedo, *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi- Referenciado* (pp. 39-63). Óbidos, 2010.

- HUFTON, O. Mulheres, trabalho e família. In: Duby, G., Perrot, M. *História das Mulheres no Ocidente - Do Renascimento à Idade Moderna*. Porto: Edições Afrontamento, 1991.
- LEDUC, C. Como daí-la em Casamento. In: Duby, G., Perrot, M. *História das Mulheres no Ocidente - A Antiguidade*. Porto: Edições Afrontamento, 278 - 350 pp, 1990.
- MARTINS, G., GOMES, C., BROCARD, J., PEDROSO, J., CARRILHO, J., SILVA, L., ... RODRIGUES, S. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2017.
- PASSERINI, L. Mulheres, consumo e cultura de massas. In: Duby, G., Perrot, M. *História das Mulheres no Ocidente - Século XX*. Porto: Edições Afrontamento, 381-401 pp., 1991.
- PINTO, H. . O papel da mulher no século XXI. São Paulo, EPM, 19pp, 2014.
- SINEAU, M., Direito de democracia. In: Duby, G., Perrot, M. *História das Mulheres no Ocidente - Século XX*. Porto: Edições Afrontamento, 551 - 181 pp, 1991.
- TUCKMAN, B. *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 742pp, 2005.

Maria Auxiliadora Schmidt

Mestre em Educação e doutora em História pela UFPR, pós-doutora em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa e em Teoria da História pela Universidade de Brasília. Professora titular e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica- LAPEDUH/PPGE/UFPR desde 2003. Autora de obras de referência em ensino de História.

Isabel Barca

Doutora pela Universidade de Londres, pesquisadora da Universidade do Porto, professora e pesquisadora aposentada da Universidade do Minho, ambas em Portugal. Autora de obras de referência em Educação Histórica. Em 2014 participou como professora visitante junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, entre outras atividades desenvolvidas junto a essa Universidade está a colaboração com os trabalhos propostos pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica- LAPEDUH.

Muitos são os contributos das investigações da Educação Histórica em sua trajetória. Entre eles, podem ser destacados a proposta de se considerar o professor como sujeito da produção do conhecimento, descortinando a possibilidade de superação da clássica divisão do trabalho entre quem produz e quem transmite o conhecimento. Ademais, enfatiza-se a possibilidade de a aprendizagem histórica ser constituída a partir da formação do pensamento propriamente histórico, contribuindo para a formação e atribuição de sentidos para quem ensina e quem aprende. O humanismo como princípio de atribuição de sentido é o que indica o tema das XX Jornadas, com o título de “Pensamento histórico e humanismo”. Com vários recortes, este tema é contemplado nos diferentes textos apresentados neste livro, que poderão contribuir para uma aprendizagem histórica parteira de um verdadeiro humanismo intercultural.

