

# Ideias de Jovens do Ensino Médio sobre História: Um Estudo na Perspectiva da Educação Histórica.

*Ideas of Young High School Students on History: A Study in the Perspective of the Historical Education.*

**Geysa Dongley Germinari<sup>1</sup>**

## RESUMO



Os estudos ancorados nos princípios da Educação Histórica têm centrado suas análises nas estratégias de aprendizagem histórica em contextos de escolarização, tendo como pressuposto que a intervenção na qualidade da aprendizagem requer o conhecimento sistemático das ideias históricas dos estudantes e professores. Nessa perspectiva, o artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa sobre as ideias de jovens estudantes do Ensino Médio sobre a disciplina de História. A investigação faz parte do projeto de pesquisa mais amplo, intitulado “O pensamento histórico de jovens de escolas da região centro-oeste do Estado do Paraná”, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), campus Irati-PR. A análise dos resultados indicam que a ideais dos jovens priorizam a compreensão da História como à totalidade das ações humanas no tempo e no espaço.

*Palavras-chave: Ideias de Jovens. História. Educação Histórica.*

## ABSTRACT



Studies based on the principles of Historic Education have focused their analyses on the strategies of historic learning in school context, with the assumption that the intervention in learning quality requires a systematic knowledge of historical ideas of students and teachers. In this perspective, this paper presents partial results of a survey on ideas of young High School students on the subject of History. The investigation is part of a broader research project entitled: “The historical thinking of young students from schools in the Midwest region of Parana State”, developed by the Graduate Program in Education, of the state university of Midwest (UNICENTRO), Irati-PR campus. The results indicate that the ideals of young students prioritize the understanding of History as the totality of human actions in time and space.

*Keyword: Ideas of young students. History. Historical Education.*

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor Adjunto e pesquisador do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus Irati, na mesma instituição coordena o Laboratório de Ensino de História (LEHIS) e integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

## Introdução

No Brasil, a presença da Educação Histórica foi evidenciada pelo trabalho de Evangelista e Triches (2006). As autoras sistematizaram as informações sobre grupos de pesquisa em Ensino de História, Didática da História e Educação Histórica, cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), entre 2000 e 2005. Entre os resultados obtidos, constataram a presença de grupos de pesquisa (GPs) e linhas de pesquisa (LPs) em Educação Histórica a partir do ano de 2005.

As reflexões desse trabalho tomam como referência central à perspectiva da pesquisa em Educação Histórica, também conhecida como pesquisa em cognição histórica situada na ciência da História. Esse campo de investigação foca sua análise nos processos de aprendizagem histórica em diferentes níveis de escolarização, “[...] sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das *ideias históricas* dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos)” (BARCA, 2005, p. 15). Nessa perspectiva, a pesquisa sobre a aprendizagem histórica referencia-se na própria epistemologia da ciência histórica. É nesse sentido “[...] que se pode falar da existência de uma aprendizagem situada na História e da necessidade de se conhecê-la, a partir da investigação e análise” (SCHMIDT; BARCA, 2009, p. 13).

Diferente da pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem referenciada na Psicologia da Educação, as análises da cognição no viés da Educação Histórica tomam como referência a própria epistemologia da História. Parte-se da premissa de que existe uma cognição própria da História fundamentada na racionalidade da ciência histórica. Portanto, a análise da cognição histórica requer um enquadramento teórico específico circunscrito à natureza do conhecimento histórico, ancorado na epistemologia da História.

As investigações na perspectiva da Educação Histórica, sustentadas na epistemologia histórica, assumem, na atualidade, um conjunto de abordagens que podem ser resumidas em três grupos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; e c) reflexões sobre o uso do saber histórico. As reflexões sobre ideias de segunda ordem buscam compreender o pensamento histórico, em qualquer nível de escolaridade, segundo critérios de qualidade, ancorado nos debates contemporâneos sobre a filosofia e teoria da História.

Nesse enfoque não interessa a quantidade ou a simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e à lógica histórica, em que são analisados conceitos como: compreensão histórica, narrativa, evidência histórica, inferência, consciência histórica, causalidade, entre outros. A análise de ideias substantivas concentra-se nos conceitos históricos, conhecidos na escola como “conteúdos de ensino”. Nesses estudos enfocam-se conceitos gerais, como, por exemplo, imperialismo e democracia, e também noções particulares vinculadas a contextos específicos no tempo e no espaço, tais como as Histórias nacionais, regionais e locais. As investigações sobre o uso do conhecimento histórico versam sobre o significado e uso da História na vida cotidiana

A preocupação em conhecer as ideias históricas (substantivas e de segunda ordem) construídas pelos indivíduos e considerá-las como fonte para intervenções significativas no ensino surgiu na Inglaterra. De acordo com Lee (2001, p. 13), pioneiro nos estudos sobre cognição histórica:

nos anos sessenta, surgiu o receio de que os alunos deixassem de estudar História, o que de facto quase aconteceu. Existia um currículo descentralizado em Inglaterra e poucos alunos escolhiam a disciplina de História. Esta assemelhava-se a um conjunto de histórias e as crianças, quando as conheciam, não gostavam delas. Gostavam mais das histórias da TV, dos livros, etc. Em vez de aprenderem conhecimentos substantivos sobre o passado, os alunos aprendiam “estórias”.

A situação de descrédito pela qual passava a disciplina de História na Inglaterra começou a mudar com o projeto 13-16 (coordenado na última fase por Denis Shemilt), cujo principal objetivo era abordar o Ensino de História em termos históricos. Dito de outra forma, o projeto pautava-se na ideia de que aprender História era aprender a pensar o passado historicamente. Este projeto, organizado para crianças de 13 aos 16 anos, atingiu toda a Inglaterra envolvendo mais de um terço das escolas, modificando a concepção da disciplina. Lee (2001, p. 14) destaca que:

Uma das razões pelas quais as pessoas mudaram foi constatar que anteriormente, as crianças encaravam a História como maçadora e inútil e os pais também a achavam assim; com o Projecto, as crianças passaram a olhar para a História como uma disciplina séria. Era

necessário haver algo que as crianças aprendessem progressivamente, que se operassem mudanças de idéias e que elas conseguissem perceber essas mudanças. De facto, as crianças relacionavam melhor suas idéias em História.

No contexto, o projeto sugeriu novas questões sobre o ensino de História tais como: “Que idéias é que as crianças traziam para a disciplina de História? Quais os conceitos, quais as imagens que História fornecia às crianças?” (LEE, 2001, p.14). Esses questionamentos orientaram as primeiras investigações sobre Cognição Histórica de alunos na Inglaterra. O estudo de Dickinson e Lee realizado em 1978 com alunos de 12 a 18 anos, considerado um marco das pesquisas em Cognição Histórica, imprimiu um novo olhar sobre a questão da aprendizagem histórica. Este estudo questionou as pesquisas anteriores sobre essa aprendizagem baseadas em lógicas não históricas, como a noção piagetiana de invariância dos estágios de desenvolvimento humano. Eles demonstraram que algumas crianças de 8 a 11 anos apresentavam desempenho adequado em tarefas idênticas aplicadas em jovens de 12 a 14 anos, constatação que refuta a teoria da invariância dos estágios de desenvolvimento de Jean Piaget. A partir desse estudo Lee desenvolveu um modelo de progressão das ideias baseado na natureza da explicação histórica que foi aprofundado por Dickinson e Lee (1984) em outro estudo realizado com alunos de 8 a 18 anos, ocasião em que abordou as noções de empatia e imaginação histórica, fundamentais à explicação histórica. Ashby e Lee (1987) desenvolveram novos estudos sobre a compreensão histórica, com alunos de 11 aos 18 anos criando um modelo de progressão mais sistematizado das ideias sobre empatia e compreensão histórica.

Assim, as intervenções didáticas referenciadas nos princípios da Educação Histórica têm apontado caminhos para crianças e jovens se relacionarem com o passado por meio da investigação histórica genuína.

Nessa perspectiva, o progresso na aprendizagem histórica passa pela reflexão de como aliar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivo do passado. Para que essa relação aconteça, segundo Lee (2006), é necessária uma noção aplicável de literacia histórica.

Esse conceito refere-se ao conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler historicamente o mundo. Nesse sentido, a competência histórica envolve a apreensão de elementos epistemológicos do conhecimento histórico.

O desenvolvimento gradativo de cada saber relacionado constitui a essência da progressão da aprendizagem histórica em todos os níveis de ensino. As pesquisas em Educação Histórica realizadas em vários países apresentam algumas convergências:

- a) A aprendizagem ocorre em contextos concretos;
- b) As crianças e os jovens usam suas experiências para dar sentido ao passado, o qual nem sempre se ajusta as suas ideias prévias;
- c) Vários fatores influenciam a cognição histórica, tais como as vivências prévias dos sujeitos, a natureza específica do conhecimento, os tipos das tarefas ofertadas e as aptidões individuais. Estes são elementos fundamentais para progressão do conhecimento;
- d) As ideias históricas de crianças e jovens apresentam uma progressão lógica, mas não invariante cada sujeito pode oscilar entre níveis mais ou menos elaborados conforme a situação. A progressão de ideias por idade é tendencial, mas não determinante.

Essa análise indica que a aprendizagem ocorre em termos de uma progressão. Nesse sentido, a progressão da aprendizagem histórica ocorre pela compreensão sistemática de conceitos substantivos (agricultor, impostos, datas, eventos), e também pela compreensão de conceitos de segunda ordem, esses relacionados à natureza do conhecimento histórico, como narrativa, relato, explicação histórica, consciência histórica. Segundo Lee (2001, p. 15), “é importante investigar as idéias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem idéias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada fizer para as contrariar”. Schmidt e Garcia (2006 apud LEE, 2001) corroboram a ideia de:

[...] a Educação histórica tem seus fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender os sentidos que os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conceitos históricos – como revolução francesa, renascimento, reforma protestante – chamados “conceitos substantivos”, bem como os chamados de “segunda ordem” tais como narrativa, explicação ou evidência histórica.

A cognição situada na ciência da História envolve a compreensão de conceitos de tempo (mensuração, continuidade, mudança), o estabelecimento de causalidades, a busca do passado por meio de fontes escritas, visuais, orais e materiais, também abarca atividade de seleção fontes de acordo com níveis de validade e produção de inferências sobre fontes diversas.

Essa é atualmente uma questão de interesse internacional considerável, pois os países tentam achar formas de ensinar sobre o passado que evitem uma perspectiva única. Muitos países da Europa Ocidental têm tradição didática de ensinar História na escola, vendo-a de forma completamente diferente do processo de investigação acadêmica (COOPER, 2006, p. 174).

A autora pensa a questão no contexto europeu, mas, é plausível estender suas reflexões a para realidade educacional brasileira, pois diagnóstico semelhante vem sendo apontado pelas pesquisas em ensino de História, desde a década de 1980.

Nesse campo de pesquisa, o que se busca é compreender como alunos e professores pensam o conhecimento Histórico, em outras palavras, as investigações buscam conhecer as ideias desses sujeitos acerca da natureza epistemológica da História, de modo que os resultados obtidos, por meio da pesquisa, orientem a intervenção na cognição histórica dos alunos, para que eles qualifiquem sua aprendizagem e compreendam a História como um conhecimento específico dotado de objeto próprio, metodologias de pesquisa e vocabulário característico.

Assim, interessa à Educação Histórica investigar o modo como as crianças e jovens compreendem a disciplina História, no entanto, por essa questão “[...] entendamos que ela não está questionando os conteúdos, quanto os alunos sabem sobre quando ou onde algo aconteceu. Ao invés disso, a preocupação é com o que eles entendem que seja a História”. (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 156).

Essa inquietação orientou a organização de um estudo de caráter exploratório realizado como etapa do projeto de pesquisa “O pensamento histórico de jovens de escolas da região centro-oeste do Estado do Paraná”, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), campus Irati-PR. O estudo exploratório foi realizado com um grupo de jovens estudantes do Ensino Médio, do Instituto Federal do Paraná, campus cidade de Irati-PR. Os jovens colaboram com o estudo respondendo um questionário fechado, cujas questões exigiram deles expressar suas ideias e compreensões acerca da disciplina de História.

Assim, o presente artigo pretende analisar ideias dos jovens sobre a disciplina de História, tendo como perspectiva de investigação os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Histórica. Dessa maneira, na primeira parte, o olhar sobre os sujeitos da pesquisa referenciou-se nas abordagens sociológicas e históricas acerca da cultura juvenil e a relação com a escola, com o objetivo de enxergar no campo de pesquisa, não o aluno, mas o jovem, que vive a sua condição juvenil. Na segunda parte, a partir das reflexões de Mario Carretero

(2010), Estevão Rezende Martins (2002, 2011, 2014), Jörn Rüsen (2001, 2006) buscou-se identificar os diferentes sentidos do termo História. Por fim, com base nas considerações dos autores analisaram-se as ideias dos jovens sobre a disciplina de História.

### *Cultura Juvenil e escola: pressupostos da pesquisa*

A utilização da categoria cultura como pressuposto para a análise das relações que os jovens estabelecem na escola e com os elementos culturais de uma sociedade exige escolhas dentro de um universo conceitual vasto, bem como a compreensão que o próprio termo cultura tem uma historicidade e múltiplas perspectivas.

A centralidade da cultura também foi destacada por intelectuais associados ao pensamento marxista. No final da década de 1950 e início de 1960, um grupo de intelectuais ingleses, formado por Raymond Williams, Eric Hobsbawm, Edward Palmer Thompson e Christopher Hill, entre outros, situados no campo do marxismo, desenvolvem análises culturais em oposição frontal a um tipo de interpretação, cujas estruturas teóricas idealizadas mantinham distância de qualquer diálogo com o processo histórico e com os sujeitos reais. “Embora dificilmente se pudesse considerar o marxismo como novidade nas décadas de 1950 e 1960, estavam vindo a primeiro plano, dentro daquela modalidade explicativa, novas correntes que fomentavam o interesse dos historiadores pela história social.” (HUNT, 1992, p. 2).

Nesse particular, as contribuições de Raymond Williams para os estudos culturais são inegáveis. Natural do País de Gales, neto de agricultores, filho de um sinaleiro de estrada de ferro e diplomado em literatura em Cambridge, dedicou sua vida aos estudos sobre questões prático-teóricas que envolvem o conceito de cultura.

De acordo com Williams (2011a, 2011b), a perspectiva que comumente fundamentou a análise cultural marxista parte do princípio teórico de uma base determinante (infraestrutura econômica da sociedade) e uma superestrutura determinada (campo do pensamento, das ideias, da moral, da consciência). Nesse modelo, a cultura como elemento localizado na superestrutura transforma-se em um campo de ideias e significados restritos a mero reflexo da economia, localizada na base determinante, ou seja, a cultura torna-se uma dimensão secundária da sociedade. Para Williams, este não deveria ser o ponto de partida para análise da cultura.

O autor distancia-se das interpretações mecanicistas que reduzem a cultura a mero reflexo do sistema econômico, pois, para ele, a cultura está relacionada à totalidade social do modo de vida. Para explicitar sua concepção, Williams (2011a, p. 306) toma como exemplo a literatura enquanto elemento da cultura: “[...] ainda que o elemento econômico seja determinante, ele determina todo um modo de vida, e é a esse modo de vida, e não unicamente ao sistema econômico, que a literatura tem de ser relacionada.”

Assim sendo, o conceito de cultura precisa ser entendido como um processo integral da vida, um processo geral de caráter social, caracterizado pela interdependência de todos os aspectos da realidade social, em sua devida dinâmica social, proporcionada pelas mudanças históricas na produção social da existência humana. Desta forma, pode-se falar em elementos da cultura, como artefatos, signos, símbolos e linguagens, os quais revelam as relações sócio-históricas determinantes da prática social, na qual os sujeitos são produtos e produtores de cultura.

A ideia de jovem como sujeito, a qual se sustenta numa conceituação histórico-sociológica da juventude e sua inserção numa determinada sociedade urbano – industrial. Conforme Rosicler Goedert (2007, p. 4-5),

Neste sentido é necessário compreender que a juventude é constituída como a representação de um grupo social, elaborada no contexto histórico e ideológico de uma sociedade que se industrializa e que coloca em causa as condições fundamentais de sua vida particularmente em meio às contradições sociais inerentes às formas atuais de mundialização do capital. A possibilidade do compartilhamento sociocultural desta imagem de juventude é resultado de uma certa convergência sócio-antropológica do universo cultural de uma sociedade.

Do ponto de vista histórico, o processo de constituição de um sentido compartilhado de juventude, segundo Hobsbawm (1995), tem como marco fundador o momento do reconhecimento da autonomia da juventude como uma camada social separada de outros grupos (crianças e adultos), um fenômeno que se consolida a partir da segunda metade do século XX.

O jovem, como ator consciente de si mesmo, cada vez mais reconhecido em sua autonomia, emerge na segunda metade do século XX, em decorrência das mudanças na estrutura familiar vigente que alteraram profundamente as estruturas das relações entre

sexo e gerações. “O que era e é muito mais interessante é que, grandes ou pequenas, as mesmas transformações podem ser identificadas por todo globo ‘modernizante’. Em parte alguma isso foi mais impressionante que no campo da cultura popular, ou, mais especificamente, jovem” (HOBSBAWM, 1995, p. 317).

Para o autor, “a cultura jovem tornou-se a matriz da revolução cultural no sentido mais amplo de uma revolução nos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer e nas artes comerciais, que formavam cada vez mais a atmosfera respirada por homens e mulheres urbanos” (HOBSBAWM, 1995, p. 323).

Tendo como referência esses pressupostos sobre a cultura, pode-se afirmar que a cultura da escola é o resultado do movimento dialético entre a cultura escolar estabelecida pela tradição seletiva, a qual se evidencia nos elementos da cultura produzidos com objetivos escolares (manuais, materiais didáticos, exercícios escolares, disciplina, normatizações, regras e provas) (FORQUIM, 1993) e a cultura dos sujeitos em processo de escolarização. No caso dessa investigação, os jovens escolarizados. Os jovens não apenas reproduzem os valores e os conhecimentos presentes no espaço escolar, eles também produzem valores e conhecimentos mediados pela sua cultura vivida, a cultura juvenil, bem como a maneira e condições pelas quais eles a vivenciam.

Conforme Schmidt e Garcia (2006, p. 9), “[...] um alargamento do conceito de cultura escolar permite entendê-lo como determinadas formas de apropriação que os sujeitos em escolarização (professores, jovens, crianças) fazem dos elementos da cultura de uma sociedade”.

Além dos pressupostos apresentados a análise das ideias dos jovens sobre a disciplina de História ancorou-se na epistemologia da História para definir os diferentes sentidos e usos do termo História na contemporaneidade.

### *História: diferentes sentidos e usos*

A pesquisa em Educação Histórica explora a relação entre a teoria da História e as práticas de ensino de História. As investigações referenciam-se nos pressupostos teóricos da aprendizagem situada na epistemologia da História (conceitos substantivos e de segunda ordem). Assim, o estudo em Educação Histórica “[...] procura ser coerente não só com as atuais tendências de Aprendizagem Situada, como também com os debates mais recentes no campo da Epistemologia da História” (BARCA, 2012, p. 38).

Partindo da possibilidade da existência de diferentes relações com o passado, Carretero (2010), propõe uma tipologia de análise baseada em três diferentes sentidos da História. Este autor indica que existem três formas de representação do passado localizadas de modo muito diferente na experiência social. De um lado, a História cotidiana, como um elemento da memória coletiva, que se insere na experiência dos membros de uma sociedade. Este tipo de História articula relatos compartilhados em torno da identidade, dos sistemas de valores e crenças comuns. Por lado, a forma pela qual a História aparece na escola, principalmente vinculada nos materiais didáticos e programas. Por fim, a História acadêmica ou historiográfica, produzida pelos historiadores e os cientistas sociais, segundo uma lógica disciplinar de um saber instituído sob condições sociais e institucionais específicas.

De acordo com Carretero (2010), as três representações do passado são três formas Histórias, as quais apresentam três versões muito diferentes em seus conteúdos, e que podem chegar à contradição e o conflito. Essas representações do passado influenciam na construção do sujeito moderno.

Mais que três tipos de registro sobre o passado excludentes trata-se de três níveis de estruturação de narrativas, que quando inter-relacionadas dão forma a diferentes domínios da subjetividade. De acordo com Carretero (2010, p. 34), os domínios subjetivos são:

- a) os esquemas conceituais, causais e temporais; b) a emotividade (ambos relacionados à articulação discursiva do sentimento de identidade coletiva na história escolar); c) a produção comum da realidade (enquanto codificação do sentido da atualidade na forma da história cotidiana, que inclui cruzamentos importantes com a comunicação midiática e os novos dispositivos de informação); e d) a construção do saber em relação à instituição da história acadêmica (fundamentada na relação entre teorias, dados, registros objetiváveis e suas possíveis interpretações).

As diferenças entre as três formas narrativas do passado (acadêmica, cotidiana e escolar), ficam mais evidentes quando se incorpora a análise a dimensão social que cada uma delas se executa. Em relação às narrativas dos jovens participantes do estudo principal, pode-se estar diante, de acordo com Carretero (2010), de um tipo de estrutura narrativa, cujo registro do passado é marcado pelo domínio subjetivo da produção comum da realidade, codificado pelo sentido da atualidade na forma da cotidiana, a qual mantém estreita relação com a comunicação mediática e os meios de informação e, também, de uma narrativa que se

relaciona ao passado matizado pela História escolar vinculada, principalmente, pelos materiais didáticos e programas curriculares.

A partir de outras perspectivas, o historiador Estevão Rezende Martins (2011) identificou três usos do termo História. O primeiro uso, e mais corriqueiro, é a utilização da expressão História à totalidade das ações humanas no tempo e no espaço. Nessa perspectiva, a História refere-se aos incontáveis atos das pessoas “[...] marcados pela racionalidade dos motivos e das intenções, imersas na cultura concreta de cada um, de uma ou de outra forma, é necessariamente dependente [...]” (MARTINS, 2011, p. 44). O segundo uso, é o de chamar de História o produto do procedimento teórico-metodológico da pesquisa do passado, “[...] sob a forma de argumento demonstrativo, consignado narrativamente” (MARTINS, 2011, p. 44), esse significado refere-se à ciência da História.

Um terceiro uso, também bastante comum, é o emprego do termo História para o produto final da narrativa científica, a Historiografia. Aqui, cabe destacar a diferença da narrativa historiográfica da narrativa espontânea realizada por qualquer discurso humano sobre sua experiência no tempo, Martins (2011, p. 44) destaca a diferença, “ambas são narrativas; a historiográfica, no entanto, está submetida às convenções e aos controles metódicos da especialidade”.

Além dos diferentes usos do termo História, o autor, também análise a relação de interdependência entre ciência da História, historiografia e a História vivida. “A historiografia é subconjunto da história-ciência e está é um subconjunto da história como um todo [...]” (MARTINS, 2011, p. 44). A interdependência se dá pelo enraizamento comum, dos três sentidos de História, à experiência do tempo vivida e refletida pelos homens e mulheres. A historicidade é uma condição da existência humana, ela nos constitui e nos diferencia das demais espécies. Como bem coloca Martins (2014, p. 41)

A experiência do tempo, vivida, exprime a noção de que cada agente racional humano faz História. De fato, todo agente faz História e é por ela feito. Como ninguém do gênero humano nasce em um mundo sem História, cada agente se defronta com a realidade empírica, concreta, do que foi feito e legado por outros. Essa realidade está marcada pelo ritmo do tempo: passado, presente e futuro. [...] A espiral do tempo histórico resulta de um processo de interação individual e social dos homens e por certo também o produz.

Assim, nas relações sociais, dentro de determinada cultura, a consciência individual e coletiva de pertencimento a uma História é constituída por meio de um processo reflexivo que permite o indivíduo transformar o tempo vivido em tempo refletivo. O processo de transformação do tempo vivido em tempo refletido ocorre mediante a experiência acumulativa de tomar conhecimento do tempo vivido no passado e no presente, juntamente com a percepção consciente do tempo a ser vivido no futuro.

A articulação reflexiva das três dimensões de tempo (passado, presente, futuro) se dá pela formação do pensamento histórico. Em outras palavras, o pensamento reflexivo torna-se histórico na medida em que articula passado, presente e futuro, em uma mesma estrutura. A reflexão histórica produz, segundo Martins (2002, p. 42), três tipos de resultados intelectuais:

O primeiro corresponde ao que se costuma chamar de consciência histórica. Essa consciência apreende e sistematiza a experiência do tempo vivido pelo agente racional humano. O segundo se exprime no formato científico da historiografia. Os procedimentos metódicos e os recursos teóricos da ciência histórica se aplicam à consciência histórica difusa, indicada acima, para torná-la tão precisa quanto possível, a partir da base empírica da investigação e da crítica da tradição. Um terceiro tipo de resultado chama-se de cultura histórica e pode ser visto na conjunção da historiografia (e da produção científica afim) e da consciência difusa, individual e coletiva. Essa cultura inclui tanto o profissional da área como o homem comum.

A tomada de consciência do processo de transformação do tempo vivido em tempo reflexivo, mediando o pensamento histórico (articulação entre o passado, presente e futuro), é o que o filósofo da História alemão Jörn Rüsen denomina de consciência histórica.

Na definição desse autor, a consciência histórica é um fenômeno cotidiano e inerente à existência humana, na sua obra, *Razão histórica: Teoria da História – Os fundamentos da Ciência Histórica* destaca também o caráter universal, diz ele, a consciência histórica: “[...] não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraiza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática” (RÜSEN, 2001, p. 78-9). Ainda, segundo o autor:

São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiência e interpretação do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos. (RÜSEN, 2001, p. 54)

O que diferencia o pensamento histórico comum a todas as pessoas do pensamento histórico científico, nos termos colocados por Rüsen (2001), é a forma como cada um atribui sentido à experiência temporal, por meio, da interpretação da relação, passado, presente, futuro. O historiador, na realização da sua função, atribui sentido à experiência temporal de uma determinada forma, ele,

[...] infunde “história” àquilo que, inicialmente não passa de um conglomerado de informações empíricas cuja conexão não é dada em si. Tal tarefa se realiza mediante o procedimento metodológico próprio à comunidade científica, na sua versão historiográfica, em particular na consagrada pelo formato acadêmico (MARTINS, 2002, p. 16).

A historiografia confere sentido à experiência temporal por meio da pesquisa empírica em fontes, produzindo uma explicação significativa em forma de narrativa, sobre determinado conjunto de ações humanas, racionalmente localizadas no passado.

### *Análise parcial das ideias dos jovens sobre história*

O estudo exploratório contou com a colaboração de 75 jovens, com idades, entre 14 e 17 anos, matriculados no Instituto Federal do Paraná, *campus* Irati, estabelecimento de ensino profissionalizante localizado no município de Irati, região centro-oeste do Estado do Paraná.

Dessa amostra, 41 jovens cursam o 1º ano do Ensino Médio, técnico de Agroecologia e 34 jovens cursam o 2º ano do Ensino Médio, técnico de Informática. Nessa etapa de investigação aplicou-se um questionário organizado em duas partes, a primeira com

questões para coleta de dados socioeconômicos e a segunda com perguntas para os jovens expressarem suas ideias sobre o conceito de História. A maioria dos jovens participantes da pesquisa moram na cidade de Irati-PR (26 moram em municípios vizinhos), na área urbana (8 moram na zona rural) e não exercem trabalho remunerado.

Na segunda parte do instrumento, a seguinte questão foi apresentada aos jovens: “O que é História para você?”. A partir das respostas dadas elaborou-se uma categorização das ideias dos jovens sobre a disciplina de História, baseada nas reflexões de Carretero (2010), Martins (2002, 2011, 2014) e Rösen (2001) acerca dos usos e sentidos do termo História, na atualidade. A aproximação das respostas dos jovens e as reflexões dos autores permitiu a estruturação da seguinte categorização: a) História Acontecimento; b) História Conhecimento; c) História Historiografia; d) História Escolar.

A análise das repostas indicou a presença de ideias relacionadas a cada uma das categorias, sendo que 72 jovens responderam a questão proposta. A categorização das ideias foi sistematizada no Quadro 1.

**Quadro 1 – Ideias de jovens sobre a disciplina de História**

CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS	QUANTIDADE DE JOVENS
História Ciência	33
História Acontecimento	28
História Escolar	8
História Historiografia	3
<b>TOTAL</b>	<b>72</b>

Considerando somente as duas primeiras categorias de ideias (História Ciência e História Acontecimento), por abranger a maioria das ideias expressadas pelos jovens, desenvolveu-se a análise que segue.

Por um lado, as respostas 33 jovens foram classificadas como “História Ciência”, pois expressaram ideias referentes à História como um campo de conhecimento específico, cujo objeto é passado na sua relação com o presente e o futuro. A estudante Caroline, 15 anos, do 2º ano do curso técnico de Informática expressou assim a sua ideia sobre História :

É conhecer o passado para sabermos como será o nosso futuro e também entender nosso presente

Na mesma perspectiva de compreensão, Julia, 14 anos, do 1º ano do curso de Agroecologia, entende História da seguinte forma:

A ciência que estuda a história dos nossos antepassados, as relações e tudo o que está em nosso meio, pois sem a história nada seríamos.

Por outro lado, as respostas de 28 foram classificadas como “História Acontecimento”, pois as ideias desses jovens fizeram referência à História como ação humana no tempo e no espaço. Para Yasmim, 14 anos, do 1º ano, do curso técnico de Agroecologia, a História:

São fatos que aconteceram no passado, que até hoje são lembrados de alguma forma na sociedade, a cada dia que passa surgem novas histórias.

O estudante Marcelo, 15 anos, do 2º ano do curso técnico de Informática colocou sua ideia sobre História, da seguinte forma:

A história para mim é o que acontece no decorrer do tempo, englobando vários aspectos (cultural, político, econômico) de determinado grupo social/cultural, ou até mesmo de determinada sociedade, nação/civilização.

A partir da constatação que a maioria dos jovens expressou ideias relacionadas à compreensão da História como ciência, vislumbra-se um potencial de desenvolvimento no âmbito escolar de um ensino de História que promova verdadeiramente uma relação Histórica com o passado, nos termos colocados por Peter Lee (2008), quando distingue o modo prático de relação com o passado, da forma histórica de relação com o passado.

De acordo com Peter Lee (2008, p. 13),

A história é uma forma pública de conhecimento público que tem desenvolvido princípios para lidar com o passado. Isto não quer dizer que é uma disciplina fixa acabada, ou que é a única forma de lidar com o passado, ou que são requeridas capacidades esotéricas que só intelectuais muito capazes podem ter tempo e competência para dominar.

Segundo Lee (2008, p. 13), a História estuda o passado de uma determinada maneira, de acordo com certos critérios, o pensar o passado historicamente inclui pelo menos os seguintes critérios: a) produzir argumentos relativos às suas questões e pressuposições recorrendo à validade da História e a verdade das afirmações de fatos singulares; b) aceitar a existência de diferentes formas de contar histórias, chegando mesmo ao ponto de questionar as suas próprias versões; c) compreender “[...] a importância de respeitar o passado tratando as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas, e não *saqueando* o passado para servir fins do presente”.

Lee (2008, p. 13) continua sua reflexão sobre as formas de relação com o passado:

Devemos reconhecer não só que nem todas as formas de pensar acerca do passado reconhecem estes princípios, antes lhes são contrários. Muitos, à semelhança de um advogado, um padre, ou um político, utilizam outros princípios em vez destes, uma vez que seu intuito é construir passados que eles desejam usar para propósitos práticos específicos e imediatos. [...] Isto não torna esses passados “práticos” ilegítimos, mas significa que não são históricos.

Segundo Rüsen (2006), a consciência histórica, como um construto mental, distingui-se de outros conteúdos da memória humana, primeiramente porque refere-se à memória do passado mais distante, que vai além das lembranças individuais, ou, dito de outra forma, ultrapassa a extensão de uma vida individual. “A consciência histórica, assim, amplia o conceito de dimensão temporal da vida humana e o estende para muito além da duração da vida de uma pessoa; faz o trabalho histórico da rememoração”. (RÜSEN, 2006, p. 123). O trabalho histórico de rememoração do passado permite aos homens a ampliação das suas dimensões identitárias construídas ao longo da vida.

De acordo com Rüsen (2006, 123), a ampliação temporal da memória é uma condição necessária, para a qualidade “histórica” específica de retorno ao passado, porém, não

suficiente. Essa qualidade fica completa, quando “a mente humana tem de satisfazer essa dimensão com “senso” que faz do passado, como experiência, significante para o presente e para o futuro”.

Diante dessa exigência, um programa de Educação Histórica fundamentado nos debates contemporâneos da Teoria e da Filosofia da História envolve a apreensão de alguns saberes:

- a) Saber ler diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material);
- b) Saber selecionar fontes para confirmação ou refutação de hipóteses;
- c) Saber entender o nós (identidade) e os outros (alteridade) em diferentes tempos e espaços;
- d) Saber levantar novas hipóteses de investigação.

O desenvolvimento gradativo de cada saber relacionado constitui a essência da progressão da aprendizagem histórica em todos os níveis de ensino.

### *Considerações Finais*

As ideias dos jovens reveladas no estudo exploratório apresentam potencialidades interessantes para pesquisa em Educação Histórica. As ideias referentes à “História Ciência”, expressadas pela maioria dos participantes da investigação é condição essencial para o desenvolvimento do pensamento histórico científico, no espaço escolar.

A partir da compreensão da História, como um campo de conhecimento científica específico, é possível o desenvolvimento de ideias complexas de 2º ordem, tais como: a análise de causa e efeito das mudanças ao longo do tempo; a realização de inferências a partir de diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material); a seleção de fontes para confirmação ou refutação de hipóteses e a apreensão da multiperspectividade histórica.

Pois, como afirma Schmidt (2009, p. 210) “Na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento deve ser aprendido pelo aluno deve ter

como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História”.

Ademais, as ideias dos jovens sobre a disciplina de História fornecem indícios que podem orientar novas seleções de conteúdos e metodologias que promovam uma Educação Histórica embasada nos princípios da epistemologia da História, e assim permitir aos jovens uma leitura histórica do mundo.

## *Referências*

ASHBY, R; LEE, P. Children's concepts of empathy and understanding in history. In: PORTAL, C (Ed.). *The history curriculum for teacher*. Londres: The Falmer Press, 1987.

BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2005, Londrina. *Anais...* Londrina: Atrito Art, 2005. p. 15-25.

BARCA, I. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. *História Revista*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012

CARRETERO, M. *Documentos de identidade: a construção da memória história em um mundo globalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial, p. 171-190, 2006.

COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, n. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007.

DICKINSON, A; LEE, P. Making sense history. In: DICKINSON, A; LEE, P; ROGERS, P. (Eds.). *Learning history*. Londres: Heinemann, 1984.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Ensino de história, Didática da História, Educação histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial, p. 33-55, 2006.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOEDERT, R. Juventude(s) e escolarização: diálogos com “idéias” que construíram a imagem do sujeito jovem. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE CORPO E CULTURA. Seminário nacional de corpo e cultura: possíveis abordagens, possíveis diálogos, 1., 2007, Goiânia. *Anais...* Goiânia: CBCE, 2007. p. 1-13.

HOBBSAWN, E. Revolução cultural. In: \_\_\_\_\_. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 314-336.

HUNT, L. Apresentação: história, cultura e texto. In: \_\_\_\_\_. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: PRIMEIRAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA. *Perspectivas em educação histórica*, 1., 2001, Braga. *Actas...* Braga: Uminho, 2001. p. 13-27.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial, p. 131-150, 2006.

LEE, P. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: SÉTIMAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA. *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América e África*, 7., 2008, Braga. *Actas...* Braga: Uminho, 2008. p.11-32.

MARTINS, E. R. Historiografia contemporânea: um ensaio de tipologia comparativa. *Varia História*, Belo Horizonte, n. 27, p. 13-27, Jul., 2002.

MARTINS, E. R. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 43-58, 2011.

MARTINS, E. R. Fazer história, escrever história, ensinar história. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; URBAN, A. C. *Passados possíveis: a educação histórica em debate*. Ijuí: Ed. Unijui, 2014. p. 41-55.

RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência Histórica*. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, J. Historiografia comparativa intercultural. In: MALERBA, J. (Org.) *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006.

SCHMIDT; M. A.; BARCA, I. Apresentação. In: SCHMIDT; M. A.; BARCA, I. *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijui, 2009. p. 11-19.

SCHMIDT; M. A. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009.

SCHMIDT; M. A.; GARCIA, Tânia M. F. B. *Consciência histórica e crítica em aulas de história*. Fortaleza: Secretária da Cultura do Estado do Ceará/Museus do Ceará, 2006. (Cadernos Paulo Freire, v. 4).

WILLIAMS, R. *Cultura e sociedade: de coleridge a orwell*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

WILLIAMS, R. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011b.

Recebido em 15.07.2016 –

Aprovado em 16.09.2016