

MORA, Gerardo; PAZ, Rosa Ortiz<sup>1</sup>. O modelo da Educação Histórica: experiência de inovação para a educação básica. *Histodidáctica. Enseñanza de la Historia / Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universitat de Barcelona. 2011.

Márcia Elisa Teté Ramos<sup>2</sup>

---

**RESUMO:** Apresentamos um "modelo de educação histórica" como uma inovação no ensino de história, pela interação com fontes primárias, o uso de conceitos analíticos e mapas conceituais. Este modelo tem sido gerado nas práticas de docentes da especialidade de História na Escola Normal Superior do México. O modelo é concebido como um conjunto de estratégias, diferentes do ensino expositivo/transmissivo e se estrutura em "classes interativas", oficinas e projetos para o ensino de história. Seu objetivo é iniciar a formação do pensamento histórico como "cognição situada". A classe interativa parte de uma atividade de sensibilização em relação às fontes primárias no sentido de contextualizar um tema. Articula-se com o desenvolvimento de uma estrutura para organizar informações e avaliação. Parte de um diagnóstico que define "a matriz da aprendizagem escolar" do aluno, *autônoma, ativa, passiva e desorganizada*, para estabelecer o nível do processo de aprendizagem que se pretende (demonstração prática, aplicação) e estratégias de ação (na realidade circulante, educacional e no conteúdo).

**Palavras-chave:** Educação Histórica. Conceitos de "segunda ordem". Interação com fontes primárias. Esquemas (mapas conceituais).

---

**ABSTRACT:** We present a "model of history education" as an innovation in history teaching, interaction with primary sources, the use of analytical concepts and concept maps. This model has been generated in the specialty practice of teachers of History at the Ecole Normale Superior of Mexico. The model is designed as a set of strategies, different expository teaching / transmissive and is divided into "classes interactive" workshops and projects for teaching history. Your goal is to initiate the formation of historical thinking as "situated cognition." The interactive part of a class activity to raise awareness of the primary sources in order to contextualize a topic. Articulate with the development of a structure to organize information and evaluation. Part of a diagnosis that defines "the array of school learning" student, *autonomous, active, passive and disorganized*, to establish the level of the learning process that is intended (practice, application) and strategies (As a matter of fact, educational and content).

**Keywords:** Historical Education. Concepts of "second order". Interaction with primary sources. Schemes (concept maps).

---

<sup>1</sup> Autores: Docentes da Especialidade de História na Escola Normal Superior do México (ENSM).

<sup>2</sup> Tradutora: Docente de Metodologia e Prática de Ensino de História do curso de História da Universidade Estadual de Londrina.

## **Objetivos de aprendizagem e os conceitos de "segunda ordem". A nova abordagem dos programas de história da educação básica.**

Além da redução de subtemas nos programas secundários de 2006, o que permitiu o desenvolvimento de um tema em quatro sessões, e outras alterações (a eliminação dos conceitos chaves e as orientações didáticas por bloco), o novo programa de 2011 é diferente pela preponderância dos "Objetivos de Aprendizagem" para alcançar as "competências": de compreensão do tempo e do espaço, manejo de informações e formação de uma consciência histórica da convivência.

As diretrizes curriculares estabelecem níveis de progressão das aprendizagens por disciplinas. Porém, para a História ainda não foram definidos, mas se delineiam no novo currículo (MÉXICO, SEP, 2011, p 16-17).

Agora, os objetivos de aprendizagem se definem para cada tema dos cinco blocos dos cursos do ensino secundário (I dedicado à história do mundo moderno e o II dedicado à história nacional desde a Conquista), sugerindo-se que estes orientem o planejamento e a avaliação (MÉXICO, SEP, 2011, p. 26). Eles têm uma ordem cíclica, – embora o texto possa variar –, o que começa com a localização dos principais processos históricos (panorama do período), depois a identificação das suas características e então, a explicação de suas causas e consequências (tópicos para compreensão) e conclui com uma "investigação" (temas para analisar e refletir).

Os conceitos de "segunda ordem" – estratégia de ensino da história desenvolvido na Inglaterra, Canadá e outros países (WILSCHUT, 2010) – permitem novos resultados de aprendizagem. Na história, temos dois tipos de conceitos: os de "primeira ordem" ou conceitos substantivos, que são específicos de um processo histórico (Revolução Francesa, Roma Antiga, Reforma, etc.) e os conceitos de "segunda ordem", relacionados com a análise e a pesquisa especificamente históricas: relevância, evidência, mudança, causalidade, empatia, ética e narrativas (LEE, 2005).

Os conceitos de segunda ordem não se opõem aos métodos convencionais do historiador profissional que parte de um problema factual ou interpretativo, encontra novas fontes relacionadas ao tema, formula e testa hipóteses. Ao contrário, os conceitos de segunda ordem implicam em um método próximo ao dos historiadores, mas adequado no contexto escolar (ARTHUR; PHILLIPS, 2000), de forma que se confronte a imposição de temas e conteúdos realizada pelo currículo, pelos livros escolares e por outros "materiais didáticos". Nem o estudante e nem o professor poderiam escolher um tema ou uma problemática neste "currículo fechado".

Os conceitos de segunda ordem indicam procedimentos para a análise de um tema histórico a partir de fontes primárias. Em princípio, vê-se a importância histórica e social de um tema (*significância*, PHILLIPS, 2002) pelo fato de o mesmo estar incluído no currículo ou nos livros didáticos. Com esta primeira análise as "histórias" ou narrativas hegemônicas do passado (grandes narrativas) são questionadas pelo aluno, superando a rejeição ou a aceitação passivas.

O conceito de evidência (RILEY, 1999) é também de vital importância educativa. A história como interpretação do passado está sujeita a mudanças, tanto pelo descobrimento de novas fontes como pela de teorias para interpretá-las. Especialmente considerando que os livros didáticos – em que os alunos leem a "História" – não são o resultado de pesquisas que implicam em diferentes interpretações. Entretanto, a história não é a "verdade" a ser "apreendida", mas o procedimento metodológico para verificar uma representação contrastando-a com as fontes primárias e secundárias. Assim, partindo das "evidências", podemos realizar uma crítica, uma análise das fontes, dos vestígios do passado (documentos, objetos da cultura).

O conceito de "mudança" centra-se na compreensão do tempo histórico: mudança e continuidade, simultaneidade, etc. Dependerá da escola teórica da história o significado de "mudança": os eventos "únicos" e não repetitivos, a ruptura com a série estatística, ou a transformação estrutural (crises e conjunturas). O mesmo se aplica ao conceito de "causalidade", que distingue a história da ficção e do relato. A história

explica o passado, não apenas a conta como costuma ocorrer em sala de aula. Consequentemente, a causalidade histórica, pressupõe uma teoria (explicativa) da história que deve ser explicitada ao aluno – e mesmo ao professor.

Wilschut (2010) salienta que a compreensão do tempo histórico – confundido com o tempo cronológico dos eventos – não se realiza em sala de aula, pois se busca a compreensão do passado pelo parâmetro do presente (anacronismo). Assim, o pensamento histórico é contraintuitivo (*ato não natural*, nos termos de WINBURG, 2001), diferente do senso comum e das "representações" que se propõem a explicar o passado apenas expondo-o/narrando-o. Portanto, exige uma "empatia" com os sujeitos históricos e um entendimento multiperspectivado do passado.

A dimensão ética da história é o conceito que define as implicações morais do conhecimento histórico. Embora seja difícil o ensino de questões controversas, eles aparecem tanto no currículo formal como no currículo ativo, ou seja, nas vivências. Explorá-las significa dar condições para a formação da consciência histórica.

Finalmente, o conceito de síntese – a história escrita ou a historiografia – explica a mudança, observando suas causas e consequências mediante as evidências. Ocasionalmente se inclui a relevância, a dimensão ética e o entendimento multiperspectivado sobre um tema investigado. Para a história na escola, a síntese refere-se a uma argumentação (algorítmica ou heurística), que pode se manifestar de maneira oral, escrita, esquemática (mapas conceituais)<sup>3</sup>, gráfica, dramatizada ou por maquetes. É claro que esta argumentação representa uma mudança conceitual ao superar uma representação inicial.

Se o pensamento histórico é contraintuitivo, seu ensino requer estratégias de compreensão do passado que ultrapassem as representações, os anacronismos e o "senso comum". A situação-problema, desenhada por Dalongeville (2003) e Huber (2004), os conceitos de

---

<sup>3</sup> Os mapas conceituais esquematizam o sentido em imagens, sistematizando, simplificando as abstrações. É um gráfico orgânico, mas formado de partes distintas que interatuam na transmissão do significado. Ver: <http://aprendizajehistoriaensm.blogspot.com.br/search/label/esquemas>.

segunda ordem, os "atos de pensamento" (VANSLEDRIGHT, 1998) e a contextualização (*framework*) são as principais estratégias desenvolvidas para esta finalidade.

### **O modelo de Educação Histórica e o novo paradigma educativo**

O ensino transmissivo (expositivo) da história, prevalente em escolas para crianças e adolescentes continua em crise por várias razões relacionadas com os conteúdos, os propósitos da educação, a hegemonia cultural dos meios de comunicação e o ressurgimento de memórias sociais, estas muitas vezes contrárias a qualquer versão oficial do passado. Esta crise se reflete nos resultados de testes formais e informais que avaliam aqueles conhecimentos que consideramos "declarativos", ou seja, estáticos.

Em contraste, exposições museais, as séries de televisão, os filmes e a literatura com questões históricas, visitas aos sítios arqueológicos e as cerimônias e comemorações históricas têm um grande público. A questão é que estes itens mencionados têm grande influência sobre as representações do passado, em especial entre os agentes escolares. Quando são direcionadas aos fins educativos, conformam uma educação histórica informal que em algumas vezes se articula com a escola.

O modelo de Educação Histórica (o que ensinar, a quem, como e quando) parte de interação com fontes históricas ("primárias"), tal como definido pela meseologia didática e pela iniciação científica ou artística. Neste caso, a interação é *sensível* (sentidos, sentimentos, valores), *racional* (analítica) e *prática* (difusão patrimonial). A mera transmissão do discurso historiográfico – que oculta uma linguagem do senso comum e do relato cronológico do passado, bem como a ideologia que a sustenta –, é substituída por uma situação didática que problematiza as representações do aluno a partir de sua interação com as fontes. De acordo com os princípios da aprendizagem multimodal (RIVERO, 2011), esta interação ocorre por intermédio de diferentes linguagens: oral, escrita, esquemática e icônica.

Professores especializados fazem uma categorização de seus alunos, a fim de estabelecer estratégias para intervir na realidade, no ensino e no conteúdo. No nosso caso, nós estabelecemos uma categorização dinâmica a partir das matrizes de aprendizagem escolar (interesse e habilidade nas tarefas de aprendizagem), da funcionalidade (coesão e adaptabilidade) e do nível de desenvolvimento moral de Kohlberg (pré-convencional, convencional e pós-convencional). Desta forma temos a seguinte categorização:

- Os alunos *autônomos* (*autorregulados* de acordo com GAETA *et al*, 2012) tem interesse e tem habilidades em tarefas de aprendizagem.
- Os alunos *ativos* apenas se concentram naquelas atividades em que são hábeis (desenho, esportes, relacionamentos, etc.).
- Os alunos *passivos* realizam uma tarefa sob a condução do professor, desinteressando-se quando esta cessa.
- Os alunos *desordenados* ou *desorganizados*, não conseguem ter atenção pela tarefa e nem tem habilidades para a mesma.

Esta tipologia não é fechada ou permanente, pois muda por fatores exógenos e pelas dinâmicas do curso durante o ano letivo. Por sua vez, podemos definir/categorizar quatro estratégias de intervenção didática, baseadas nos seguintes itens: regras, negociações, atividades dirigidas, autonomia e desafio nas tarefas. E ainda, podemos criar uma categorização segundo o grau de dificuldade da tarefa de aprendizado ou níveis de domínio procedimentais: *básico* (conhecer um método), *intermediário* (partir dos conhecimentos prévios de modo a superá-los) e *avançado* (utilizar os conhecimentos construídos para explicar uma informação, para produzir um enredo, um argumento, etc.).

O tipo de aluno, as estratégias didáticas e os níveis de domínio se entrecruzam.

**Tipo de aluno, estratégias de ações e níveis de domínio procedimental**

TIPO DE ALUNO	ESTRATÉGIA	NÍVEIS DE DOMÍNIO
Autônomos	Desafios e autonomia	Intermediário e Avançado
Ativos	Negociação	Intermediário
Passivos	Atividades dirigidas	Básico
Desordenados	Regras com estímulos	Básico

O encadeamento didático se desenha conforme o vínculo com o verbo dos Objetivos de Aprendizagem (avaliar, localizar, descrever, explicar, investigar, etc.) e um conceito de segunda ordem<sup>4</sup>. Finalmente se define um caminho para a construção da empatia com o tempo histórico estudado (mentalidade e vida cotidiana) e se produz uma avaliação de acordo com o grau de dificuldade da tarefa de aprendizagem previamente definida.

**Verbos de objetivos de aprendizagem e conceitos de segunda ordem.**

VERBO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONCEITO DE SEGUNDA ORDEM
Valorizar...	Relevância/significância
Localizar, descrever, identificar...	Mudança
Explicar...	Causa
Investigar...	Evidência
Investigar a vida cotidiana	Empatia

Os conteúdos da história englobam temas, perguntas, interpretações, explicações, informações cronológicas e análise de fontes documentais, iconográficas e audiovisuais. Mas no discurso escolar se confunde o relato (exposição de informações) com a interpretação causal (explicação) e as evidências (provas), subsumindo estas em prol do primeiro. Com os conceitos de segunda ordem se pretende diferenciar o relato, a exposição que se faz passar como "história", da análise do passado que, de fato,

<sup>4</sup> Mais adiante, se seleciona um esquema demonstrativo deste conceito.

constitui esta disciplina. Seu aprendizado requer estratégias – como os mapas conceituais – que possibilitem ao aluno realizar a análise conforme o nível dos seus conhecimentos e habilidades. No nosso caso, definimos três tipos de mapas conceituais (*monográfica*, *cronológica* e *analítica*) para permitir a análise histórica. Conforme o tipo de mapa conceitual, ou melhor, conforme a formatação do mapa conceitual, predispõe-se uma tipologia de análise, bem como se predispõe a construção de determinado conceito de segunda ordem.

### Mapas conceituais, tipologia e conceitos de segunda ordem.

MAPAS CONCEITUAIS <sup>5</sup>	TIPO	CONCEPTO DE SEGUNA ORDEM
Radial	monográfico	mudança
Árvore	monográfico	mudança
Venn (mudança e continuidade)	monográfico	mudança
Processo	cronológico	mudança
Episódios	cronológico	mudança
Níveis de inferência (Cooper)	analítico	evidência
Relevância	analítico	relevância
Espinha (Ishikawa)	analítico	causalidade
Dilema (Averman)	analítico	causalidade

<sup>5</sup> Alguns exemplos resumidos: *um diagrama em árvore* tem um título ou raiz, que possui subtópicos conectados ao tópico raiz pelas linhas e cada subtópico por sua vez pode ter seus próprios subtópicos; *o diagrama de Venn* tem forma de círculos que se interseccionam para indicar relações e mesclas, sendo que os conceitos subordinados são representados por pequenos círculos, que por sua vez, fazem parte de círculos maiores que representam os conceitos superordenados correspondentes; *V (Gowin)*, em forma de V propõe as seguintes questões: 1. Qual(is) a(s) questão(ões)-foco? 2. Quais os conceitos-chave? (Qual a estrutura conceitual?) 3. Qual(is) o(s) método(s) usado(s) para responder a(s) questão(ões)-foco? (Qual a sequência de passos?) 4. Quais as asserções de conhecimento? (Qual o conhecimento produzido?) 5. Quais as asserções de valor? (Qual o valor do conhecimento produzido?), e assim por diante. O *diagrama radial* é o mais comum: a) problemática; b) escolha de conceitos (palavras-chave) dispondo aleatoriamente no espaço onde o mapa será elaborado c) seleção de um par de conceitos para estabelecimento da(s) relação(ões) entre eles; d) decidir qual o mais satisfatório e escrever uma frase de ligação para esse par de conceitos escolhido; e) a repetição das etapas tantas vezes quanto se fizer necessário (em geral até que todos os conceitos escolhidos tenham, ao menos, uma ligação com outro conceito).

---

V (Gowin)	analítico	causalidade
Mudança conceitual	analítico	causalidade
Situação-problema (Dalongeville)	analítico	relevância e empatia

Os esquemas ou mapas são elaborados a partir das fontes e dos recursos didáticos, para que o aluno possa construir o conhecimento histórico por meio de inferências, e possa assim organizar e alcançar os Objetivos de Aprendizagem que são vinculados a um conceito analítico. Previamente, o professor prepara o mapa conceitual relacionado ao conteúdo histórico e ao processo de aprendizagem, substituindo o conteúdo com perguntas ou espaços em branco.

Ao mesmo tempo em que o núcleo do processo didático é o manejo de informação por meio do mapa conceitual, um mapa histórico ou um pictograma, abre-se para a contextualização histórica na atividade com fontes primárias, enfatizando a vida cotidiana e a mentalidade de uma época. Muitas vezes, se ensina um tema sem essa contextualização, e o presentismo e o senso comum passam a permear a interpretação ("Luis XVI elevou os impostos causando ...", etc.). Por outro lado, a empatia é uma atividade complexa, mesmo para os próprios historiadores, por isso se objetiva enfrentar as representações ou o senso comum do aluno proporcionando-lhe a noção de contexto (*framework*), que permite refinar sua análise. Esta contextualização seria a ponte necessária entre o *tempo vivido* do aluno e o *tempo histórico conceituado* da análise histórica, e é produzida através da exploração das fontes primárias, internalizada pelo aluno, integrada à sua experiência (interação sensível) como *tempo percebido* (TRÉPAT; COMES, 1998). Esta aprendizagem é mimética, receptiva, produtiva e criativa, ativando os neurônios-espelho<sup>6</sup> e gerando a empatia (ORTEGA, 2012). Na verdade, o pensamento histórico se configura por uma parte racional (explicação) e outra sensível (entendimento/internalização) que se complementam e se condicionam.

---

<sup>6</sup> São células do cérebro que originam a capacidade de empatia em relação ao outro, bem como a vida em sociedade ou em determinada cultura, nas relações entre identidade e alteridade.

Avalia-se o sucesso da aprendizagem pelos indicativos de progressão. Uma sequência de aprendizado pode ser realizada por subtemas distribuídos em aulas (50 minutos) ou por assunto com uma aula para introdução e duas para o desenvolvimento e o encerramento. A escolha depende do tipo de aluno, conteúdo e estratégia de ensino que será aplicada.

A progressão da aprendizagem no que diz respeito à história tem sido investigada com resultados que questionam a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (LANGFORD, 1990, p. 73-81), mas não são ainda definitivos para o planejamento didático e para a avaliação da aprendizagem. Assim, nos voltamos para a "competência situada" (DIAZ BARRIGA, 2006) como um objetivo educacional em nosso modelo de ensino<sup>7</sup>.

Os novos currículos da Reforma Integral para a Educação Básica (RIEB) são projetados para obter construir competências. Considera-se que uma vez prescrito o currículo, se formam as competências, mas não há nenhuma evidência a este respeito. Na verdade, o novo currículo enfatiza mais as normas do que as competências. Mesmo considerando a construção de competências nesta reforma curricular, os seus efeitos são incertos.

A "cognição situada" pode se ajustar às competências exigidas de cada disciplina, desde que se reconheça a especificidade de cada contexto escolar. No nosso modelo, de "cognição histórica situada", consideramos a mobilização/construção dos conhecimentos – como até o momento descrevemos – em projetos de visita histórica e difusão patrimonial. Portanto, não se trata de aprendizagem apartada da metodologia própria da história e da construção dos conceitos históricos, e o aluno interage com fontes primárias em uma comunidade de aprendizagem, que inclui a realidade da qual o aluno pertence: a escola, a família e o bairro.

A aprendizagem integral (sensível, conceitual, procedimental, atitudinal e ética) é conseguida com as aulas interativas e as oficinas

---

<sup>7</sup> N. T.: os pesquisadores vinculados ao campo da Educação Histórica utilizam o termo "cognição histórica situada" ao invés de "competência situada". No entanto, as duas expressões significam que o aprendizado histórico implica em uma operação cognitiva, em "habilidades", que são específicas do raciocínio histórico. Ver: SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? In: BARCA, I.; SCHMIDT, M. A. *Aprender história: perspectiva da Educação Histórica*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. Em diante optamos por utilizar "cognição histórica situada".

cooperativas sequenciadas (pautadas nas inteligências múltiplas, na museologia, no jornalismo e na dramatização) com blocos temáticos de história.

- No Bloco I, setembro e outubro, a primeira oficina permite o desenvolvimento de múltiplas inteligências (linguística, lógica, espacial, musical, sinestésica, natural, interpessoal e intrapessoal) e a integração do grupo. As atividades são programadas de acordo com o diagnóstico do grupo e as condições da escola.
- No Bloco II, novembro e dezembro, a oficina de museologia realiza uma exposição de réplicas, modelos, dioramas e a "visita guiada".
- No Bloco III, janeiro e fevereiro, a oficina de jornalismo tem como atividade produzir um jornal ou revista (escrito, oral, ou mural digital) com notícias, artigos, anúncios, relatórios e seções de eventos, moda ou esportes.
- No Bloco IV, março, abril e parte de maio, a oficina apresenta uma dramatização de "noticiário" ou encenação de um fato histórico.
- No Bloco V, final de maio e junho, os alunos fazem um projeto independente para expô-lo à comunidade. A forma do produto é livre. Quase sempre neste período o aluno já construiu o conhecimento histórico, então seu procedimento é mais espontâneo.

Embora o modelo de Educação Histórica se baseie na interação com as fontes e a análise de informações históricas, as atividades e oficinas devem se adaptar ao contexto escolar para possa produzir uma "cognição histórica situada". O que propomos não significa uma fórmula a ser aplicada, pois há que se fazer um diagnóstico do alunado e das condições da escola para a elaboração de planos de aula, recursos e instrumentos de avaliação.

A progressão da aprendizagem é processual, passando pelo domínio *básico* ao *intermediário* e depois *avançado*, em acordo com o desenvolvimento da metodologia de análise, com a transição da interação

sensível com a fonte para a explicação racional sobre as mesmas, da realização das oficinas cooperativas à produção dos projetos livres.

### Progressão de aprendizagem

BLOCOS	NÍVEIS DE DOMÍNIO PROCEDIMENTAL (mapas conceituais)	OFINAS INTERATIVAS
I	Básico (conhecimento)	Inteligências múltiplas
II	Básico (conhecimento)	Musicologia
III	Intermediário (prática)	Periodismo
IV	Avançado (aplicação)	Dramatização
V	Avançado (aplicação)	Projetos livres

### Avaliação da proposta.

Este modelo de ensino foi produzido com base na metodologia de pesquisa na rede IRES (Investigação e Renovação Escolar) (BALLENILLA, 1995; GARCIA PEREZ, 2010), com a assessoria docente em condições reais de trabalho (3 grupos em 5 jornadas de 4 semanas em média) da especialidade de história na Escola Superior Normal do México (80 alunos no turno da tarde, 50% de graduados, e 20 na parte da manhã, 10% de graduados). Destas atividades, temos documentos relacionados aos planejamentos, relatórios, materiais e também produtos e filmagens feitos por estudantes.

Começamos com o problema da falta de interesse pela história e com a aprendizagem problemática obtida pelas rotinas de ensino transmissivo/expositivo. Inicialmente introduzimos atividades motivacionais (caixas genealógicas, filmes, jogos, etc.), que obtiveram um efeito imediato, mas não duradouro, pois se seguiu com a aula expositiva do professor, a leitura do livro didático, o ato de assistir um filme ou fragmento deste, ou ainda, assistir documentários, solicitar que se respondessem questionários ou que se elaborassem resumos. Cabe mencionar que na maioria das salas de aula continuavam os "ditados", copiados de

"monografias" fornecidas pela *Internet*, bem como outras tarefas mecânicas (ilustrações feitas no caderno, elaboração de murais comemorativos e a participação obrigatória em cerimônias cívicas).

Na mudança das rotinas docentes se verificou a interação com fontes primárias e a organização dos mapas conceituais, como se faz na museologia didática, na educação patrimonial, na alfabetização científica e em outros métodos ativos. Na verdade, a "sala de aula interativa" e as oficinas colaborativas sistematizam as atividades para aprender significativamente o tempo histórico: contextualizando os temas; analisar as evidências e "recriando" a história com diversas linguagens e formatos em contextos "situados". Finalmente, incluímos o modelo de conceitos de segunda ordem no novo programa de 2011.

Segundo Carlos Barros (2007), um retorno ao estudo das fontes históricas, em vez de memorização do que dizem os livros, constitui um novo paradigma educacional. Em particular, o nosso modelo é parte do "Educação Histórica", que vê a aprendizagem como integral (*literacy*, MAPOSA; WASSERMANN, 2009) não só declarativa ou processual. Ao rever o desenvolvimento desta recente perspectiva (2000-2012) disponível na *Internet*, enfatizamos que a didática tradicional – ainda em vigor nos livros didáticos publicados –, já foi superado por este novo paradigma.

**Situação sobre o novo paradigma do ensino de historia (disponível na internet em 2012)**

PAÍS	NOVO PARADIGMA EDUCATIVO
Inglaterra, Canadá, Austrália e Portugal	Conceitos de segundo ordem (Lee, Seixas), <i>The Nuffield Primary History Project</i> .
Estados Unidos	<i>Document-Based History</i> , história da mentalidade, heurística, atos de pensamento, <i>Bring History Home</i> .
Holanda	Raciocínio histórico, contextualização do tempo histórico, <i>Heritage Education</i> .
França	Situación –problema (Dallongeville y Huber).
Espanha	Aprendizagem por investigação (Prats, Pagés, Santacana), Aprendizagem procedimental e multimídia (Trepas, Rivero) e Educação patrimonial (Estepa, Cuenca)

No entanto, existem poucos modelos completos em relação às propostas, métodos, estratégias e atividades educativas. De tais modelos, destacamos a interação com fontes primárias (CENCA; ESTEPA, 2005; HEREDUC, 2005), a contextualização (WILSCHUT, 2009) e o uso da multimídia para a aprendizagem (RIVERO, 2011), por serem mais sintonizados com nossa primeira sistematização do moledo publicada em *Histodidáctica* (MORA; PAZ, 2011). Esta opção pela interação com as fontes explica-se pela crise de sentido da aula de história para os adolescentes, já que se encontravam pressionados pela exigência da memorização, pela repetição de temas e pela escassez de recursos didáticos, ou pela aridez dos métodos ensinados (as "linhas do tempo"). E na ênfase para estratégias multimídias de aprendizagem e as "representações não linguísticas" (MARZANO, 2000), consideramos o mapa conceitual que tempos realizado.

#### **Elementos do modelo de Educação Histórica**

<i>O que ensinar</i>	Compreensão do tempo histórico com conceitos de segundo ordem
<i>Para quê</i>	Formar o pensamento e a consciência histórica "situados"
<i>A quem</i>	Alunos autônomos, ativos, passivos e desordenados
<i>Como</i>	Interação sensível e racional com fontes primárias
<i>Quando</i>	Sequências didáticas por tema e oficinas cooperativos

Nestas atividades didáticas, os casos registrados com fotografias, fitas de vídeo, relatórios outros documentos mostram que este modelo serve ao propósito da construção da "cognição situada" em alunos do Ensino Médio público na Cidade do México. Estes alunos, em sua maioria tinham deficiências em se expressar pela escrita, em realizar uma análise crítica porque não provinham de contextos familiares e escolares que propiciavam estas habilidades. No primário (Ensino Fundamental) se dedica menos tempo com o currículo da disciplina de história. No Ensino Médio prevalece o ensino expositivo/transmissivo, de modo que o conteúdo histórico não promove uma aprendizagem significativa e integral. Além

disso, os recursos disponíveis são reduzidos aos livros didáticos. Sob estas condições, em que a probabilidade de qualquer estratégia é limitada é foram avaliados os resultados do nosso modelo.

Somente uma mudança nas rotinas de ensino pode promover o interesse dos alunos pela disciplina de história, o que é assegurado com a interação sensível com fontes primárias. Os mapas conceituais são eficientes tanto para organizar o ensino, pois suplantam o ditado e a aula expositiva, como para promover a aprendizagem, fazendo com que se diferencie a informação das interpretações e assim propiciando a análise crítica. Notamos que os alunos personalizam seus mapas, com o uso de cores para as linhas e quadros/círculos.

As oficinas têm sido espaços de integração/relação de conhecimentos e habilidades escolares e pessoais. Também facilitou a participação da comunidade escolar e familiar. Em alguns casos, realçou a qualidade dos resultados, na medida em que a maioria dos alunos passou a se interessar e participar das aulas.

O modelo e seus resultados têm sido enriquecido através da participação em diversas comunidades acadêmicas (Rede IRES, História em Debate, Rede de Especialistas em Docência, Difusão e Investigação em Ensino de História, Mestres de História da Universidade Nicolaíta, Comunidade Normalista de Educação Histórica, Centro de Atualização do Magistério Zacatecas, Escolas Normais Superiores de Puebla, Chiapas, Pública de Hidalgo, Veracruzana, Federal Urbana "Jesus Romero Flores" Rural de Mactumatzá, Escola Benemérita Nacional de professores e Especialistas da Universidade Pedagógica Nacional, recebendo apontamentos e questionamentos.

A discussão dos conceitos de segunda ordem começou Comunidade Normalista de Educação Histórica. Apesar de literatura ser abundante e rica, Shemilt (2011, p. 107) observa que sua implementação não tem sido sistemática ou planejada em longo prazo e por isso os seus resultados de aprendizagem são muito desiguais. Ou seja, as propostas, as estratégias e as alternativas da didática prescritiva ainda existente, embora não respondam às necessidades atuais do ensino de história, porém, pelo fato

de compartilhar alguns princípios com o "modelo" proposto, devem ser integrados ao mesmo, permitindo que os cursos anuais possam operacionalizá-lo. Assim, integramos alguns princípios ao "modelo" incluindo AA interação sensível com as fontes, os mapas conceituais e as oficinas de museologia, periodismo e dramatização. Desta forma a implementação do modelo foi bem sucedida (PALOMINO, 2012).

Quanto aos questionamentos que podem ser levantados, destacam-se se em ambientes escolares com recursos limitados a proposta é viável. O ponto é que os recursos por si mesmos – o caso das TIC – não fomentam a aprendizagem, mas sim a mediação do professor. Em relação aos conhecimentos prévios dos alunos pobres que poderiam limitar a aprendizagem de história, temos respondido que os grupos nunca são homogêneos, por isso se requer um diagnóstico de cada aluno para planejar estratégias didáticas de acordo com seu padrão de aprendizagem escolar e com a finalidade de formar "cognição situada", e não o conhecimento acabado ou genérico. Internacionalmente, os resultados da progressão destes conhecimentos demonstram dessas limitações importantes (CLARK, 2008).

Outra crítica foi em relação ao foco nas "competências". Após a crise global de 2008, a pressão sobre os Estados-Nação em relação às suas histórias oficiais tem sido exacerbada. A hegemonia do Estado é desafiada por "memórias" antagônicas como parte dos projetos político que reclamam sua inserção nos currículos. Por sua metodologia didática transmissiva, a maioria tem a intenção de doutrinar os estudantes. Poucos, por sua metodologia (DIAZ BARRIGA, 1998), buscam a formação de um pensamento autônomo e uma "consciência histórica" (LEE, 2002). Na verdade, o problema dos conteúdos e dos objetivos históricos se condensa em uma abordagem pedagógica (PRATS; SANTACANA, 2011).

No caso do México, tanto a abordagem por competências como por padrões curriculares parecem não se aplicar, entre outras coisas, pela falta de materiais de atualização docente, bem como uma avaliação padronizada que prioriza os conhecimentos "prontos". O problema, como já dissemos, é a crise de sentido da disciplina devido as rotinas de ensino transmissivo que

permanecem para além de todas as reestruturações curriculares (por objetivos, construtivistas, etc.). Evidentemente existem professores que superam tais rotinas misturando estratégias tradicionais e inovadoras. Contudo, acreditamos ter conseguido com o modelo didático aqui proposto uma formação de "cognição situada", capaz de trabalhar com os conhecimentos de acordo com as necessidades pessoais e sociais do aluno em um contexto de insegurança, pobreza e incerteza.

Concluimos que os professores em serviço ou em formação nem mesmo tiveram acesso à discussão que caracteriza a "virada linguística" (CHARTIER, 2007). A maioria recorre à historiografia positivista – seja nos livros didáticos, seja na internet – para explicar temas e preparar materiais. No México temos tentado recuperar os historiadores das mentalidades e da vida cotidiana (Ariès, Chartier, Foucault, Darnton, Burke, Barzun, Campillo), o tempo de longa duração (Braudel, Tenenti, Macry, Paul Kennedy) e a micro-história (Ginzburg) porque se concentram em focar a contextualização histórica e não o mero relato de acontecimentos factuais da história mundial. Por isso, esta tarefa importante para a história mexicana, e, por isso nosso modelo ainda está "em construção".

## Referências

- ARTHUR, J.; PHILLIPS, R. *Issues in History Teaching*. London: Routledge. 2000.
- BALLENILLA, F. *Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?* Sevilla: Díada ed. 1995.
- BARROS, C. *Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia. Reseñas de Enseñanza de la Historia. Asociación de profesores de Enseñanza de Historia en Universidades Nacionales, Córdoba, Argentina, n. 6, set. 2008. Disponível em <http://www.cbarros.com/>. 2007.*
- CHARTIER, R. *La historia o la lectura del tiempo*. España. Gedisa. 2007.
- CLARK, A. *A comparative study of history teaching in Australia and Canada. Final report*. Australia: Monash University Paper. 2008.
- CUENCA LÓPEZ, J. M.; GIMÉNEZ, J. E. *La caja genealógica: fuentes y tiempo histórico en Educación infantil. Una propuesta para trabajar con Maestros en formación inicial. Quaderns Digitals, n. 37. 2005.*

DALONGEVILLE, A. Noción y práctica de la situación problema en Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2. 2003.

DÍAZ BARRIGA, F. Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos* 20, n. 82. 1998

\_\_\_\_\_. Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill. 2006.

GAETA, G. M. L. et al.. Estrategias volitivas académicas en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria dentro de los contextos español y mexicano. *Revista Iberoamericana de Educación*. v. 4, n. 59, 2012.

García Pérez, Francisco F. La investigación en didáctica de las ciencias sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. En Ávila Ruiz Ma., P. Rivero Gracia y P. Domínguez Sanz (Org.). Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Zaragoza: AUPDCS. 2010

HEREDUC. *Heritage in the classroom*. A Practical Manual for Teachers. 2005

HUBER, M. La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, n. 3, 2004.

LANGFORD, P. El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela secundaria. Madrid: Paidós/MEC. 1990.

LEE, P. J. Walking backwards into tomorrow. Historical consciousness and understanding history. New Orleans: American Educational Research Association. 2002.

\_\_\_\_\_. Historical literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, v. 1, n. 5, 2005

MAPOSA, M.; WASSERMANN, J. Conceptualising historical literacy. *Yesterday today*, 4. 2009.

MARZANO, R. *What Works in classroom instruction*. USA: McRel. 1998.

MÉXICO. SEP. Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia. México: SEP. 2011.

MORA, G.; PAZ, R. O. Modelo de educación histórica. Recuperado de [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/modelo\\_educacion\\_historica.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/modelo_educacion_historica.pdf) 2011.

ORTEGA, A. El hombre, la gente y sus neuronas espejo. El país edición digital. 2012.

PALOMINO CURIEL, M. Los conceptos de segundo orden como estrategia para la enseñanza de la historia. Escuela Normal Superior de México. Documento recepcional. 2012.

PHILLIPS, R. Historical significance – the forgotten 'Key Element'? *Teaching History*, n. 106. 2012.

PRATS, J.; SANTACANA, J. ¿Por qué y para qué enseñar historia? En Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. México: SEP. 2011.

RILEY, Claire. Evidential understanding, period knowledge and the development of literacy: a practical approach to 'layers of inference' for Key Stage 3. *Teaching History*, n. 97. 1999.

RIVERO GRACIA, M. P. El aprendizaje multimedia de la historia: valoración de una experiencia de aula. En López Facal, R. y Velasco L. (eds.). Pensar históricamente en tiempos de globalización. Investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. España: Universidad de Santiago de Compostela. 2011.

SHEMILT, D. The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past? En *The Future of the Past: Why history Education Matters*. Cyprus: The Association for Historical Dialogue and Research. 2011.

TREPAT, Cristófol; COMES, P. El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: Graó. 1998.

VAN BOXTEL, C.; Jannet van Drie (2004). Historical reasoning. A comparison how experts and novices contextualise historical sources. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, v. 2, n. 4, 2004.

VANSLEDRIGHT, B. A. On the importance of historical positionality to thinking about and teaching history. En *The International Journal of Social Education, Special Issue on Historical Thinking*, v. 12. 1998.

WILSCHUT, A. Canonical standars or orientational frames of reference? The cultural and the educational approach to the debate about standars in history teaching. En *National History Standars. The problem of the canon and the future of teaching history*. USA: Information Age Publishers. 2009.

\_\_\_\_\_. A forgotten key concept? Time in teaching and learning History. Amsterdam: 21<sup>st</sup> International Congress of Historical Sciences. 2010.

WINBURG, S. Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching. USA: Temple University Press. 2001.

*Tradução autorizada pelos autores em 03 de setembro de 2012.*