

# O HISTORIADOR-EPISTEMÓLOGO QUE COINCIDE COM A ESCOLA – TEORIA E PRÁTICA: ALIADAS NO ENFRENTAMENTO DOS DILEMAS DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO CONTEXTO ESCOLAR

André de Souza Soares<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo objetiva apresentar um debate teórico-metodológico em história, ao se valer de objetos, temas e problemas do fazer historiográfico, em consonância com as novas situações de aprendizagem escolar nos últimos cinco anos. A proposta desse texto considera a aproximação entre a teoria da história dos debates recentes evocados nas pesquisas em educação histórica. A pesquisa-ação partiu dos trabalhos de autores como Fernando Catroga; Jörn Rüsen; Maria Auxiliadora Schmidt & Ana Claudia Urban; Soares; entre outros; no objetivo de estabelecer um respaldado teórico-historiográfico, que venha a integrar rotinas escolares. Em virtude das recentes mudanças na organização do currículo da última etapa da educação básica, professores precisam lidar com a redução do número de aulas de história e somado a um quadro amplo de outros entraves na implantação desta reforma, os desafios relacionados a aprendizagem histórica tem se avolumado, num quadro de incertezas e potenciais reviravoltas. O quadro desafiador exige do profissional de história uma sensível dedicação teórico-metodológica, afinal, as práticas gestadas nesse momento *sui generis* lançam luz sobre situações que vão muito além das promessas lançadas nas propagandas institucionais. Em síntese, o trabalho reflete sobre o processo de estudo/implantação de um componente curricular eletivo para uma escola do Novo Ensino Médio (identificação do público alvo, carências conceituais, temas significativos e estratégia de ação.), processo criativo que pode também ser referência para o mapeamento didático metodológico a ser realizado por outros profissionais dos diversos componentes destes mesmos currículo escolares do tempo presente.

**Palavras-chave:** Teoria da História, Epistemologia da Aprendizagem Histórica, Componente Eletivo, Novo Ensino Médio.

## INTRODUÇÃO

Com efeito, tem-se por certo que a prática teórica da historiografia ficará mais rica se souber mesclar a epistemologia com a operação que visa explicar/compreender o passado e não separá-las, como algum pós-modernismo pretende, com a redução da historiografia à questão exclusivamente formal da sua escrita. CATROGA (2010, p.24)

O espaço das aulas de história no ensino médio da rede pública estadual é limitado, e em virtude de reformas curriculares recentes, esse tempo pode ser ainda mais reduzido. Aqui se propõe uma forma de ampliar a experiência do estudante com aspectos científicos da história, com aprofundamento teórico e epistemológico, a fim de instruí-lo previamente no ofício do

---

<sup>1</sup> Doutorando em História do Programa de Pós Graduação em História e Espaços - PPGH-UFRN, Mestre em Ensino de História pela UFRN, [a.souza.soares@hotmail.com](mailto:a.souza.soares@hotmail.com)

historiador e na aquisição de competências essenciais que permitam que estes sujeitos se situem no tempo, conscientemente.

Os estudantes egressos dos anos/séries finais do Ensino Fundamental nas redes municipal e estadual; trazem consigo aprendizagens múltiplas sobre fatos históricos e saberes relacionados a trajetória da humanidade no planeta. Entretanto, os estudantes trazem alguns conhecimentos, mas não possuem habilidade de entender/dimensionar a historicidade das coisas e muito menos conceitos básicos de tempo, rupturas e continuidades, tais quais seriam úteis para suas vidas. O estudo da história precisa ser para além dos acontecimentos e seu relato em si mesmo. Os estudantes devem ser capazes de articular, questionar e construir entendimentos, e depois, dissertar sobre eles de forma ampla e coerente. Isso pode estar ligado a diferença de abordagem na cultura escolar, a articulação metodológica e até ao fato destes estudantes nunca terem assistido a uma aula de história ministrada por um especialista.

Consideraremos aqui, a pertinência do planejamento de um componente curricular eletivo<sup>2</sup> cunhado nestes procedimentos, nas articulações do reordenamento do currículo das escolas de ensino médio no Brasil. Esta parte integrante do currículo, em sua articulação, estará ancorado em temas e problemas historiográficos, mas dialogará com as demais ciências humanas, ao viabilizar temáticas interdisciplinares.

Na construção de uma ementa e guia orientador para o componente curricular (produto educacional), deve ser levantado um diagnóstico das dificuldades cognitivas dos estudantes no que se refere, por exemplo, a conceitos históricos de segunda ordem.

No terceiro momento da pesquisa-ação, e no crucial exercício no chão da escola, propomos a implantação deste componente eletivo como produto educacional capaz de enfrentar os dilemas identificados, eduque em história e ainda seja exequível em qualquer outra realidade escolar que apresente desafios similares.

Ademais, esse texto se trata de uma proposição sugestiva, perpassando por um debate teórico e sugerindo como proceder para obtenção de resultados e objetivos educacionais comuns a contextos de escola na etapa Ensino Médio.

---

<sup>2</sup> Os componentes eletivos ou disciplinas eletivas, integram a parte diversificada do novo currículo do ensino médio brasileiro desde 2019, o Novo Ensino Médio (NEM) (grafada como nome próprio, por conta de sua singularidade no tempo – contexto recente – e no espaço – escolas de ensino médio básico brasileiras). São matérias escolares ofertadas semestralmente, no estilo universitário, que são construídas pelos docentes de áreas específicas ou integradas com vistas a atender o princípio vocacional da chamada nova “escola da escolha”. Esses componentes e sua oferta configuram um entrosamento com o novo sistema de avaliação do ENEM, a ser implantado a partir de 2024. Vale também destacar que essa política de estado, apesar de ter sido fortemente influenciada pela gestão do Ministro Mendonça Júnior durante o governo Michel Temer, faz parte também do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), que amplia a carga horária das escolas básicas de ensino médio, como também amplia a oferta do ensino em tempo integral.

## METODOLOGIA

Um debate sobre uma nova educação histórica afastado da psicologia da aprendizagem (não excluindo-a completamente) e constituição de uma didática da história em si mesma, conforme as abordagens de Rüsen; são as mais notórias contribuições de Schmidt e Urban, a nossa metodologia de pesquisa (indicada como pesquisa-ação, dada a aplicabilidade em execução no chão da escola), e que também indicam proximidade com outros autores, como Isabel Barca (2012). Em destaque, o princípio de uma educação histórica numa lógica epistemológica, método que será abalizado nesta proposta didática. O entendimento tomado insere-se em um reconhecimento do valor dos métodos diferenciados do comum, na abordagem histórica de sala de aula. A história poderia ser difícil de ser ensinada cedo, somente sendo possível com outros métodos.

A confirmação desta percepção foi apresentada por Shemilt (2000), e as duas pesquisadores indicam o fato conectando com a perspectiva que direcionamos neste projeto. “O trabalho de Shemilt comprova a estreita relação que existe entre a visão de história apresentada pelos alunos e a metodologia utilizada pelos professores” (SCHMIDT & URBAN. 2016, p. 22).

No sentido prático, percebo e já sinalizo a intenção de utilizar desta abordagem, como também do princípio didático da compreensão empática do mundo. Isso é apresentado na utilização contributiva dos relatos familiares e da identidade cultural assistida, como estratégias de alcance de uma metacognição.

Apuradas estas reflexões iniciais, debruço-me na apresentação das temáticas trabalhadas pelos integrantes do grupo Araucária, do PPGE/UFPR, estes usam entre outros, o conceito de consciência histórica de Rüsen, para examinar o resultado de investigações realizadas por mestrands e doutorands do programa, do final da década de 1990 à primeira década do século XXI.

Esta pesquisa em especial aguçá os sentidos de nossa proposta, pois na construção a priori do objetivo deste trabalho, identificamos abordagens muito sensíveis ao nosso contexto e que o grupo Araucária os situou como relevantes.

Em primeiro lugar, o uso de conceitos substantivos e sua aplicação na formação da consciência histórica; dos tais: a ideia de Ditadura militar, a ideia de África e a ideia de religiosidade. Estes conceitos de primeira ordem emergem como icebergs notadamente rígidos nesta aventura. Os estudantes que naufragam ao esbarrar em tais conceitos, geralmente ampliam o desastre interpretativo de nossa sociedade, refém de discursos autoritários e insensível no que

se refere a história do Brasil. Sendo assim, tais objetos do conhecimento se qualificam como ideias guias de nossa proposta de componente curricular e temas indispensáveis para algumas aulas-oficina.

Conectados a essa ideia guia, emerge ainda o notável uso das questões sociais, da história pública indicados por Peter Lee (2011). A pauta dos princípios humanistas evocando a empatia na história além dos indicados conceitos de segunda ordem: significância, orientação temporal, narrativa, intersubjetividade, interculturalidade, explicação histórica e evidência. De um todo, entende-se o valor do uso de questões que envolvem a consciência histórica como ponto de partida e chegada da aprendizagem e do ensino. O uso da teoria de Rüsen é imperativo em nossos espaços escolares. A educação em história, e sobretudo a formação para a cidadania requer em seu fundamento a construção dessa consciência.

Sucintamente, mencionamos um modelo de abordagem com vistas a aprendizagem situada, presente no texto “A formação da consciência histórica de estudantes e professores e o cotidiano em aulas de história” de Schmidt & Garcia, neste se destaca a emergência de reflexões sobre os desafios da história ensinada hoje, tomando como suporte ao conceito de consciência histórica de Rüsen e desta feita, como foco na formação tanto de professores quanto de estudantes.

Aproximado da pedagogia freireana, a abordagem dialética e as noções de identidade e pertencimento são evocadas numa sequência didática de história. Em específico, se destaca a necessidade do autoconhecimento e da alteridade na renovação da abordagem histórica por parte de professores. As autoras apresentam o projeto “Recriando histórias”, um trabalho que toma como aporte o arquivo familiar do estudante no estabelecimento de um diálogo assistido com o passado.

Aqui percebe-se a erupção do conceito de consciência histórica como um guia na ação, ao abordar uma situação real, prática o sentido aguçado pelo historiador alemão: *“Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação.”* (SCHMIDT & GARCIA, 2005, p. 301)

A sequência didática indicada no texto pontua o aprofundamento do valor conceitual da consciência histórica ruseniana. O valor do confronto e da descoberta que assevera a incidência da crítica, a experiência de compreensão do mundo e a genética, uma análise da vida social ampla. Neste sentido, com envolvimento de realidades históricas vultuosas, a pesquisa apresenta resultados satisfatórios que fazem com que se possa perceber que quando a história é

tomada como uma investigação pessoal, emotiva e dinâmica; há conquista, há descoberta, há consciência.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Peter Seixas elaborou uma série de critérios que reúnem conceitos estruturantes elementares na qualificação do estudante que será capaz de pensar historicamente (Tabela 1). Estes preceitos, que envolvem a epistemologia do conhecimento histórico e uma carga teórica expressiva, ainda hoje são uma referência para a didática deste componente curricular no contexto escolar.

No caso específico de um componente curricular eletivo proposto para o ensino médio, a qual pretende funcionar como um laboratório para aprendizagem histórica, além destes critérios e conceitos; é preciso assegurar uma boa seleção de recursos e estratégias escolares que objetivem o desenvolvimento de, sobretudo, quatro competências básicas. A capacidade de interrogar as realidades sociais numa perspectiva histórica; a competência de interpretar essas realidades segundo o método histórico; o preparo para se praticar a empatia histórica no exame humanista do tempo, e por último, a capacidade de construir a sua consciência cidadã (autonomia), ética e sustentável com a ajuda da história.

### **Tabela 1**

#### **Conceitos históricos estruturantes para “pensar historicamente”**

Peter Seixas, (Cf. CASTILLO, 2015: p.54)

(A partir de uma perspectiva na qual os estudantes de história sejam capazes de:)

- 1.** Estabelecer a relevância histórica – por que nos preocupam hoje certos acontecimentos, tendências ou questões no passado?
- 2.** Utilizar provas sustentadas em fontes primárias.
- 3.** Identificar a continuidade e a mudança.
- 4.** Analisar as causas e as consequências.
- 5.** Assumir uma perspectiva histórica. Há que compreender o passado como se fosse um país estrangeiro, com seus diferentes contextos sociais, culturais e até emocionais (prática da empatia histórica)
- 6.** Compreender a dimensão moral das interpretações históricas: Como julgamos os atos dos nossos antepassados?

Schmidt & Urban (2016, p. 24) apontam a relevância do trabalho de Peter Seixas e o método de investigação voltada para o conceito de significância histórica. O uso de questionários no objetivo de conhecer como os estudantes atribuem significados ao passado e como estes tem se relacionado com a história além do nível de influência que esta tem nas decisões práticas da vida e nas escolhas morais. (Cf. CASTILLO, 2015, p. 54).

Jörn Rüsen (2010) confirma uma intuição muito específica sobre a proposta da componente eletivo aqui discutida, e ao mesmo tempo fez-me compreender o valor de uma análise lúcida sobre a relação entre o saber histórico vinculados à teoria da história, as formas da ciência história e sua didática para o princípio da formação histórica.

O historiador alemão, aponta ainda a indissociabilidade entre as formas e funções da história, e o sentido de que os resultados da pesquisa, investigação, escrita e apresentação dos resultados; parâmetros da teoria, só poderiam ser validados com a *práxis*. Este entendimento perpassa por um dos desafios da nossa atividade docente, desde sempre. Inserir o método no cotidiano de nossas aulas, e transmutar toda a carga de conceitos e abordagens históricas numa linguagem voltada para a aprendizagem de nossos estudantes. *“A questão da narrativa histórica já não trata mais, agora, das operações fundamentais da consciência histórica em geral em seu conjunto, mas do processo de formação do saber histórico.”* (RÜSEN, 2010: p. 9)

Este elo imprescindível, possibilita que a história não seja engavetada, assim como refletem Pagès & Fernández (2010); desta forma o conhecimento histórico pode ser uma mistura de objetos desconexos e simplesmente guardados inutilmente, metáfora aproximada da torre de marfim perdida no espaço, citada por Rüsen.

Quisiéramos conseguir, con estas actividades, que la historia fuera para el alumnado algo más que un conjunto de elementos aislados, de nombres, fechas e ideas sin ningún orden ni concierto, como aquel cajón donde guardamos un montón de cosas desordenadas, sin ninguna relación y, por tanto, sin ninguna utilidad. Quisiéramos que la historia tuviera significado para los niños y niñas, como un instrumento para comprender mejor el presente desde el pasado y para aprender a intervenir en el futuro desde el presente. (Idem, 2010, p. 306)

A ciência história não deve jamais ser pensada alienada de suas funções práticas, por impulso a teoria em si mesma. O ensino das humanidades, tão urgente para nosso tempo, não porque dantes não o fosse, requer um enlace crucial entre o pensamento científico da história e os produtos da vida humana prática, para assim oportunizemos a tomada de uma consciência histórica a ser utilizada por nossos estudantes, como vacina contra tantas mazelas que oprimem os desvalidos, e provocam a arguição deste elemento tão importante na construção da cidadania.

A proposta de Rüsen, nos fazem refletir sobre os tempos de inquietude (embora ainda fragmentados teoricamente) que tendem a nos estimular na proposição reflexões e intervenções de aula que buscam distanciar-nos de meras abordagens bancárias, engavetadas. Tais desafios tornam nossa prática docente espinhosa, pois sem a devida formação significativa em ensino de história (apesar de cursarmos uma Licenciatura plena em História), nos vemos sempre no enfretamento de dilemas como: vulnerabilidade cognitiva, desmotivação, cobrança por “novidades” e ausência do sentido do “por que” estudamos história. Diante disso, observamos a necessidade de estudar história tendo a vida como referência (a mestra), assim entender melhor o presente a partir do passado e aprender a intervir no futuro a partir do presente. A vida sendo mestra da história para a história ser mestra da vida.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo de nossas experiências na educação pública, e verificando a carência da clientela quanto ao letramento (ou proficiência) em língua portuguesa, percebe-se o grande desafio de se empreender métodos com vistas a proposta de Peter Lee , e o seu conceito de literacia histórica (além dos já citados conceitos de significância histórica, cognição histórica situada e consciência histórica): *“Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar.”* (LEE, 2006, p. 2).

Após uma série de experiências frustradas, momentos de aula em determinados momentos muito produtivos e em outros muito desestimulantes, somos levados a perceber que muitos estudantes são acostumados a experienciar o estudo de história como uma aula monótona, voltada para a memorização e o registro em cópia daquele conjunto de informações, datas, eventos e conceitos que o professor escreve; sem situá-los numa significância compreensível.

Diante desta problemática, visualizamos uma proposta de um componente curricular eletivo para a implementação do NEM<sup>3</sup>, por isso não seria possível apontar resultados, afinal,

---

<sup>3</sup> O Novo Ensino Médio, como reforma na grade curricular, foi aprovado durante o governo do ex-presidente Michel Temer pela lei nº 13.415/2017, que alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do ensino. As redes e escolas tinham prazo até o fim de 2022 para se adaptar à nova legislação; mas em virtude da Pandemia de COVID-19, estes prazos serão revistos.

a pesquisa-ação encontra-se em processo de execução e/ou pode ser o ponto de partida para que outros profissionais use-a para inspirar suas próprias atividades.

A ideia deste componente está centrada na aprendizagem histórica, atuando na promoção de saberes que por vezes são inviabilizados e/ou limitados por conta do tempo reduzido das aulas regulares na intenção de aguçar o protagonismo estudantil na maneira de conceber o conhecimento sobre os conceitos-chaves da história, como tempo, duração, sucessão e simultaneidade; e a seguir, a aplicabilidade em unidades temáticas estruturantes como memória, identidade, ancestralidade, movimento social e patrimônio cultural; onde tais abordagens favorecem a tomada de consciência partindo da mesma estratégia de estudo das alteridades (empatia histórica) já utilizada nas experiências anteriores de cada professor. Na mesma tendência de abordagem de conceitos históricos, utilizaremos as matrizes de competência da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e também conceitos recorrentes nas provas do ENEM na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, com vistas a articulação de aulas que objetivem contemplar o estudo e instruir diretamente.

Portanto, a proposta visa utilizar de métodos pedagógicos multiformes; sequências didáticas e oficinas que utilizem de fontes variadas tendo como foco o dimensionamento das diversas temporalidades e sociedades humanas, sem que se possa euforizar<sup>4</sup> alguma em detrimento de outra. Um componente curricular eletivo no ensino médio onde o espaço das aulas objetive a literacia, a educação e a consciência histórica, admita o estudo do tempo e se possa exercitar o entendimento das formas e funções da história na vida prática. O estudo de história para além do conteudismo, mas como uma ferramenta para situar os sujeitos no tempo, e concebê-los como agentes ativos nesta constituição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na trilha da identificação das ideias e conceitos-chaves, inicialmente ligados ao entendimento provisório dos estudantes, é necessário proceder com uma ampla análise da retrospectiva de estudos históricos dos estudantes matriculados na 1ª série do ensino médio. Para isso, sugere-se solicitar os cadernos escolares que estes estudantes ainda possuem, para compreender que tipo de estudo, aula, didática e metodologia de pesquisa em história, tais estudantes tiveram acesso, ao menos no 9º ano. Se for possível, é interessante, para escolas próximas, um diálogo com os professores anteriores, na amistosidade colaborativa e a troca

---

<sup>4</sup> Causar intencionalmente euforia, por vezes em exagero.



positiva de arquivos de planejamento registros de diários e/ou relatórios bimestrais no curso dos anos finais do ensino fundamental. É possível estabelecer parâmetro para investigação em duas dimensões: estudantes egressos das demais escolas públicas de uma cidade ou bairro, as quais ofertam os anos finais do ensino fundamental. Neste sentido, tratando do método epistemológico, haverá um tratamento intenso de fontes primárias, sejam eles registros escolares físicos e informações digitais; como também a produção de relatórios mediante questionários a serem respondidos por estudantes e professores destas instituições, considerando como justificativa o contexto complexo recente da pandemia de Covid-19.

O objetivo deste levantamento é ter uma referência procedimental e uma dimensão estruturante para o desenvolvimento da proposta de componente curricular eletivo. Será possível estabelecer recortes temáticos e conceituais que favorecerão a definição de práticas e abordagens capazes de auxiliar na aquisição de competências e habilidades em história, com destaque aos conceitos histórico de segunda ordem já listados, como também a aplicabilidade nas unidades temáticas estruturantes.

## REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Ideias-chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **Hist. R.**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012
- BARROS, José D'assunção. Os Annales e a história-problema: considerações sobre a importância da noção de "história-problema" para a identidade da Escola dos Annales. **Revista História: Debates E Tendências**, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 305-325, 25 mar. 2013. Semestral. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/3073/2060> . Acesso em: 01 de fev. 2023.
- CASTILLO, Jesús Dominguez. Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Barcelona: **Graó**, 2015.
- CATROGA, Fernando. O Valor Epistemológico da História da História. In: RIBEIRO, Maria Manuela Tavares. Outros Combates pela História. p.21-47. **Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra**, 2010.
- \_\_\_\_\_. O Valor Epistemológico da História da História. In: RIBEIRO, Maria Manuela Tavares. Outros Combates pela História. p.21-47. **Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra**, 2010.

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educ. rev.**, Curitiba , n. 42, p. 19-42, dez. 2011. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25834/17271> . acessos em 01 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar, Curitiba, Especial**, p. 131-150, 2006. Editora UFPR

PAGÈS. J. P.; FERNÁNDEZ. A. S. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 281-309, set.-dez. 2010

REIS, José Carlos. A história, entre a filosofia e a ciência. São Paulo, **Ática**, 1996 (Introdução).

RÜSEN, Jörn. História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: **UnB**, 2010.

SCHMIDT, M.A.; GARCIA, T.M.F.B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 60, p. 17-42, *abr./jun. 2016*.

SOARES, André de Souza. Caminhando e semeando: a colaboração entre professores da Educação Básica para promoção da aprendizagem histórica no município de Japi/RN. 2022. 171f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/47173>