A EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO LINHA DE INVESTIGAÇÃO INOVADORA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA[1]

Max Lanio Martins Pina
Universidade Estadual de Goiás
Mestre em História
maxilanio@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo tem como finalidade apresentar a Educação Histórica como linha de investigação que surgiu no Reino Unido com a designação *History Education* entre os anos 70 e 80 do século XX, a qual pretendia compreender os motivos que levavam milhares de alunos escolherem estudar Matemática em detrimento da disciplina de História. O texto expõe ainda alguns dos pressupostos já alcançados pelos estudos que foram efetuadas nessa área, como também relaciona os mais importantes projetos desenvolvidos na Europa. Na sequência observa-se a presença desse campo no Brasil via Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, vinculado a Universidade Federal do Paraná – UFPR, bem como, se discute a hermenêutica como proposta de método de pesquisa utilizado pelos pesquisadores dessa linha de investigação.
Palavras-chave: Educação Histórica. Linha de Investigação. Ensino de História.

ABSTRACT: This article aims to present the History Education as a research line that emerged in the UK with the name History Education between the 70s and 80s of the twentieth century, which wanted to understand the reasons that led thousands of students choose to study mathematics at the expense the discipline of history. The text also sets out some of the assumptions already made by studies that have been made in this area, but also lists the most important projects developed in Europe. Following is observed the presence of this field in Brazil via Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, linked to the Universidade Federal do Paraná – UFPR, as well as discussing the hermeneutics as a research method proposed used by researchers in this line of research.
Keywords: History Education. Research Line. History Teaching.

Introdução

O surgimento da Educação Histórica (*History Education*) como linha de investigação ocorreu no Reino Unido entre os anos 70 e 80 do século passado por causa de uma situação específica que envolvia o ensino e a aprendizagem histórica, e que em seguida ganhou contornos mais expressivos porque se estendeu por vários países da Europa, tendo uma base firme em Portugal, a partir de onde estão sendo influenciadas as pesquisas desenvolvidas no Brasil por meio do grupo de pesquisadores ligados ou influenciados pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, que está vinculado a Universidade Federal do Paraná – UFPR.

[1] Parte deste texto compõe a dissertação de mestrado intitulada “Guerreiros, castelos e dragões: ideias históricas de estudantes goianos sobre a Idade Média”, defendida na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) em março de 2016.

A Educação Histórica é uma linha de pesquisa que apresenta uma fundamentação científica própria "baseada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia" (GERMINARI, 2011: 55). Neste sentido, o autor parte do princípio que exista uma cognição própria do pensamento histórico ancorada na racionalidade histórica, por isso há uma necessidade de se conduzir as investigações desse campo a partir da epistemologia da própria História.

Nesse sentido a Educação Histórica "é uma linha de pesquisa cujo eixo teórico norteador encontra-se nas matrizes epistemológicas de Jörn Rüsen" (SILVA, 2011: 197). Ainda conforme Silva (2014) foi a partir

> das contribuições deste autor [Rüsen] e de outros autores, a Educação histórica pôde, nas últimas décadas, apreender caminhos com as experiências de pesquisas em "fontes vivas" e com a discrição teórica, sobretudo ao investigar a "consciência histórica" de jovens escolares. (SILVA, 2014: 80).

A referência acima evidencia o fato de que a Educação Histórica já se consolidou como uma área importante, tanto quanto a Teoria da História ou a Didática da História. Os caminhos já percorridos por ela indicam que não é só mais um modismo dos tempos atuais, mas esse campo se configura como uma importante ferramenta que necessita ser popularizada junto aos profissionais que estão em contato diário com o ensino de História na educação básica brasileira.

Essa linha de investigação surgiu na Inglaterra no final da década de 1970, através dos estudos em cognição histórica,[2] em que os pesquisadores como os pioneiros Alaric Dickinson, Peter Lee, Denis Shemilt, Martin Booth e Rosalyn Ashby, queriam por meio dessas pesquisas compreenderem como os alunos pensavam historicamente, isto é, saber qual era a modo em que os escolares ingleses concebiam o pensamento histórico em sua cognição (BARCA, 2004: 385). Essa problemática surgiu porque o sistema educacional britânico por ser flexível naquele período permitia aos alunos escolherem em quais disciplinas desejam se matricular. O que levou os professores de História a perceberem que enquanto as salas de Matemática estavam cheias, as aulas de História haviam se esvaziado. Esse problema específico permitiu aos historiadores ingleses iniciar uma campanha investigativa para compreender tal fenômeno e se possível revertê-lo, já que Matemática sempre foi considerada uma disciplina mais complexa que a História. Os pesquisadores descobriram que os professores da disciplina de Matemática contavam com

[2] De acordo com Barbosa "A cognição histórica infere uma aprendizagem histórica que permite analisarmos de que modo os pressupostos do conhecimento histórico se manifestam na compreensão que os sujeitos fazem da história". In: BARBOSA, Aline do Carmo Costa. *Didática da História e EJA*: investigações da consciência histórica de alunos jovens e adultos. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013, p. 63.

o apoio de investigações de um campo que eles denominavam no Reino Unido de Educação Matemática.

Desta maneira essas pesquisas na Inglaterra resolveram o problema da defasagem em sala de aula de História como evoluíram para outras preocupações, permitindo assim aos investigadores criaram um conjunto de categorias que foram exaustivamente pesquisados durantes a década de 1980 e 1990. As inquietações desses historiadores se deslocaram para assuntos relacionados às ideias históricas das crianças e jovens em escolarização tais como: explicação histórica, empatia histórica, imaginação histórica, compreensão histórica, evidência histórica (interpretação das fontes), significância histórica, mudança histórica, narrativa histórica e variância da narrativa histórica.

Uma dessas pesquisas em cognição histórica realizadas no Reino Unido foi o Projeto Chata (*Concepts of History and Teaching Appoaches*), desenvolvido por Alaric Dickinson e Peter Lee na década de 1990. Essa investigação serviu de inspiração para a uma série de outros projetos, que seguiram essa temática e foram desenvolvidos na Europa nos últimos anos. De acordo Melo (2006) o Projeto Chata

> se propôs investigar as ideias das crianças sobre vários conceitos em História, utilizando uma amostra de 320 alunos dos 6 aos 14 anos. Procurando respostas sobre a compreensão de causas em História, empatia, objetividade da pesquisa histórica, evidência e narrativa, os autores concluíram que há crianças que já sabem que a História não são cópias do passado, que as histórias são construídas. (MELO, 2006: 90).

No entendimento de Barca (2012) as pesquisas em Educação Histórica surgiram na tentativa de se ligar a teoria com a prática,

> isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos. (BARCA, 2012: 37).

Por isso, como linha de pesquisa e ação a aspiração da Educação Histórica é o

> desenvolvimento sustentado da *literacia*[3] histórica de crianças e jovens dado que a aprendizagem se for explorada de forma desafiante, criativa e válida, apresenta fortes potencialidades como contributo para o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para a vida *numa Sociedade da Informação e de Desenvolvimento*. (BARCA, 2012: 37-38).

[3] Para Germinari o conceito de *literacia* histórica refere-se ao conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler historicamente o mundo. In: GERMINARI, Geyso D. *Educação Histórica*: a constituição de um campo de pesquisa. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, jun./2011, p. 59.

Essa linha de pesquisa defende que as análises sobre o ensino e as aprendizagens em História devem ser realizadas por historiadores, porque acredita que eles detêm o arcabouço epistemológico necessário para perceber os fundamentos do conhecimento e da racionalidade histórica que estão presentes na Ciência Histórica, na cultura histórica, na cultura escolar e na vida prática, como será demonstrado a seguir através da apresentação de alguns projetos já realizados na Europa e no Brasil, bem como por meio da exposição de pressupostos que já alcançados.

Pressupostos e Projetos em Educação Histórica

A historiadora Barca (2007) delineia que pensar a Educação Histórica no século XXI é uma tarefa complexa e polêmica. Numa sociedade carregada de informações múltiplas, os indivíduos são confrontados com visões diferentes do mundo e que por vezes elas são conflitantes entre si, como também com os seus próprios conhecimentos e emoções. No contexto da Ciência Histórica acontece a mesma coisa, diferentes historiadores apresentam narrativas e explicações dentro de uma infinidade de modelos epistemológicos com intenção de dar sentido ao passado. É dentro desse quadro que as crianças, jovens e adultos em idade escolar se configuram no campo do ensino de História. Essa inserção dentro dessa variação das explicações históricas implica as seguintes questões que foram levantadas pela pesquisadora. Qual modelo de História se deve ensinar? A História factual, de inspiração marxista, a estruturalista, a desconstrucionista, a explicativa ou a perspectivada? Em quais escalas a História deve ser abordada? Na escala local, na regional, na nacional, na cultural ou na escala mundial? Quais temas e quais visões deverão ser selecionados dentro de cada uma dessas escalas?

Sendo assim Barca (2007) responde a essas questões com o devido cuidado em dizer que não existe uma solução infalível, porém, deve-se procurar fazer as melhores escolhas neste campo como em qualquer outro.

A pesquisadora acredita ainda na

> adopção de um modelo de História narrrativa-explicativa, que integre uma análise fundamentada de perspectivas diversas, que não esqueça a escala local e global, parece ser mais consentânea com os debates sobre a ciência histórica e com as exigências de desenvolvimento, no respeito por várias identidades. (BARCA, 2007: 6).

Vale lembrar que essa multiplicidade de perspectivas em História não pode legitimar toda e qualquer interpretação sobre o passado (BARCA, 2007). Foi a partir dos anos 70 e 80 do século XX que os estudos em cognição histórica ganharam vários adeptos na Inglaterra, Estados Unidos, Canadá e depois se espalharam por Espanha, Portugal e

atualmente estão se expandindo no Brasil. Tais pesquisas tinham a função de investigar "os princípios e estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos" (BARCA, 2011: 13).

Corroborando com a afirmação acima Saddi (2011) afirma que os estudos em Educação Histórica apresentam várias inovações para reflexão do ensino de História. Uma delas seria a compreensão das ideias tácitas[4], entendidas aqui como ideias prévias que os escolares possuem sobre a História. De acordo com o historiador referenciado ao se compreender como os alunos pensam historicamente, têm-se a condição de buscar a compreensão uma progressão[5] do modo como esses alunos pensam a História, e isso contribui para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem histórica (SADDI, 2011: 541).

Para Barca (2011) nesses últimos anos as pesquisas em cognição histórica já atingiram resultados que não podem mais ser ignorados pelo ensino de História e muito menos pelos institutos responsáveis na formação dos profissionais que irão se envolver com essa área. Um desses resultados foi a conclusão que os pesquisadores desse campo chegaram de que as crianças já possuem um conjunto de ideias relacionadas a História quando chegam à escola. Por isso, o "o meio familiar, a comunidade local, os *media*, especialmente a tv, constituem fontes importantes para o conhecimento dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar" (BARCA, 2011: 15). Nesse caso a autora afirma que quando se dá atenção

> à realidade social em que o sujeito se move, enquanto factor relevante da aprendizagem, tem sugerido fortemente que a criança ou o jovem aprenderá melhor quando as tarefas que lhe são propostas fazem sentido em termos de vivência humana (BARCA, 2001: 240).

Outra ocorrência a ser ressaltado nas pesquisas em Educação Histórica em relação aos resultados já observados, é o caso da progressão do conhecimento dos alunos.

[4] Essa expressão indica que "os alunos têm ideias tácitas sobre acontecimentos ou instituições históricas e que essas ideias funcionam como uma fonte de hipóteses explicativas na senda de compreender o passado, as instituições, as pessoas, os valores, as crenças e os comportamentos". In: MELO, Maria do Céu. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos: no rastro da escravatura. In: BARCA, I. (Org.) *Perspectivas em educação histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001, p. 45.

[5] O primeiro modelo de progressão de ideias em História foi criado por Peter Lee em 1978, aprofundando em 1984 o qual estava relacionado com a natureza da explicação histórica, e envolveu alunos entre 12 e 18 anos e estabeleceu as seguintes categorias: "1) 'O passado opaco', 2) 'Estereótipos generalizados', 3) 'Empatia derivada do cotidiano', 4) 'Empatia histórica restrita', 5) 'Empatia histórica contextualizada'". In: BARCA, Isabel. *Educação Histórica*: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras. Porto, III Série, v. 2, 2011, p. 14. Ver também: GERMINARI, Geyso D. *Educação Histórica*: a constituição de um campo de pesquisa. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, jun./2011, p. 57.

Conclui-se que os escolares mais jovens mostraram respostas mais elaboradas sobre suais ideias a respeito da História do que alunos mais velhos e com mais escolaridade. O que leva os investigadores em cognição histórica a afirmar que alunos em idade escolar são capazes de construir conhecimentos históricos mais complexos sobre o passado (BARCA, 2004: 390).

Outras observações foram efetuadas pelo professor Germinari (2011) e elas apontam que as pesquisas realizadas em alguns países indicam algumas convergências relacionadas à progressão das ideias históricas dos alunos:

> 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. (GERMINARI, 2011: 59).

De acordo com Germinari na atualidade as pesquisas em Educação Histórica que são sustentadas em pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico podem ser resumidas em pelo menos três enfoques: “a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico” (2011: 56).

Todavia, o ao primeiro enfoque “não interessam as questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica” (GERMINARI, 2011: 56).

No caso do investigador Lee (2001), o qual é um dos teóricos e fundadores desta linha de investigação, às ideias substantivas estão associadas aos conceitos de segunda ordem que são aqueles que se referem à natureza da História,

> É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. 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 se fizer para contrariá-las. (LEE, 2001: 15).

Para a professora e pesquisadora Cainelli (2012) os conceitos de segunda ordem são aqueles que estão “envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido”. Ela afirma que eles podem ser “continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época enfim que se referem à natureza da História, como explicação, interpretação, compreensão” e acrescenta “aqueles relacionados às formas e à compreensão do conhecimento histórico,

como o conceito de narrativa, evidência, inferência, imaginação e explicação histórica" (CAINELLI, 2012: 175).

Já as ideias substantivas "concentra-se em reflexões sobre os conceitos históricos", e como estes conceitos são apreendidos pelos escolares (GERMINARI, 2011: 56).

Para os autores Sanches e Schmidt (2013) os conceitos substantivos

> são conceitos historicamente construídos e atribuem significados específicos a determinados acontecimentos ocorridos em determinados espaços. Esses conceitos quando solicitados pelo historiador estão carregados de significado, desta forma o historiador pode utilizá-los sem a necessidade de maiores aprofundamentos, a menos no momento em que são construídos e assimilados pelos alunos, são os conceitos que garantem substância a aprendizagem histórica. (Sanches e Schmidt, 2013: 283).

Nesse caso Barca acentua que os conceitos substantivos são "conceitos relacionados com o passado histórico" (2000:16). Eles são conceitos listados ao conteúdo de Histórias como: Revolução Francesa, Idade Média, Reforma, Renascimento, Escravidão, Revolução Industrial, etc.

Por último, concentram-se as pesquisas que "analisam questões relativas ao significado e uso da História na vida cotidiana" (GERMINARI, 2011: 56).

Sendo assim, um dos maiores projetos de investigação em cognição histórica que visava pesquisar e analisar a consciência histórica de escolares e professores europeus denominou-se *Youth and History*. O projeto teve na sua coordenação o alemão Bodo von Borries e o norueguês Magne Angvik e foi colocado em prática no ano de 1997.

> A investigação buscou identificar e avaliar o conceito de consciência histórica na perspectiva de jovens de 15 anos e seus professores em 25 países europeus, mais Israel, Palestina e Turquia, os quais responderam um questionário, com perguntas sobre conteúdos, métodos de ensino e concepções de História e cidadania. O levantamento de dados foi de amplo alcance e contou com 32.000 respondentes. Em cada país foram aplicados, em média, 800 a 1200 questionários nas salas de aula durante o horário da aula de história. (GERMINARI, 2011: 63).

O questionário aplicado em formato *survey* abordou vários temas

> sobre a concepção e a importância da História; confiança em fontes de conhecimento histórico; cotidiano das aulas de história; conhecimentos cronológicos de fatos históricos; interesses por gêneros e períodos históricos; interesse pela história por área geográfica; conceito de mudança histórica; representações atribuídas a personagens e períodos históricos; concepção de temporalidade histórica; concepções de passado e expectativas de futuro pessoal e nacional; preservação do patrimônio; fatores da divisão do país em classes; perguntas sobre tomada de decisão pessoal em se vivendo situações passadas e futuras (como o pagamento de indenização pela colonização das nações africanas, por exemplo); concepções de nação e Estado, nacionalidade e soberania sobre um território e posição política sobre questões de urgência nos países ou na Europa em geral (como por exemplo, energia nuclear e armamento

> bélico). Os temas desdobraram-se em perguntas sistematizadas como afirmações que foram respondidas pelos jovens ao escolherem um dos itens colocados em uma escala de valoração iniciada com "discordo totalmente" até "concordo totalmente", passando por "discordo", "sem opinião" e "concordo". (GERMINARI, 2011: 63-64).

Em face da pesquisa os professores europeus responderam questões que estavam

> relacionadas à contextualização do indivíduo nos países, experiência de ensino em anos, formação acadêmica, estudos desenvolvidos no campo da História, informações sobre sua prática de ensino de História, particularidades do currículo de História, avaliação da capacidade cognitiva dos alunos, significado da religião para vida do professor, interesse por política para o cotidiano do professor, conceitos históricos (nação, democracia, Europa, integração européia) trabalhados em sala, questões de método de ensino-aprendizagem, objetivos do ensino de História, fatores de mudança históricas consideradas mais relevantes e projeções de futuro quanto a fatores de mudança histórica. (GERMINARI, 2011: 64).

Segundo Barbosa (2013) os primeiros resultados desta pesquisa foram publicado em dois volumes, que respondiam a uma perspectiva internacional e multicultural. O primeiro volume estava destinado à análise comparativa dos resultados e tinha um enfoque em cada região específica onde fora aplicado. Já o segundo era constituído por tabelas estatísticas que serviriam para "professores e pesquisadores da área por permitirem reflexões sobre diversos assuntos relacionados ao Ensino de História" (BARBOSA, 2013:66).

Cabe ressaltar que em Portugal foram desenvolvidas diversas pesquisas na área da Educação Histórica e uma delas foi o projeto FOP[6] (Formar Opinião na Aula de História), que investigou os níveis de argumentação de uma amostragem de 83 alunos do 6º ano de escolaridade com idade entre 11 e 12 anos, da periferia da cidade de Braga (a escola fica a doze quilometro da cidade), desse total de estudantes 47 eram do sexo feminino e 36 do masculino. O objetivo do estudo queria saber quais eram as ideias desses alunos sobre fontes primárias que possuem perspectivas contraditórias (multiperspectivadas) em contexto de sala de aula de Geografia e História. A pesquisa traçou quatro perfis conceituais dos alunos: o primeiro – fragmentos; o segundo – compreensão global; o terceiro – opinião emergente; o quarto - descentração emergente (BARCA e GAGO, 2001).

Outra pesquisa realizada pela historiadora Barca teve a participação de um total de 270 alunos do norte de Portugal, que frequentavam o 3º ciclo do ensino secundário e possuíam entre 12 e 19 anos. Tal estudo visava compreender as ideias desses alunos sobre a existência de diversas respostas históricas a uma questão concreta do passado.[7] Nesse caso os escolares tinham a tarefa de responder por que os portugueses conseguiram

[6] As pesquisadoras não informaram o ano em que o projeto foi aplicado.
[7] A pesquisadora não informou o ano da aplicação da pesquisa.

dominar o oceano Índico durante o século XVI. O resultado da investigação observou a um quadro categorial de progressão das ideias desses alunos em cinco níveis chamados de: a estória – modo descritivo, raciocínio ligado à informação; a explicação correta – modo explicativo (restrito/pleno), explicações (corretas/incorretas) e critério estereotipado (verdade/mentira); quanto mais fatores melhor – modo explicativo, relação de explicação com fontes de evidência e critérios de agregação de fatores; uma explicação consensual – modo explicativo (casual/racional ou narrativo), interligação de fatores valorizada, evidência como verificação da explicação e critérios de neutralidade absoluta; perspectiva – modo explicativo (casual/racional ou narrativo), interligação de fatores valorizada, evidência como confirmação/refutação da explicação e critérios emergentes de neutralidade perspectivada (BARCA, 2000: 36).

Outros projetos chamados de *Hicon I* (2003-2007) e *Hicon II* (2007-2011) realizaram as análises de pesquisas que foram colhidas em escolas de países lusófonos como Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal. A principal tarefa a ser resolvida pelos escolares do 9º ano era a de contar a História de seu país e ao fazerem isso eles estariam contando a História do mundo. Os resultados dessas pesquisas apresentam

> exemplos concretos de "narrativas" de jovens brasileiros e portugueses, realçando algumas especificidades e convergências encontradas quanto à estrutura narrativa, marcadores substantivos, mensagens nucleares, sentidos de mudança e papel do sujeito na História. (BARCA, 2012: 41).

O projeto acima é um dos exemplos de pesquisa que se tem realizado nestes últimos anos, onde os investigadores procuram aplicar suas pesquisas em alunos brasileiros e portugueses com intuito de encontrar marcadores da consciência histórica ou das ideias tácitas que aproximam ou afastam a cognição de alunos da mesma faixa etária de escolaridade.

Por conseguinte, para realizar pesquisas em cognição histórica são necessários alguns passos:

> 1. Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionado dentro de uma determinada unidade em estudo.
> 2. Análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo (simplificado) de progressão conceptual: categorização das ideias de alunos desde ideias incoerentes e alternativas até às relativamente válidas.
> 3. Desenho, planeamento e implementação de uma unidade temática tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos previamente diagnosticadas.
> 4. Recolha de dados sobre as ideias dos alunos a posteriori, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial.
> 5. Aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos para monitorizar o processo de ensino e aprendizagem. (BARCA, 2012: 47).

As investigações que são realizadas em Portugal e no Brasil na sua maioria seguem sempre esse roteiro o qual foi chamado por Silva como modelos de estudos "exploratórios, piloto e principal" (2011: 202).

A Educação Histórica no Brasil

A Educação Histórica no Brasil tem se desenvolvido com muita agilidade desde a década de 1990, e um dos fomentadores dessas pesquisas é o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, criado em 2003 que se encontra vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Paraná – UFPR, coordenado pela professora Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt, uma das pioneiras desse campo no país. O laboratório "surgiu como uma decorrência natural dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, desde 1997" (LAPEDUH, 2006: s/p).

Nestes últimos dez anos o laboratório desenvolveu várias atividades na área de extensão como é o caso do Projeto Recriando Histórias que hoje está na sua terceira fase, cujo "foco principal do trabalho é o levantamento de fontes guardadas 'em estado de arquivo familiar'" (SCHMIDT, 2006: 19). De acordo com a pesquisadora Silva (2011) os resultados obtidos com esse projeto são positivos, porque tanto ele quanto outros que já foram desenvolvidos proporcionam reflexões para a disciplina de História.

Para a professora Schmidt esse grupo de pesquisadores

> tem buscado alternativas metodológicas de pesquisa, particularmente oriundas da área da pesquisa qualitativa educacional, bem como referenciais teóricos que possam, de alguma forma, contribuir para a construção de uma estrutura teórica e metodológica de um novo paradigma da didática da história. (SCHMIDT, 2012: 92).

Essas contribuições teóricas e metodológicas ajudaram a alargar a produção brasileira nessa linha de investigação, o que pode ser observado

> com vários projetos já defendidos e em curso sobre ensino de história no mestrado e no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR; vários trabalhos apresentados em congressos nacionais e internacionais, publicações realizadas pelos pesquisadores que fazem parte do Laboratório, além de projetos de iniciação científica orientados pelos pesquisadores; (LAPEDUH, 2015: s/p).

E no que compete ao ensino, o laboratório auxiliou na "criação da disciplina Educação Histórica: Histórico, Propostas e Perspectivas de Pesquisa, incorporada no currículo da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino", no mestrado e no doutorado do

Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Paraná - UFPR (LAPEDUH, 2015: s/p).

Além desses trabalhos, o LAPEDUH disponibiliza em sua página na internet cópia das dissertações e teses que foram desenvolvidas e defendidas sob a orientação da Educação Histórica. O laboratório é o responsável por organizar desde 2008 o Seminário Brasileiro de Educação Histórica, o qual se encontra na sua VII edição. No ano de 2012 organizou e sediou o XII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica, que é o principal evento dessa área de pesquisa, que acontece desde o ano 2000 na Universidade do Minho em Portugal.

As pesquisas desenvolvidas a partir do LAPEDUH podem ser sistematizadas nos seguintes eixos:

> 1. Pesquisas cujo eixo é o processo de aprendizagem em educação histórica, as quais procuram responder questões como se dá o processo de construção dos saberes históricos em alunos e professores.
> 2. Pesquisas cujo eixo é o produto da aprendizagem, como aquelas que privilegiam a análise do discurso, o estudo da produção e construção da narrativa histórica em alunos e professores e a compreensão histórica dos sujeitos.
> 3. Pesquisas sobre a constituição do código disciplinar da História. Entre estas pesquisas encontram-se aquelas que estudam os códigos curriculares da História, os manuais de alunos e professores; os métodos e as práticas de ensino, ou seja, a produção histórica e concreta dos códigos visíveis e invisíveis da disciplina Histórica.
> 4. Pesquisas sobre a formação da consciência histórica de alunos e professores, cuja referência principal tem sido a pesquisas que averiguam a relação dos sujeitos com o saber histórico, bem como a função social da educação histórica na perspectiva da cidadania. (LAPEDUH, 2015: s/p).

Para Silva as investigações no Brasil “se focam sobre ensino de História, currículo, metodologias, abordagens de temas para aulas, aprendizagens etc.; sem, no entanto, perderem de vista a trajetória da disciplina de História desde a sua criação no currículo escolar” (2011: 97).

Os objetivos propostos pelo LAPEDUH para seus participantes são:

> 1. Consolidar as temáticas de pesquisa;
> 2. Oportunizar o aparecimento de novas questões e problemáticas referentes ao campo de Educação Histórica;
> 3. Incentivar e realizar eventos para valorização dos trabalhos, bem como promover o intercâmbio entre pesquisadores de outros grupos de pesquisa sobre ensino de História;
> 4. Organizar e publicizar a produção dos pesquisadores do Laboratório;
> 5. Promover e realizar convênios e projetos com pesquisadores de outras universidades nacionais e internacionais;
> 6. Democratizar os trabalhos do Laboratório. (LAPEDUH, 2015: s/p).

É de responsabilidade do LAPEDUH editoração e publicação quadrimestral da Revista REDUH – Revista de Educação Histórica, com o ISSN 2316-7556, ainda não avaliada pelo *Qualis* Capes, existente desde 2012, quando foi publicado o seu primeiro volume, nesta ocasião ela possuía a seguinte missão:

> Ser uma Revista produzida por professores e destinada a professores de História. Ter como referência o diálogo respeitoso e compartilhado entre a Universidade e a Escola Básica. Colaborar na produção, distribuição e consumo do conhecimento na área da Educação Histórica, pautada na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (REDUH, 2012: 5).

Atualmente a REDUH se encontra na sua 6ª edição e agrega trabalhos de pesquisadores europeus e brasileiros que convergem para esse campo. A revista é o principal veículo em português de divulgação dos trabalhos e pesquisas desenvolvidos no Brasil e na Europa que pertence a esse campo de investigação. O seu primeiro volume foi publicado com o dossiê – Educação Histórica, Teoria, Pesquisa e Prática; o segundo – Aprendizagens Históricas de Jovens e Crianças; o terceiro – Espaço, Lugares e Sujeitos; o quarto - Educação Histórica: o trabalho com fontes e a aprendizagem histórica; o quinto - Educação histórica e a prática da sala de aula; e o sexto e último volume composto por trabalhos apresentados no XIV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica que se realizou entre os dias 13 e 16 de agosto de 2014, na Faculdade de História – Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, Goiás, com o título - Educação Histórica: debates contemporâneos. (REDUH, 2015: s/p).

Além dessas produções realizadas sistematicamente no Paraná, nos últimos anos iniciou-se em Goiás a partir dos professores Rafael Saddi e Maria da Conceição Silva, vinculados à Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás, trabalhos de pesquisas na graduação e pós-graduação, bem como, projetos na área do ensino e extensão que pertencem aos campos da Didática da História e da Educação Histórica. Inspirados em projetos que estão em curso no Paraná, os professores citados desenvolvem uma parceria junto a Secretaria de Educação do Estado de Goiás e da Prefeitura de Goiânia no desenvolvimento de um projeto em Educação Histórica para os professores desses departamentos de nível fundamental e médio que envolve uma formação continuada, visando a divulgação e o ensino das técnicas de investigação dessa área, para que esses profissionais possam pesquisar o desenvolvimento cognitivo (progressão histórica) dos seus próprios alunos. As produções que estão sendo realizadas em Goiás, estão na esteira que defende caminhos para pesquisa do ensino e da aprendizagem histórica ancorados na Epistemologia e na Teoria da História.

O Método da Educação Histórica

Em um artigo apresentado na XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica ocorrido em Julho de 2011, no Instituto de Psicologia e Educação da Universidade do Minho, Museu D. Diogo, na cidade de Braga/Portugal, o professor Rafael Saddi comunicou sua contribuição para fundamentação do método da Educação Histórica. Por ocasião do evento o referido historiador apresentou sua problemática que consistia das seguintes indagações:

> o que estamos fazendo quando nos colocamos na tarefa de compreender as ideias históricas dos alunos? Em um sentido mais restrito, o que estamos fazendo quando realizamos um esforço de *compreensão* da *compreensão histórica* dos alunos?. (SADDI, 2011: 541).

Essas questões levaram-no à seguinte hipótese:

> Nossa hipótese aqui é que, ao buscarmos compreender as ideias históricas dos alunos, estamos realizando um esforço hermenêutico. Mais, ainda, ao buscar compreender o modo como os alunos compreendem a História, estamos realizando uma interpretação da interpretação, ou seja, uma Meta-Hermenêutica. (SADDI, 2011: 542).

No artigo aqui citado o pesquisador tratou de fazer a distinção entre o Método Histórico e o Método da Educação Histórica, comparando que ambos fazem parte da Ciência Histórica, porém eles alcançam resultados distintos porque fazem o uso da análise de fontes diferentes, mesmo que ambos possuam nas suas operações substanciais a operação hermenêutica. Saddi citando Rüsen declara que "o método histórico é formado por regras e procedimentos através dos quais produzimos histórias empíricas" (RÜSEN, 2001, *apud* SADDI, 2011: 542). Já a metodologia da Educação Histórica pretende alcançar "a compreensão das ideias históricas de alunos e professores", e não a produção das histórias empíricas (SADDI, 2011: 542). Por isso que ambos vão alcançar resultados diferentes.

> O resultado do trabalho do historiador empírico é a história empírica, isto é, uma narrativa histórica que apresenta uma reconstrução do passado de forma que oriente o presente. O resultado de uma pesquisa na perspectiva da Cognição Histórica é uma interpretação das ideias históricas dos homens do tempo presente e não uma narrativa histórica. (SADDI, 2011: 542).

Neste sentido as fontes em Educação histórica são produzidas pelo próprio investigador, porque é necessária a aplicação de instrumental que pode ser por meio de questionários, entrevistas ou outros exercícios de cognição histórica que sejam possíveis

investigar e identificar "o modo como os alunos pensam historicamente". (SADDI, 2011: 543).

Todavia, embora sejam "distintos, o método histórico e o método da Educação Histórica, ainda que nem sempre de forma consciente, utilizam uma operação em comum, a hermenêutica" (SADDI, 2011: 543). A hermenêutica é comumente entendida como a arte de interpretação de textos, que foi transformada em método no século XIX pelo filósofo Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, para que fosse possível e útil na explicação de todo e qualquer texto (SADDI, 2011: 543).

De acordo com Saddi (2011) é importante reconhecer a Educação Histórica como um esforço hermenêutico por dois motivos. O primeiro motivo visa evitar a simples percepção rápida das ideias históricas dos alunos.

> Isto é, evita um rápido olhar sobre as narrativas produzidas de forma a não perceber que compreender as ideias históricas contidas nelas exige este processo profundo e complexo que se desenrola sempre que se abre para a compreensão. Reconhecer a operação hermenêutica significa reconhecer que se realiza algo mais do que uma compreensão automática e imediata e que este algo mais deve ser pensado como operação metódica. (SADDI, 2011: 546).

Já o segundo motivo, tem a função de colocar o investigador em contato com toda tradição hermenêutica. "A análise desta tradição nos possibilita definir como devemos proceder durante um esforço de compreensão das ideias do outro, evitando assim, cairmos em equívocos já superados" (SADDI, 2011: 546).

Ao finalizar seu artigo Saddi levanta pontos importantes para a fundamentação do método de investigação da Educação Histórica. Sendo as operações desse método uma meta-hermenêutica e tendo como objetivo a compreensão da compreensão que os indivíduos possuem da História, é necessário para se alcançar essa compreensão uma análise mais complexa, onde se entende o sujeito que compreende dentro do contexto de sua situação no mundo e são essas situações que irão limitar ou tornar possível sua compreensão do mundo, da vida e do passado (SADDI, 2011: 553).

Sendo assim, esse autor defende que

> é preciso inserir tais narrativas em um contexto histórico abrangente no qual elas se formam. Neste sentido, os trabalhos produzidos pela Educação Histórica não devem ser meramente descritivos. Defendemos que sejam, além de compreensivos, explicativos, analíticos, capazes de se debruçarem sobre as condições externas que tornam possíveis tais narrativas. (SADDI, 2011: 554).

Nesse sentido Oliveira (2012) ao fazer referência ao trabalho em Educação Histórica de Barca, declara que a narrativa "assume uma importância central na Educação Histórica porque ela, enquanto relato estruturado (descritivo e explicativo), é a forma usual

de exprimir as ideias históricas, quer por historiadores, quer pelos audiovisuais, quer pelos professores e manuais" e acrescenta que "para serem historicamente competentes também os alunos deverão comunicar as suas ideias em narrativa" (OLIVERIA, 2012: 870).

Portanto, Saddi (2011) conclui que ao analisar a narrativa dos escolares por meio de um esforço hermenêutico e analítico para compreensão das ideias prévias sobre a História, o pesquisador não só acessará a consciência histórica deles como também o contexto mais abrangente que torna essa consciência possível.

Conclusão

Mediante essa abordagem, entende-se que a linha de investigação Educação Histórica precisa ser popularizada impreterivelmente entre os docentes da educação básica no Brasil como ocorreu no Reino Unido, onde eles criaram essa perspectiva de pesquisa na intenção de resolver um problema de ordem particular, mas que estava a afetar a existência de futuras salas de aula para se ensinar essa disciplina. O esvaziamento dessas salas despertou no grupo de professores e historiadores a preocupação para reverter tal situação. O caminho encontrado foi descobrir como os alunos pensavam historicamente, como eles elaboravam cognitivamente suas interpretações sobre o passado. Foi a partir de então, que se passou a ensinar História na Inglaterra respeitando os princípios da progressão do conhecimento histórico do aluno.

Sendo assim, os professores da educação fundamental e média necessitam conhecer as técnicas utilizadas pela Educação Histórica, para aplicá-las aos seus alunos com a finalidade de descobrir quais são as ideias tácitas ou as ideias prévias que eles trazem para a sala de aula. Alcançando esses resultados, o professor terá condições de ministrar um ensino mais prazeroso para os estudantes e então ele cumprirá sua tarefa na difícil arte de se ensinar a aprender a pensar historicamente.

Referências

BARBOSA, Aline do Carmo Costa. *Didática da História e EJA*: investigações da consciência histórica de alunos jovens e adultos. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

BARCA, Isabel. *A educação histórica numa sociedade aberta*. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, p. 5-9, Jan./Jun. 2007.

BARCA, Isabel. *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História*. *Actas* das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2000, p. 29-36.

BARCA, Isabel. *Educação Histórica*: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras. Porto, III Série, v. 2, p. 13-2, 2011.

BARCA, Isabel. *Ideias chaves para a Educação Histórica*: uma busca de (inter)identidades. História Regional, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens*: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Lusografe, 2000.

BARCA, Isabel. *Os jovens portugueses*: ideias em História. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, jul./dez. 2004.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. *Aprender a pensar em história*: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. Revista Portuguesa de Educação, 14(1), p. 239-261, 2001.

CAINELLI, Marlene. *A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental*. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012.

GERMINARI, Geyso D. *Educação Histórica*: a constituição de um campo de pesquisa. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 54-70, jun./2011.

LAPEDUH. *Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica*. Disponível em: <http://www.lapeduh.ufpr.br/>. Acesso em: 23 abr., 2015.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.) *Perspectivas em educação histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001, p. 13-27.

MELO, Maria do Carmo Barbosa de. *O labirinto da epistemologia e do ensino de História*: um estudo em Recife. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006.

OLIVERIA, Nucia Alexandra Silva de. *Isabel Barca*: caminhos trilhados pela Educação Histórica. Antítese, v. 5, n. 10, p. 865-874, jul./dez. 2012.

REDUH. *Revista de Educação Histórica*. LAPEDUH, UFPR, Número 01, Jul. – Nov. 2012.

SADDI, Rafael. Educação histórica como Meta-hermenêutica. In: BARCA, Isabel. *Consciência Histórica na Era da Globalização*. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho/Museu D. Diogo de Sousa, Braga/Pt, p. 541-554.

SANCHES, Tiago Costa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação Histórica no Ensino Fundamental*: reflexões teórico-metodológicas a partir do uso de fontes históricas em sala de aula. Revista de Educação Histórica, LAPEDUH, número 2, p. 281-289, Dez. 2012 – Abr. 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Pesquisas em Educação Histórica*: algumas experiências. Educar. Curitiba, nº especial, 2006.

SILVA, Maria da Conceição. *Educação Histórica*: a temática religião na formação da consciência histórica de alunos brasileiros e portugueses. OPSIS, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 77-93, jul./dez. 2014.

SILVA, Maria da Conceição. *Educação Histórica*: perspectivas para o ensino de história em Goiás. sÆculum - REVISTA DE HISTÓRIA [24]; João Pessoa, p. 197-211, jan./ jun. 2011.

Recebido: 02/04/2016
Aprovado em 20/06/2016