

PERSPECTIVAS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E DA APRENDIZAGEM EM NARRATIVAS DE JOVENS BRASILEIROS

Maria Auxiliadora M. S. SCHMIDT¹

Resumo: Apresenta resultados parciais do projeto “Aprender a ler, aprender a escrever em História”, financiado pelo Cnpq e Fundação Araucária, enquadrando-se na área de investigação denominada Educação Histórica, cuja finalidade principal é o estudo das idéias históricas de alunos e professores, em contextos de escolarização, tendo como pressuposto fundamental a própria epistemologia da História. Trata-se do estudo no caso, de natureza qualitativa, de um grupo de 136 jovens na faixa etária entre 13 e 14 anos, cursando a 8ª. série de escolas públicas da região metropolitana de Curitiba. A compreensão dos elementos estruturantes de narrativas produzidas pelos alunos e sua comparação com narrativas dos manuais didáticos, são algumas conclusões apontadas.

Palavras Chave: Narrativa histórica – aprendizagem histórica – Educação Histórica – Ensino de História – Didática da História.

Abstract: This work presents partial results of the “Learning to read, learning and learning to write in History”, project financed by CNPq and Fundação Araucária (Brazil), framed in the investigation area called Historical Education, in which the main objective is to study historical ideas of the students and teachers, in the scholastic context, having as the fundamental presuppose the History epistemology. It is about a study of qualitative nature, of a group of 136 youngs of 13-14 years old on 8th/ grade of public schools in Curitiba area (Paraná-Brazil). The comprehension of the structural elements of the narratives produced by the students and it’s comparison with the narratives of the didactical manuals are the pointed conclusions for next researchs.

Keywords: Historical narrative – historical learning – Historical education – History teaching – History didactics.

Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR; Professora de Metodologia e Prática de Ensino de História da UFPR; Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do PPGE/UFPR. Bolsista produtividade .CNPq. Endereço: Rua Dr. Nelson de Souza Pinto, 709 – CEP 82.200.060 – Curitiba-Paraná –Tel.: 41 – 3252 7449. Email: schmidt@qwnet.com.br

TEMPOS
HISTÓRICOS

volume 12 - 1º semestre - 2008 - p. 81-96
ISSN 1517-4689

INTRODUÇÃO

As reflexões apresentadas nesse trabalho resultam de um estudo exploratório realizado em 2005¹, o qual constitui-se como ponto de partida do projeto em desenvolvimento denominado “Aprender a ler, aprender a escrever em História”², que tem, entre seus objetivos, investigar e sistematizar pressupostos de aprendizagem e da formação da consciência histórica, tendo como referência fundamental a própria História enquanto ciência, ou seja, na perspectiva da chamada “cognição histórica situada”.

Segundo RUSEN (1993), aprendizagem histórica é “a consciência humana relacionada ao tempo, analisando o tempo para ser significativo, adquirindo a competência de dar sentido (significado) ao tempo e desenvolver esta competência.” (1993:52). Para esse autor, esta aprendizagem que constitui a consciência histórica fica em evidência quando os sujeitos narram a história, construindo formas coerentes de comunicação de suas identidades históricas. Isso é viável porque as narrativas são produtos da mente humana e, por meio delas, os sujeitos envolvem lugar e tempo, de uma forma aceitável para eles próprios.

Na esteira das proposições de RUSEN (1993) aprender é um processo dinâmico, no qual a pessoa que aprende muda porque algo é obtido, algo é adquirido, num insight, habilidade ou a mistura de ambos. No aprendizado histórico a “história” é obtida porque fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo, tornam-se uma questão de conhecimento consciente, ou seja, eles tornam-se subjetivos. Eles começam a fazer um papel na mente de uma pessoa, porque a aprendizagem de história é um processo de, conscientemente, localizar fatos entre dois pólos, caracterizado como um movimento duplo, ou seja, primeiramente é a aquisição de experiência no decorrer do tempo (formulado de maneira abstrata: é o subjetivismo do objeto); em segundo lugar é a possibilidade do sujeito para analisar (ou seja, o objetivismo do sujeito). Isso não significa que essa aprendizagem seja empiricamente apresentada de uma forma fragmentada e seca (objetiva) e simplesmente reproduzida conscientemente – ou seja, simplesmente objetiva. Isso não significa também que a pessoa que está aprendendo seja simplesmente entregue ao que a história está ensinando a ele ou ela, mas que

1 Resultados parciais desse trabalho foram apresentados no VII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Ver: COMPAGNONI, A.M./ NETTE, A.L. / THEOBALD, H.R./ FERNANDES, L.Z./ SCHMIDT, M. A. “Perspectivas da consciência histórica em jovens brasileiros”.

2 O projeto “Aprender a ler, aprender a escrever em História” é financiado pelo CNPQ e pela Fundação Araucária (Paraná), está também inserido no projeto “Consciência Histórica: teoria e prática”, Fase II, coordenado pela Dra. Isabel Barca, da Universidade do Minho e financiado pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia e Ensino Superior de Portugal, e pelo FEDER.

ocorre um movimento de autoconhecimento, o qual pode ser expresso por meio da narrativa histórica.

Nessa direção, à medida que aprendem a História, os sujeitos podem aumentar a sua competência de encontrar significados e de se localizar, isto é, nessa dimensão da aprendizagem, o aumento na experiência e conhecimento é transformado em uma mudança produtiva no modelo ou padrão de interpretação. Tais modelos ou padrões de interpretação integram diferentes tipos de conhecimento e experiência do passado humano em um todo compreensivo – isto é, um “quadro da história”. Eles dão aos fatos um significado histórico. Eles estabelecem significados e fazem diferenciações possíveis de acordo com a concepção do que é importante.

Tendo como referência essas reflexões, desenvolveu-se uma proposta de verificação da aprendizagem histórica em 136 jovens brasileiros, na faixa etária entre 13 e 14 anos, cursando a 8ª. Série do Ensino Fundamental, com a finalidade de, a partir da análise de suas narrativas, investigar o nível de suas competências de dar significados e de se localizar no tempo, indicando a presença de determinados tipos de consciência histórica (RUSEN, 1992).

Esta investigação é pertinente, uma vez que a preocupação com as narrativas já se fez presente no contexto das escolas investigadas, porque essas questões tinham sido introduzidas nas discussões realizadas pelos professores de História, nos anos de 2003 e 2004, durante o processo de elaboração da Diretriz Curricular de História do Município de Araucária (2004), campo da pesquisa. Um dos indicativos metodológicos do texto curricular é o destaque dado à importância de crianças e jovens construir as suas próprias narrativas históricas para a formação de uma *consciência histórica*.

Assim, o texto apresenta resultados de uma investigação realizada em três Escolas Públicas da cidade de Araucária³, Estado do Paraná-Brasil, em 2005 e teve por objetivo analisar narrativas de jovens brasileiros, procurando investigar como eles lêem, escrevem e, portanto, aprendem História, compreendendo e atribuindo sentidos à história do seu país no contexto da história global.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: PRESSUPOSTOS DA INVESTIGAÇÃO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo no caso, baseada em análises de cognição situada, tendo como referência a perspectiva da *Grounded Theory* (FLICK, 2004). As escolas que participaram desta pesquisa possuem

3 Araucária é um município localizado na região metropolitana da cidade de Curitiba, Estado do Paraná.

certa homogeneidade, tendo a mesma mantenedora e a mesma orientação curricular, o mesmo número de horas aula de História por semana e professores que participam de um mesmo processo de formação continuada.⁴

A Escola "A" situa-se na zona urbana, ou seja, às margens da rodovia que liga o Município de Araucária com o interior do Estado do Paraná, onde há um pequeno núcleo urbano. Atende, por meio de um sistema municipal de transporte, alunos de comunidades de regiões rurais do interior do município. No turno da manhã estudam crianças da educação infantil a 4ª série e no turno da tarde, educação infantil e 5ª a 8ª séries.

Os jovens e crianças que freqüentam essa escola, em sua maioria, são filhos de agricultores e "chacareiros", pequenos proprietários, produtores de cereais, hortifruticultura e pecuária. As famílias dos alunos vivem em casa própria mas, seu acesso à informação tem sido, principalmente, por meio do rádio (um meio de comunicação muito presente entre essas famílias), e televisão. O computador e o acesso à internet ainda não se popularizaram nessas comunidades. Nesta escola, a pesquisa foi aplicada na 8ª série A, em 35 jovens com faixa etária entre treze e dezessete anos. A escola possui uma única turma de 8ª série.

A Escola "B" situa-se em região de bairro de trabalhadores como operários, comerciários, domésticas. Há também grande número de subempregados e desempregados. A escola atende os filhos desses trabalhadores nos turnos da manhã, tarde e noite. Nos dois primeiros turnos (manhã e tarde), estudam crianças e adolescentes, na educação infantil e no ensino fundamental até a oitava série. No turno da noite a escola oferece o ensino fundamental de 5ª a 8ª série. As condições financeiras desses jovens dificultam, à grande maioria, o acesso ao computador e à internet. Outra realidade da comunidade em que se situa esta escola é o alto índice de violência urbana, da criminalidade, da drogadição, da gravidez na adolescência, entre outros problemas sociais que atingem a população dessa comunidade. Nessa escola, as narrativas foram colhidas em duas oitavas séries, do turno da tarde: 8ª A e B, num total de 49 jovens.

A Escola "C" situa-se em bairro localizando entre vários loteamentos populares, que foram adquiridos, em sua maioria, por trabalhadores por meio de financiamentos a longo prazo. O que levou a formação desse bairro foi o deslocamento migratório de famílias, principalmente do interior do Estado do Paraná. É um bairro relativamente recente, com cerca de uma década,

4 Trata-se do projeto de formação continuada dos professores de História denominado projeto Grupo Araucária, o qual vem sendo desenvolvido desde 2002, aproveitando o horário de permanência unificada dos professores de História, toda última sexta-feira do mês. O projeto é um trabalho coletivo dos professores de História do município de Araucária, da Secretaria de Educação, do Sindicato dos Professores de Araucária e da Universidade Federal do Paraná.

mas enfrenta os mesmos problemas da localidade da Escola "B", principalmente a violência urbana.

Nesta escola estudam crianças e jovens, da educação infantil a oitava série do ensino fundamental, distribuídos nos períodos manhã e tarde. A escola possui duas oitavas séries no turno da manhã, com 52 jovens em sua totalidade e que participaram da pesquisa.⁵

Como a formação da *consciência histórica* é um dos pressupostos da aprendizagem na perspectiva de RUSEN (1992; 1993; 2001) é fundamental a contribuição desse autor para se entender a importância da narrativa na sua formação, porque ele analisa a *consciência histórica* como uma forma de consciência humana que está relacionada com a vida humana prática, argumentando que um dos elementos dessa consciência é o tempo, pois o homem – ao estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo – precisa assenhorear-se do tempo para que possa realizar as intenções do seu agir.

Nessa mesma direção, o autor levanta um questionamento - como o resultado da consciência histórica pode ser descrito como uma operação unitária da consciência e como um processo coerente de pensamento? Ele responde que essa sintetização se realiza nos atos da fala, por meio da narrativa histórica, destacando que a consciência histórica se constitui mediante a narrativa sempre que determinadas condições sejam satisfeitas na operação mental ou intelectual.

Uma das condições aludidas por RUSEN (2001) diz respeito ao fato de que, a narrativa como constitutiva da *consciência histórica* recorre a lembranças para interpretar as experiências do tempo. Neste sentido, o passado seria como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido. (RUSEN, 2001: 63)

Mas não é somente pela lembrança que se recupera o passado. Seja qual for o modo em que a *consciência histórica* penetra no passado, como no itinerário dos arquivos da memória, o impulso para esse retorno é sempre dado pelas experiências do tempo presente. Ou seja, a *consciência histórica* é o local em que o passado é levado a falar e este só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo. Trata-se de uma lembrança interpretativa que faz presente o passado, no aqui e agora.

5 As informações e dados foram fornecidos oficialmente pelos profissionais que atuam nas respectivas escolas.

Uma segunda condição enunciada por RUSEN (2001) é a “representação de continuidade”, que o autor define como a íntima interdependência entre passado, presente e futuro e que serve à orientação da vida humana prática atual. Ou seja, “a narrativa histórica torna presente o passado, de forma que o presente aparece como uma continuação no futuro” (p. 64)

Os critérios determinantes das representações de continuidade formam a terceira condição da narrativa como operação intelectual decisiva para a constituição da consciência histórica. O elemento unificador no processo da relação presente, passado, futuro, mediante a narrativa é a resistência do ser humano à perda de si e de seu esforço de auto-afirmação, e de se constituir como identidade.

A consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com o qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações de continuidade da evolução temporal dos homens e seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana. (RUSEN, 2001: 67)

As reflexões de Rusem quanto à representação de continuidade por meio da narrativa foram fundamentais para a estruturação do instrumento de investigação desse trabalho, e também porque, nas Diretrizes Curriculares de História do Município de Araucária, resultado do trabalho coletivo do grupo de professores em 2004, o pressuposto da consciência histórica constitui o fio condutor da proposta de cognição histórica a ser atingida. (DIRETRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA DE ARAUCÁRIA, 2004:1).

A elaboração do instrumento de investigação tomou também como referencial teórico, os estudos de HUSBAND (2003) sobre a narrativa histórica escolar. Para este autor, diferentemente dos historiadores, os alunos nas escolas não buscam gerar “novo” conhecimento por meio de evidências e narrativas históricas, mas eles geram novas compreensões históricas pessoais. Assim, umas das formas como os alunos e professores conferem significado ao passado é a de pensar acerca da construção de narrativas ou versões deste passado.

Segundo HUSBAND (2003), no ensino de história, o emprego da narrativa em aula e a relação que o aluno estabelece com ela têm sido constantemente associados a um didatismo ativo do professor e à passividade do aluno. Ele chama a atenção para as sobre-simplificações que constantemente professores esboçam acerca dos personagens e contextos históricos, caricaturando-os ou apresentando-os como arquétipos do bem e do mal, e nestas reduções dificultam aos alunos, o estabelecimento de relações com as narrativas já produzidas, incluso a do professor, ou com a construção de narrativas, utilizá-las como argumentos e meios para alcançar um fim, ou

seja, a construção da compreensão histórica. A narrativa, portanto, não é um fim por si só, mas a sua finalidade é contribuir para gerar compreensão sobre o passado, ativando o pensamento de quem aprende. Desta forma, ela precisa ser explorada em aulas de História, pois narrar significa contar e recontar histórias, “Isto significa contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem: submetê-las a um exame crítico, criando um sentido ao que chamei de verossimilhança e à sua lógica. Envolve uma dúvida construtivamente céptica sobre a natureza das histórias que contamos. Significa relacionar histórias com os princípios organizativos – as idéias de causa, continuidade, mudança – do discurso histórico complexo”. (HUSBAND, 2003: 39).

Ainda quanto à investigação das idéias dos jovens em relação à História, LEE (2001) chama a atenção para a necessária análise dos *conceitos substantivos* e os *conceitos de segunda ordem*, ou seja, “conceitos substantivos são os que se referem a conteúdos da História, como por exemplo, o conceito de indústria. Conceitos de segunda ordem são os que se referem à natureza da História, como por exemplo explicação, interpretação, compreensão”. (LEE, 2001: 13-17)

Tomando como referência esses pressupostos teóricos, foram elaboradas duas questões para serem respondidas em forma de narrativa pelos jovens. A primeira para verificar as narrativas nacionais:

Tarefa 1- “Imagine que você está num campo de férias onde se encontram jovens de todo o Mundo. Um dia eles foram desafiados para cada um contar a história do seu país. Como lhes contaria a História do Brasil nos últimos cem anos?”

A segunda para investigar a produção e compreensão das narrativas mundiais pelos jovens:

Tarefa 2- “Depois de ouvirem contar a história de vários países, os jovens acharam que seria interessante ouvir como cada um contava a história do mundo. Como lhes contaria a história da Terra nos últimos cem anos?”.

As questões foram aplicadas durante o período de aulas ministradas pelos professores nas turmas de oitava série. Não houve um aviso prévio para os jovens de que num determinado dia iria se pedir essa narrativa específica, que foi feita sem consulta aos materiais didáticos. As atividades foram realizadas pelos jovens, somente na sala de aula, e recolhidas no mesmo dia. Esse procedimento foi tomado para validar a autenticidade das mesmas em relação à autoria e produção própria.

REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO: ANÁLISE PARCIAL DOS RESULTADOS

Ademais dos pressupostos privilegiados na elaboração do instrumento de investigação, um referencial teórico fundamental subsidiou a análise das narrativas produzidas pelos alunos.

Para se aproximar das narrativas históricas de forma analítica, PROST (1996), propôs uma tipologia para a sua análise, quais sejam as narrativas relatos, narrativas quadros e as narrativas tramas. As narrativas como relatos se caracterizam como essencialmente cronológicas, com um acontecimento ou situação histórica como ponto de partida, sendo necessários, no mínimo, dois acontecimentos ou situações ordenadas no tempo, tanto de forma descritiva quanto de forma estrutura, para que se tenha um relato. Já a narrativa como quadro é o modo de exposição histórica que põe em relevo as coerências entre acontecimentos e situações, buscando dar respostas a como aconteceram. A narrativa histórica caracteriza-se como uma trama, diferenciando-se do relato e do quadro, quando a escolha recai em responder a uma pergunta que busca desvendar os conflitos e não os acontecimentos e situações do passado. Na trama histórica é necessário escolher uma temática, um recorte cronológico, a eleição dos atores e dos episódios. A construção da trama é um ato pelo qual se recorta um objeto particular dentro da gama infinita de episódios que é a História.

Duas outras categorias estruturais para analisar as narrativas históricas foram desenvolvidas por WERTSCH (2004: 49-62): a *estrutura da narrativa específica* e a *estrutura da narrativa esquemática*.

Para esse autor, a narrativa é um tópico que permite somar contribuições de várias áreas do conhecimento na compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem. Ele faz a seguinte distinção entre esses dois tipos de narrativas: As *narrativas específicas* abarcam explicações sobre um conjunto de eventos e são organizadas em torno de um nível médio de acontecimentos. Exemplo deste tipo de narrativas são aquelas em que conceitos substantivos como guerras, revoluções e outros acontecimentos políticos muito encontrados nos manuais didáticos, aparecem como elementos estruturantes. As *narrativas esquemáticas* possuem funções abstratas e generalizantes, formando espécies de estruturas esquemáticas do pensamento. Elas não são espécies de protótipos universais, mas pertencem a tradições narrativísticas particulares que podem parecer diferentes de um contexto para o outro.

Na perspectiva da análise de narrativas construídas pelos alunos, BARCA e GAGO (2004:38-39), desenvolveram estudos de compreensão histórica do passado pelos jovens em Portugal, e elegeram três categorias para análise: Compreensão Fragmentada; Compreensão Restrita; Compreensão Global. Na primeira categoria buscaram enquadrar as narrativas que expressam idéias

muito dispersas, apresentando falhas na compreensão, reformulação ou expressão escrita. Na segunda categoria enquadram as narrativas que apresentavam uma compreensão global do aluno, mostrando seu esforço de reformulação da informação, mas centrados apenas num único indicador, utilizando quase exclusivamente das expressões contidas nas fontes e textos. E na terceira categoria buscaram enquadrar as narrativas em que o aluno expressa uma compreensão global da mensagem, diferenciando as várias narrativas e até elementos discordantes entre elas, procurando fazer uma reformulação das informações à luz da sua própria experiência.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS DA PESQUISA

A análise da primeira tarefa, das narrativas nacionais, indicou a presença de vários elementos estruturantes, com destaque em alguns.:

Tarefa 1 - Narrativas Nacionais – Elementos Estruturantes

MUITO DESTACADOS	MEDIANAMENTE DESTACADOS	POUCO DESTACADOS
Escravidão/libertação dos escravos/racismo - 49 Guerras e revoltas internas-44 Guerras e revoltas externas43 Tecnologia- 36 Colonização portuguesa-35 Problemas sociais-30 Mudança de governo-28	Industrialização - 18 Crise econômica - 16 Desenvolvimento de cidades 13 Independência do Brasil - 10 Ação de heróis - 10	Relações de gênero - 9 Ditadura - 8 Mudança da moeda - 7 Imigração - 7 Dívida externa - 7

Alguns elementos estruturantes, como dívida, exportação, estudo, problemas ecológicos, e democracia apareceram em algumas narrativas de forma muito esporádica.

Quanto às idéias substantivas, merecem destaque:

Idéias Substantivas Privilegiadas nas Narrativas

MUITO DESTACADOS	MEDIANAMENTE DESTACADOS	POUCO DESTACADOS
Corrupção: 52 Futebol: 23 Violência urbana: 22 Miséria: 21	Conformismo: 18 Dívida externa: 11	Educação: 05

Em relação aos elementos estruturantes das funções da relação passado/ presente e futuro e que conferem sentidos ao passado nacional, destacaram-se:

Funções/Sentidos da Relação Presente/Passado/Futuro

Evolução tecnológica/científica/ dos costumes e progresso industrial: 46 Esperança no país - 40 Presentismo - 30 Dominação/resistência - 08 Pessimismo - 12

Para analisar os tipos das narrativas recorreu-se a PROST (1996) quanto ao relato, ao quadro e à trama, e a BARCA e GAGO (2004) para caracterizar o tipo de narrativa fragmentada, restrita e global.

Tipo de Narrativa

RELATO: - 108	QUADRO - 07	TRAMA - 21
---------------	-------------	------------

As narrativas do tipo trama, privilegiaram temas focados nas relações entre:

- negros e índios: 06
- meio ambiente: 01
- direitos sociais e políticos – 13
- família e violência – 01

Características das Narrativas

FRAGMENTADAS: 86	RESTRITAS: 15	GLOBAIS: 22
------------------	---------------	-------------

De modo geral o elemento estruturante que mais se destacou na narrativa nacional foi a tríade “escravidão/ libertação dos escravos/racismo”. Essa tríade foi enquadrada na mesma categoria porque apareceu de forma recorrente e relacionados entre si. A partir deles, pode-se apreender o estabelecimento de nexos significativos entre o presente, o passado e o futuro, nos alunos pesquisados. Portanto, pode-se afirmar que ele possibilita a escrita da História a partir de uma certa idéia de continuidade, pois as relações entre as três dimensões temporais (passado/presente/futuro), são organizadas nas narrativas, indicando, por exemplo, que os jovens entendem o racismo em relação aos afro-descendentes como algo que tem sua origem no passado da escravidão no Brasil e na forma como foram tratados após a libertação. Nesse sentido, não estão fazendo uma análise presentista e preconceituosa, mas utilizando a noção de causalidade e recorrendo ao passado para explicar a

experiência presente. Isso poderia abrir um questionamento: por que a consciência histórica está se manifestando tão fortemente nesse quesito e não em relação a outros elementos estruturantes.

Outros elementos estruturantes que indicam mudanças, para os jovens alunos, são as guerras e revoltas, tanto externas quanto internas, o que pode ser demonstrativo da influência das narrativas dos manuais didáticos os quais, em sua maioria, valorizam tais acontecimentos, bem como indica a presença desses elementos estruturantes como conteúdos privilegiados em propostas curriculares.

Apesar de aparecer como elementos estruturantes nas narrativas nacionais com uma elevada frequência, a colonização portuguesa não apareceu sendo utilizada no sentido de contextualizar a história nacional em relação a história global, aparecendo nas narrativas de forma pontual, com acentuada ação de heróis, como por exemplo, na narrativa da aluna Gisele, de 13 anos: “Como todos sabem o Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral. Quando ele chegou aqui só existiam índios e as florestas. Com a chegada dele, os índios foram obrigados a sair de suas terras”.

Quanto ao tipo de narrativas houve uma predominância, pouco mais de 50%, dos relatos fragmentados, o que nos leva a questionar os sentidos conferidos à concepção do “aprender história”, bem como à cognição histórica, em aulas de história, que não têm contribuído para que os jovens possam construir narrativas mais globais, bem como possam inserir os conteúdos e a natureza da história em suas vidas. Tal fato pode ser explicado porque os professores continuam muito presos ao livro didático e a narrativa dos manuais torna-se predominante, bem como pelo fato de que a atenção aos conceitos substantivos e às idéias de segunda ordem não estar ainda em pauta no ensino de História. Um necessário despertar para investigações que possam balizar a intervenção e auxiliar na formulação de metodologias nesta perspectiva é a exigência que se apresenta.

Quanto às idéias básicas ou substantivas, corrupção, futebol e violência urbana, foram as que mais permearam as narrativas nacionais dos jovens, o que pode ser indicativo das mediações do presente que influenciam as relações com o passado e o futuro, demonstrando a presença e forte influência do cotidiano na construção de suas narrativas, uma vez que a corrupção e a violência urbana são idéias recorrentes por estarem presentes na mídia, especialmente a televisiva. Essa violência está presente também na realidade dos alunos, na medida em que invade as comunidades onde eles vivem.

Quanto às funções dadas à relação entre presente/passado e futuro nacional, aparece, de forma recorrente, o sentido conferido à evolução da tecnologia, ligada ao progresso da ciência e da indústria, bem como a evolução dos costumes. Esta predominância pode levar a inferir que, na temática relacionada à tecnologia, os jovens têm uma clara percepção de que esta

evoluiu de forma significativa no último século e que esta evolução é uma construção histórica do homem.

O passado como esperança aparece com significativa frequência nas narrativas nacionais, podendo indicar que o jovem enquanto ser histórico se inclui nesse meio e aí está para viver a sua vida, bem como exercer seus direitos ao trabalho, a educação, saúde, além de participar da construção de um país melhor, mostrando um equilíbrio entre perspectivas boas e ruins, como a narrativa de Alessandra, 14 anos, 8ª Série:

“Acho que eu contaria sobre a dívida do Brasil para os países estrangeiros como: Estados Unidos. Por que o nosso país deve muito e se pagar toda a dívida não haverá dinheiro para investimentos, obras e providências que o governo deve tomar para ter trabalho para as pessoas poderem ganhar dinheiro para sustentar-se. Mas também, caso contrário nosso País nunca poderá ser independente e sim dependente”.

Tarefa 2 - Narrativas Mundiais – Elementos Estruturantes

MUITO DESTACADOS	MEDIANAMENTE DESTACADOS	POUCO DESTACADOS
Guerras e revoluções - 71 Evolução tecnológica - 47 Catástrofes naturais - 40 Terrorismo - 39 Ação de heróis - 27 Problemas ecológicos - 24	Desigualdade econômica entre os países - 14 Desigualdade social - 11 Superioridade dos EUA - 10	Fome - 09 Violência que repercute no Brasil - 07

Idéias Substantivas Privilegiadas na Narrativa Mundial

Violência entre os países - 42
 Tecnologia x evolução - 39
 Desigualdade entre os países -13
 Esporte - 12
 Tecnologia x guerra - 9
 Desigualdade social - 6
 Socialismo x Capitalismo - 4

Funções/Sentidos Das Relações Presente/Passado/Futuro

Violência entre os países - 42
 Tecnologia x evolução - 39
 Desigualdade entre os países -13
 Esporte - 12
 Tecnologia x guerra - 9
 Desigualdade social - 6
 Socialismo x Capitalismo - 4

Tipos de Narrativas

RELATO - 112
QUADRO - 15
TRAMA - 09

As narrativas do tipo trama privilegiaram as relações entre os seguintes temas:

Questão entre ricos e pobres – 05
Preservação x violência = 01
Tecnologia x pobreza – 02
Tragédias – 01

Características das Narrativas

Fragmentadas - 65
Restritas - 38
Global - 33

Quanto aos elementos estruturantes nas narrativas mundiais predominaram as guerras e revoluções, o que também demonstra uma grande influência das narrativas dos manuais didáticos e dos currículos utilizados. Como no caso das narrativas nacionais, as narrativas mundiais podem demonstrar também a influência da mídia, pois em sua vida recente, esses jovens acompanharam a transmissão ao vivo de guerras no Afeganistão, Iraque e Oriente Médio, entre outros conflitos. Também de forma recorrente, aparece o terrorismo, que é a forma de conflito presente no noticiário cotidiano, junto com as catástrofes naturais, que também aparecem com significativa frequência.

Já a evolução tecnológica e dos costumes aparecem de maneira mais forte nas narrativas mundiais do que nas narrativas nacionais. Ademais, estão relacionados com os avanços bélicos de uma forma natural, como retrata a narrativa de Sebastião, 13 anos, 8ª série:

“Nos últimos anos no mundo aconteceram muitas coisas como: Inventaram a bomba atômica, o celular, a televisão, o rádio. Teve as duas guerras mundiais, teve a guerra fria, teve o atentado às torres gêmeas, o primeiro homem a ir para a lua. Teve também o invento do carro, da moto, do trator, do caminhão. Clonaram pela primeira vez. Inventaram o helicóptero, o avião...”

A ação de heróis aparece mais ligada a desportistas como Ayrton Sena e Pelé ou a líderes políticos ou religiosos, como o Papa, o Presidente do Estados Unidos e Bin Laden, também personagens recorrentes do mundo televisivo e ligados a acontecimentos recentes que têm uma importância significativa na elaboração das narrativas destes jovens.

Quanto aos tipos de narrativas, predominaram os relatos fragmentados, levantando os mesmos questionamentos das narrativas nacionais. No entanto, houve um significativo aumento das narrativas mundiais em forma de quadro, em relação às narrativas nacionais, o que pode apontar para uma maior facilidade de inserção dos jovens na história mundial, por meio daquilo que eles utilizam para estabelecer causalidades entre os acontecimentos, tais como a evolução tecnológica, a guerra, entre outros.

Nas idéias básicas das narrativas mundiais, pode-se inferir que a violência entre os países se apresenta de forma mais recorrente, uma vez que a guerra foi utilizada como um dos principais conceitos substantivos estruturantes das narrativas.

Os jovens pesquisados apresentaram, com muita ênfase a valorização, nas narrativas mundiais, de idéias em relação à natureza, especialmente como “proteção à natureza”; “preservação e violência” e como “problemas ecológicos e de proteção à natureza”. SOFFIATI (1988), já chamava a atenção para a ausência da temática natureza nos livros didáticos, além de propor a sua inclusão nos manuais de história. Portanto, é uma temática que possui uma demanda a ser resolvida, pois os jovens e adolescentes estão mobilizados pelas questões do presente em relação à natureza.

A freqüente relação entre passado e presente pode ser um indicativo de que esses jovens não têm interesse em aprender a História estudando apenas o passado.

No estabelecimento de relações entre as narrativas nacionais e as narrativas mundiais, um ponto que chamou a atenção foram jovens que apresentaram um relato global na narrativa nacional e um relato fragmentado na narrativa mundial ou vice-versa, demonstrando que não há uma homogeneidade neste ponto, bem como pouco vínculo é estabelecido entre as duas narrativas.

CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES

A análise dos resultados desse estudo exploratório indicou algumas considerações gerais, que podem ser sugeridas, independentemente das escolas investigadas. Entre elas, destacam-se:

- Há uma forte presença de mediações do presente como elementos estruturantes nas narrativas dos jovens alunos;

- Os elementos estruturantes das narrativas de manuais didáticos têm grande influência na organização e caracterização dos tipos de narrativas desses jovens;

- A predominância de narrativas fragmentadas pode ser indiciária da necessidade do desenvolvimento de um novo tipo de cognição histórica, pautada em novas concepções do que é o “aprender a história”, as quais são fundamentadas na própria ciência da História;

Quanto à continuidade das investigações, esse estudo exploratório indicou algumas possibilidades principais:

- investigação bibliográfica com objetivo de sistematizar concepções de aprendizagem presentes em manuais didáticos e propostas curriculares, em fase de sistematização final;

- a realização de uma pesquisa junto a professores de história sobre o significado do “aprender história”, investigação já em desenvolvimento;

- observação de aulas de história para analisar as narrativas em aulas, pesquisa em fase inicial de execução;

- análise de diferentes tipos de narrativas dos manuais didáticos e dos alunos; pesquisa em fase de preparação.

Pode-se concluir momentaneamente este estudo exploratório com a certeza de que as investigações no campo da Educação Histórica estão abrindo um leque muito vasto de lacunas que se apresentam como temáticas, tanto substantivas como de segunda ordem, a serem pesquisadas junto a nossos jovens, especialmente pelos professores que estão envolvidos com o Ensino de História, na perspectiva de contribuir para a formação de sua consciência histórica, bem como para desenvolver encaminhamentos metodológicos de natureza histórica e aprofundar os estudos teóricos nesse campo, com o objetivo de qualificar as intervenções pedagógicas em aulas de História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUCÁRIA, Prefeitura Municipal. *Diretriz Curricular de História do Município de Araucária*. Araucária: Prefeitura de Araucária, 2004.

BARCA, I. *O pensamento histórico dos jovens: idéias acerca dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga (PT): Universidade do Minho, 2000.

BARCA, I./GAGO, M. Usos de narrativa em História. In: MELLO, M. C./LOPES, J. M. *Narrativas históricas e ficcionais*. Recepção e produção para professores e alunos. Braga: Universidade do Minho, 2004.

HUSBANDS, Chris. *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham-Philadelphia: Open-University, 2003.

LEE, Peter. *Progressão da compreensão dos alunos em História*. In: BARCA, Isabel. (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica: Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UMINHO, 2001.

PROST, A. *Doce lecciones sobre la historia*. Edición y traducción de Anacleto Pons y Justo Serna. Madrid: Ediciones Cátedra Universitat de València, 1996.

RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RUSEN, J. *El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico*. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. In: FLACSO. *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires: FLACSO, Año 4, n. 7, 1992

RUSEN, J. *Historical narration: foundation, types, reason*. In: RUSEN, J. *Studies in Metahistory*. Pretoria (Africa do Sul): Human Sciences Research Council, 1993.

SCHMIDT, M. A. *Formas do saber histórico em sala de aula: algumas reflexões*. XXIII Simpósio Nacional de História – História: Guerra e Paz. Londrina: ANPUH, 2005

SOFFIATI, Arthur. *A Ausência da Natureza nos Livros Didáticos*. In: *História em Quadro-Negro. Escola, ensino e Aprendizagem*. *Revista Brasileira de História*, v. 9, nº 19, São Paulo, set. 89/fev.90, p. 43-56.

WERSTSCH, James. *Specific Narratives and Schematic Narrative Templates*. In: SEIXAS, Peter. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University Toronto Press, 2004.

Artigo recebido em 04/02/2008

Artigo aceito em 12/06/2008