

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA PRESENTES EM PROPOSTAS CURRICULARES BRASILEIRAS¹

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt*
dolinha08@uol.com.br

RESUMO: O trabalho insere-se em pesquisa mais ampla sobre as concepções de aprendizagem histórica difundidas no Brasil no período de 1917 a 2006, e faz parte do projeto “Aprender a ler, aprender a escrever história”. O escopo da investigação abrange concepções de aprendizagem que têm fundamentado a organização de propostas curriculares brasileiras num período de longa duração, desde a Reforma Francisco Campos (1931), às propostas curriculares atuais. O recorte proposto no presente estudo inclui a análise de documentos curriculares referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o ensino fundamental e médio (1997; 1998) Adotou-se a metodologia de investigação qualitativa de estudo no caso e a perspectiva da investigação bibliográfica e documental. A recolha e tratamento de dados pautou-se na análise de conteúdos (Bardin, 2002). Tomaram-se como referência estudos realizados na perspectiva do currículo e das disciplinas escolares como construção social (Goodson,1997). Ademais, o conceito de “código disciplinar” (Cuesta Fernandez,1997; 1998) permitiu que se entendesse a abrangência e significado do currículo como texto visível do código disciplinar da história, a partir do qual buscou-se entender a relação entre o conteúdo e a forma da História como disciplina escolar em determinado momento da sociedade brasileira. Resultados parciais indicam a predominância de concepção de aprendizagem histórica baseada na idéia de competências fundamentadas na psicologia educacional, bem como uma tendência em situar a aprendizagem a partir do método de produção do conhecimento histórico, não revelando, ainda, uma concepção de aprendizagem histórica situada na epistemologia da própria ciência da História (Lee,2003; 2006).

PALAVRAS-CHAVE:

* Doutora em História. Professora da Universidade Federal do Paraná.

INTRODUÇÃO

No Brasil, os estudos sobre currículo têm sido realizados por pesquisadores e especialistas das várias áreas do conhecimento. Na área específica do ensino de História, esses trabalhos privilegiam, principalmente, determinados períodos ou reformas curriculares e suas relações com políticas educacionais, como atestam investigações realizadas por MARTINS (2002); FONSECA (1993), REIS (2001); ROCHA, 2002; SIMAN (1997). Ademais, podem ser citadas reflexões sistematizadas sobre essa temática, como as de BITTENCOURT (1998) e ABUD (1993). A partir das análises já realizadas sobre currículos de História, o objeto de estudo proposto no presente trabalho inclui a análise de documentos curriculares referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o ensino fundamental (1998). A especificidade do recorte, “concepções de aprendizagem histórica” é parte de projeto que vem sendo desenvolvido sobre “Aprender a ler e aprender a escrever em História”, o qual tem se preocupado em investigar concepções de aprendizagem e sua relação com o ensino de História. A parte de pesquisa documental desse projeto inclui investigações sobre concepções de aprendizagem histórica, presentes em propostas curriculares e manuais didáticos destinados a professores e também a alunos.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A problemática da presente pesquisa resulta das demandas provenientes dos insucessos escolares no que diz respeito às aprendizagens históricas significativas para a construção da consciência histórica, num contexto de formação de contra-consciência para além do capital (MÈSZÁROS, 2007). Esse autor, em sua obra, *O desafio e o fardo do tempo Histórico* (São Paulo: BOITEMPO, 2007), afirma que

os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados e uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (p.196).

Nesse quadro, torna-se necessário romper com a lógica do capital, para pensarmos alternativas educacionais qualitativamente diferentes.

Se pensarmos a educação e, portanto a aprendizagem da História, como possibilidade de internalização de determinada consciência histórica pelos sujeitos, podemos tanto falar em internalizar para manter e conservar, como também falar na possibilidade de internalização como subjetivação (interiorização mais ação dos sujeitos), com vistas às intervenções e transformações na vida prática. Assim, seja em função da manutenção ou à mudança de uma determinada concepção de mundo, se coloca como fundamental a necessidade de modificar, de maneira duradoura e concreta, modos de internalização do conhecimento, historicamente existentes, desafiando as formas atualmente dominantes de cognição, consolidadas em favor do capital, pois, na esteira do pensamento de Rüsen, a formação da consciência histórica

não é, por conseguinte, poder dispor de saberes, mas de formas de saber, de princípios cognitivos que determinam a aplicação dos saberes aos problemas de orientação, ela é Naturalmente, essas competências dependem dos conteúdos do saber. Elas não podem estar vazias da experiência do tempo passado, elaborada e interpretada cognitivamente (uma questão de competência cognitiva na perspectiva temporal da vida prática, da relação de cada sujeito consigo mesmo e do contexto comunicativo com os demais. (RÜSEN, 2007, p.101)

Os debates mais recentes no campo da Educação Histórica vêm apontando o papel dos conceitos substantivos (ou conceitos históricos), das categorias históricas temporais e dos conceitos de segunda ordem na formação da consciência histórica, ou seja, no processo de interiorização como determinação de formas de organizar e dar sentidos às experiências individuais e coletivas, importantes para a definição e inserção do sujeito em seu próprio destino. O conceito de “consciência histórica”, apreendido a partir de Rüsen (2001), para quem “a consciência histórica é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana.” (p.58), pode e deve ser repensado à luz de uma educação para além do capital e, portanto, da formação de uma construaconsciência histórica.

Assim, se para Jorn Rüsen, a História tem uma função didática de formar a consciência histórica, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação (para dentro – construindo identidades, e para fora – fornecendo sentidos para ação na vida prática), podemos, na esteira de Meszaros (2007), falar da importância da História para uma “contra-internalização”, ou uma “contra-consciência histórica”, que não se

esgote na pura “negação” ou “consciência crítica” à moda de Rüsen, mas uma “contra-consciência” que abrange a situação objetiva e a reação subjetiva das pessoas envolvidas. Nesse sentido, os princípios orientadores de uma contra-consciência histórica devem ser absolutamente desatados da lógica do capital e da imposição da conformidade, incorporando, também, o pressuposto inegociável de que qualquer aprendizagem é autoeducação e inseparável da prática significativa da auto-gestão, em que os jovens e crianças sejam agentes ativos de sua própria educação.

Em uma primeira perspectiva, os estudos sobre concepções de aprendizagem presentes em propostas curriculares se justificam, no sentido de analisar e avaliar propostas de internalização de conhecimentos, além de propiciar a reconstrução dos saberes e práticas relacionadas ao ensino de História, bem como à reconstrução histórica da História como disciplina escolar. Nesse sentido, os currículos podem ser entendidos enquanto elementos da cultura escolar, produtos e produtores de conhecimentos escolares; como instituidores de modos de fazer ou de construir a escolarização, bem como, enquanto, construtores de identidades pessoais e profissionais e de elaboração de visões de mundo.

Pode-se firmar que os currículos referem-se a um determinado conhecimento escolar, um tipo especial de saber, ou seja, a História como matéria de ensino, que pode ser explicada pela idéia de uma larga tradição social inventada, não de uma só vez, e recriada no que Fernandez Cuesta (1998) chama de **“código disciplinar”**. Para este autor:

El código disciplinar de la Historia es, por tanto, una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones e rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. Alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de su enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura dominante, valioso e legitimo. En suma, el código disciplinar comprende lo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar. Discursos, regulaciones, prácticas y contextos escolares impregnan la acción institucionalizada de los sujetos profesionales (los profesores) y de los destinatarios sociales (los alumnos) que viven y reviven, en su acción cotidiana, los usos de educación histórica de cada época. Usos que, naturalmente, no son ajenos, todo lo

contrario, a la lógica de producción y distribución del conocimiento [...].
(FERNÁNDEZ CUESTA, 1998, p.8-9).

O percurso do ensino de História no Brasil, cujo marco institucional fundador é considerado o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II –o qual, segundo NADAI, “determinou a inserção os estudos históricos no currículo” (1993, p.146) –, permite concluir que houve e continua havendo um processo histórico de constituição do código disciplinar da História, inserido no quadro de desenvolvimento dos próprios modos de educar da sociedade brasileira. Na esteira dessas reflexões, pode-se afirmar a existência de um período da “Construção do Código disciplinar da História – (1838-1931), de uma fase de “Consolidação e Crise do Código Disciplinar da História – (1931-1984); e de uma “Reconstrução do Código Disciplinar da História (1984-?).

A investigação sobre as concepções de aprendizagem presentes em manuais didáticos e propostas curriculares vem sendo elaborada a partir dessa periodização e, nesse trabalho, tomou-se como objeto de análise a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998), a qual pode ser incluída na fase de “Reconstrução do Código Disciplinar da História”, contextualizada a partir de dois acontecimentos principais. O primeiro refere-se ao movimento de saída do país do período da Ditadura Militar e o segundo, ao movimento de crítica aos Estudos Sociais, proposta que vigorava oficialmente, na escola fundamental, desde 1971.

Nesse contexto, há que se destacar a existência de várias propostas curriculares, 23 no total, segundo estudos de Bittencourt (1998) e sua discussão por professores de História de escolas públicas, em diferentes Estados brasileiros. Trata-se de um momento fértil, não ainda suficientemente analisado em sua totalidade, ressalvadas as reflexões elaboradas por Bittencourt (1998), mas apenas em suas manifestações específicas. Vide trabalhos como o de Siman (1997) e Reis (2001).

A segunda perspectiva incita à análise dos currículos a partir de concepções de aprendizagem da História, que também podem ser consideradas características do “código disciplinar”, porque colocam em relevo a complexa problemática das relações entre conhecimento científico de referência e os substratos teóricos oriundos da pedagogia e da psicologia. Ademais, os currículos, enquanto produtos da cultura, são uma parte da “tradição seletiva” que, “en virtud de una acción recontextualizadora efectuada por vários agentes sociales, convierte el saber académico en conocimiento escolar legítimo, trasmuta la ciencia que se hace en la ciencia que se enseña” (FERNÁNDEZ CUESTA, op. cit., p.102). Neste sentido a análise dos currículos

pode elucidar aspectos relacionados às teorias que embasam propostas de formas de receptionar o saber, de lidar com ele ou de utilizá-lo, como afirma Rüsen, “Formação não é poder dispor de saberes, mas de formas de saber, de princípios cognitivos, que determinam a aplicação dos saberes aos problemas de orientação” (2007^a, p. 101).

Para Rüsen (2004), os princípios cognitivos – experiência, orientação e interpretação –, exercem a função diferenciadora do processo cognitivo da ciência da história e pressupõem determinados recursos ou materiais pelos quais são construídas as teorias históricas. Esses recursos ou materiais são denominados pelo autor de conceitos históricos e categorias históricas (RÜSEN, 2007b). Na esteira dessas reflexões, Lee (2005) estabelece alguns princípios da cognição histórica: os conceitos substantivos, que seriam os conteúdos específicos da História, tais como Renascimento, Revolução Industrial etc; e os conceitos de segunda ordem, que estão envolvidos em qualquer história, qualquer que seja o conteúdo, como as categorias temporais – que designam contextos temporais gerais de estados de coisas, que, conforme Rüsen (2007b) “não se referem diretamente a nenhum estado de coisas, mas estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal” (p.93); e também aqueles relacionados a formas de compreensão histórica, como os conceitos de explicação histórica, evidência, inferência e imaginação histórica (LEE, 2005; TOPOLSKI, 1973; ARÓSTEGUI, 2006).

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E AS FORMAS DE COGNIÇÃO

A proposta dos Parâmetros Curriculares de História, encaminhada pelo Ministério da Educação aos educadores brasileiros, em 1998, contém, em sua estrutura, os Eixos Temáticos sugeridos para o ensino de História de 3º. e 4º. ciclos, isto é, o conhecimento a ser ensinado de 5ª. a 8ª. séries do ensino fundamental. Ademais, tanto no documento “Introdução” aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998^a), quanto no documento “História” Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b) apresentam um item específico sobre concepção de ensino e aprendizagem, como referências para o currículo.

O documento introdutório (BRASIL, 1998^a.) partiu do pressuposto de que os fracassos escolares seriam os indicadores da necessidade de se tomar como referência uma nova concepção de aprendizagem que propiciasse maior interação dos alunos com a realidade. Nesse particular, em nota de rodapé, o documento discorre sobre os novos marcos explicativos da aprendizagem dentro da perspectiva construtivista de enfoques cognitivos, destacando o que

chamou de marco de referência para a proposta curricular. São enunciadas, brevemente, três enfoques dentro dessa perspectiva: a teoria genética, sendo citado Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, da qual se absorve a concepção dos processos de mudança, as formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, citando-se Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, referente à maneira de se entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como a importância conferida aos processos de relação interpessoal; a integração dos conceitos de aprendizagem, cultura e educação, provenientes das teses no campo da psicologia cultural; e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel.

A partir desses pressupostos adotados como referência, o documento assume a defesa de que o aluno “ao aprender a resolver problemas e a construir atitudes em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações de vida, faz aquisições dos domínios cognitivo e linguístico, que incluem formas de comunicação e de representação espaciais, temporais e gráficas” (BRASIL, 1998, p.73). Nesses termos, fica explícito o que se entende por aprender, pautada em referenciais da psicologia construtivista, perspectiva que irá fundamentar, também, a concepção de aprendizagem histórica. (BRASIL, 1998b, p.37-41).

O primeiro entendimento da aprendizagem histórica sugerido no documento dos PCNs, enfatiza a forma pela qual jovens e crianças podem ter acesso ao conhecimento histórico, tais como convívio social e familiar, festejos de caráter local, regional, nacional e mundial e pelos meios de comunicação, como a televisão. Parte ainda do pressuposto de que “os jovens sempre participam, a seu modo, do trabalho de memória, que sempre recria e interpreta o tempo e a História” (p.38), e agregam às suas vivências, informações, explicações e valores oferecidos na sala de aula, indicando um segundo entendimento, de que as informações e questões históricas, podem ser incorporadas significativamente pelo adolescente, que as associa, relaciona, confronta e generaliza, porque, “o que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado” (p.38).

Um terceiro entendimento, parte do pressuposto da diferenciação entre um saber que os alunos adquirem de modo informal e um outro a que denomina “saber escolar”. Nessa perspectiva, reafirma que

A apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar, não significa que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador” e nem que ele deve ser capaz de escrever

monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época. (PNCS, Brasil, 1998, p. 40)

Observa-se a apropriação de uma concepção de aprendizagem que, em primeiro lugar, diferencia o conhecimento escolar do científico, no processo de aprendizagem, confundindo o aprender com o ensinar, esse sim, objeto da transposição didática. Na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento deve ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História. Outra questão a destacar na concepção de aprendizagem referida nos PCNs de História, é ênfase na temporalidade cronológica como forma de orientação temporal. Segundo Rösen (2004), a orientação no tempo e sobre o tempo organiza-se a partir dos casos do passado e sua articulação com o presente, a partir de categorias históricas, sendo a datação uma estratégia apenas.

O documento dos PCNs para História específica, ainda, objetivos da aprendizagem para o terceiro e quarto ciclos. Com relação ao terceiro ciclo o objetivo é a formação de procedimentos e atitudes que favoreçam a compreensão dos temas em dimensões históricas, por meio de diferentes atividades, como pesquisas e estudos do meio. Ora, segundo Husbands (2003), aprender história é, acima de tudo, produzir compreensões históricas, tendo como referência formas de cognição históricas ou conceitos de segunda ordem (LEE, 2005).

Ao descrever os objetivos da aprendizagem histórica no terceiro ciclo, o documento seleciona alguns objetivos, tais como “conhecer”, “caracterizar”, “refletir” e “utilizar fontes históricas”, indicando uma delimitação de categorias do pensamento que indicam ações a serem desenvolvidas em relação a determinados conteúdos, e não formas de compreensões históricas. Essa mesma perspectiva está presente nos pressupostos e objetivos para o quarto ciclo, de maneira mais ampliada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomar propostas curriculares como objeto de estudo, no sentido de se apreender concepções de aprendizagem que foram utilizadas como referência

para o currículo pode elucidar como, em determinado contexto e sociedade, o código disciplinar da história vem se constituindo. No caso específico dos Parâmetros Curriculares Nacionais, esse primeiro estudo permitiu algumas considerações e sistematizações para a continuidade do trabalho.

A concepção de aprendizagem tomada como referência para o currículo encontra guarida em teorias psicológicas, representadas, particularmente, pela concepção construtivista. Esta adesão encaminha os processos de cognição para fora da ciência da História como referência para um modo a elaboração de um modo de aprender especificamente histórico, que leve em conta os conceitos de segunda ordem como articuladores da aprendizagem de “qualquer história” (LEE, 2005).

O ato de situar os processos de cognição fora da epistemologia da História, contribuir para a predominância da pedagogização nos modos de aprender, o que produziu uma aprendizagem por competências que exclui competências históricas propriamente ditas.

Do ponto de vista da continuidade do trabalho, a investigação indicou a necessidade de se conhecer as relações que professores de História mantém com a concepção de aprendizagem presente nos PCNs, com a finalidade de se buscar caminhos de constituição de um modo de pensar a aprendizagem a partir da própria História.

HISTORICAL LEARNING CONCEPTIONS IN BRAZILIAN CURRICULA PROPOSALS

ABSTRACT: This work is inserted in a research about the historical learning conceptions diffused in Brazil from 1917 until 2006, and it is part of the project “Learning how to read, learning to write History”. The aim of the present investigation is about the learning conceptions that have been establishing the organization of the Brazilian curricula proposals in a long time period, since the Francisco de Campos (1931) reform until the actual curricula proposals. The outline of this work includes the analyses of curricula documents from the National History Curricula Parameters for the elementary and high schools (1997; 1998). The methodology adopted was the qualitative investigations of case studies and the perspective of documental and bibliographic investigation. The collection and treatment of the data was ruled on the analysis of the contents (Bardin, 2002). We took as reference some studies that were done on the curriculum’s perspective and the school subjects as a social construction (Goodson, 1997). Moreover, the concept of the “disciplinary code” (Cuesta Fernandez, 1997;1998) allowed the understanding of the meaning of the curriculum as a visible text of the History’s disciplinary code, from where we tried to understand the relationship among the contents and the form of History as a school subject in a determined moment in Brazilian’s society. Partial results indicate

the predominance of the conception of historical learning based upon the idea that competences established on educational psychology, as a tendency in placing the learning since the production method of historical knowledge, not revealing yet the conception of historical learning established on the epistemology of the proper science of History (Lee 2003; 2006).

KEY WORDS: Historical Education – History Teaching – History Learning

NOTA

- 1 Trata-se do projeto “Aprender a Ler, Aprender a Escrever em História”, financiado pelo Cnpq e pela Fundação Araucária-PR.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*. Dossiê: Memória, História, Historiografia. São Paulo: Marco Zero/Anpuh/Cnpq, n. 25/26, 1993.
- ARÓSTEGUI, Julio. *A pesquisa histórica. Teoria e método*. São Paulo: Edusc, 2006
- BITTENCOURT, Circe. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Editora Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998. p.127-161.
- BRIAND, J.P./ CHAPOULIE, J.M. L'institution scolaire et la scolarization: une perspective d'ensemble. In. *Revue Française du sociologie*, XXXIV, p.3-42,1993.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 2000.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. São Paulo: Papirus, 1993
- FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor, 1997.
- _____. *Clio en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas*. Madrid: Akal, 1998.
- LEE, Meter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. DONOVAN, M.S. (Eds). *How students learn: history, math and science*

- in the classroom. Washington, DC: Nacional Academy Press, 2005.
- MARTINS, Maria do Carmo. A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes? São Paulo: São Francisco, 2002.
- MÉSZÁROS, István. O desafio e o fardo do tempo histórico. São Paulo: Boitempo, 2007.
- HUSBAND, Chris. What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past. Philadelphia (USA): Open University Press, 2003.
- REIS, Carlos Eduardo dos. Historia Social e Ensino. Chapeco: Argos, 2001.
- ROCHA, Ubiratan. História, currículo e cotidiano escolar. Sao Paulo: Cortes, 2002.
- RÜSEN, JÖRN. The didactics of history in west Germany: Towards a new self-awareness of historical studies. History and theory. Wesleyan University, vol. xxvi, n.3, p. 275-286, 1987.
- RÜSEN, JÖRN(a). História Viva. Teoria da História III: forma e funções do conhecimento histórico. Brasília: Unb, 2007.
- RÜSEN, JÖRN(b). Reconstrução do passado: Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007.
- RÜSEN, JÖRN. Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In. SEIXAS, Peter. Theorizing Historical Consciousness. Toronto (Canada): University of Toronto Press, 2004.
- SIMAN, Lana Mara. Changement paradigmatique et enfeux sociopolitiques en enseignement de l'histoire: le cas du programme d'histoire du Minas Gerais (Brésil) et les réactions paradoxales des enseignants. (Thèse présentée à la Faculte des etudes superieures de l'Université Laval pour l'obtencion du grade Phisosophiae Doctor, 1997
- TOPOLSKY, Jersy. Metodologia de la Historia. Madrid: Cátedra, 1973.