



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO –
ICHI**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
- PROFHISTÓRIA –**

NÚCLEO FURG/ RIO GRANDE/ RIO GRANDE DO SUL



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**ENSINO DE HISTÓRIA: O OLHAR DOS E DAS ESTUDANTES DO NONO
ANO, DA EEEM LILIA NEVES (RIO GRANDE, RS),
SOBRE A DITADURA CIVIL MILITAR**

Júlio Cezar Gonçalves Sosa

**RIO GRANDE
2016**

JULIO CEZAR GONÇALVES SOSA

**ENSINO DE HISTÓRIA: O OLHAR DOS E DAS ESTUDANTES DO NONO
ANO, DA EEEM LILIA NEVES (RIO GRANDE, RS),
SOBRE A DITADURA CIVIL MILITAR**

Dissertação apresentada como requisito final no
Mestrado Profissional em Ensino de História -
PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal do Rio
Grande – FURG, sob a orientação da professora Dra.
Adriana Kivanski de Senna

**RIO GRANDE
2016**

BANCA AVALIADORA

Profa. Dra. Adriana Kivanski de Senna (orientadora)

Profa. Dra. Carmem Gessilda Burgerth Schiavon

Prof. Dr. José Iran Ribeiro

Profa. Dra. Julia Silveira Matos

*Á todos e todos que doaram
suas vidas, alguns literalmente, na luta contra
esse duro período da nossa história. Fazer com
que as novas gerações conheçam esse momento
é uma obrigação nossa para com todos e todas.*

“O PROFESSOR AUTORITÁRIO, O PROFESSOR LICENCIOSO, O PROFESSOR COMPETENTE, SERIO, O PROFESSOR INCOMPETENTE, IRRESPONSÁVEL, O PROFESSOR AMOROSO DA VIDA E DAS GENTES, O PROFESSOR MAL-AMADO, SEMPRE COM RAIVA DO MUNDO E DAS PESSOAS, FRIO, BUROCRÁTICO, RACIONALISTA, NENHUM DESSES PASSA PELOS ALUNOS SEM DEIXAR SUA MARCA.” (FREIRE, 2011, P. 64)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a minha amiga e irmã de alma e caminhada, por um mundo mais fraterno e justo, Flávia Gonzales, foi a amizade dela, a fé dela em mim, que me fez ter a coragem de chegar até aqui. Através dela conheci aqueles e aquelas que se tornaram na minha vida mais que amigos, uma família de partilha de risos e lágrimas, de partilha de vida, os meus agradecimentos a Paula, a Liziane, ao Rodrigo, a Claudia, ao Jorge, a Liany, ao Felipe, a Isabel, a Norma, a Alice e ao Matheus. Minha família de coração, o Matheus e a Alice, além disso, foram meus alunos.

Ao Diego Noda amigo e parceiro na construção de uma educação viva e de qualidade a todos e todas. Ao Glauber Pedroso o filho de coração que a vida trouxe-me de presente.

A professora Dr^a Adriana Senna por ter abraçado meu projeto de pesquisa, pela orientação sempre atenciosa, tive a honra de tê-la como professora durante a graduação e o mestrado, pela parceria e pela amizade. A professora Dr^a Julia Mattos que foi importante para que tudo isso se tornasse possível.

Aos colegas de trabalho nas escolas em que atuo, pois não acredito na educação como uma tarefa isolada e sim como uma ação coletiva, sendo assim todos e todas são essenciais na minha caminhada. Em especial aos colegas Carlos Borges Silveira e a Sônia Regina Bastos pelo incentivo e o “empurrão” que me deram para que voltasse a estudar.

Aos alunos e alunas, do passado, do presente, do futuro, vocês são a essência da minha prática, enquanto professor e estão juntos comigo neste sonho que se realiza. Um abraço fraterno. Em especial aos alunos do nono ano da E.E.E.M. Lília Neves que foram os sujeitos dessa pesquisa.

Aos colegas Aline, Amanda, Janete e Rogério que formaram a turma do Mestrado ProfHistória, núcleo da Furg, “os outros”, tudo seria mais difícil, ou quase impossível, sem vocês, sem o estímulo, a confiança, as risadas e tudo o mais.

A minha família agradeço por terem feito parte da minha caminhada sempre.

RESUMO

A presente dissertação, apresentada ao, programa PROFHISTÒRIA, teve como proposição proposição e aplicação de uma prática pedagógica nas aulas de História do Nono Ano do Ensino Fundamental, da EEE Lília Neves. A metodologia de investigação foi um estudo de caso. O recorte foi a Ditadura Civil e Militar no Brasil (1964-1885). A partir da abordagem d a Educação História e da metodologia de aulas-oficinas, procurou-se investigar o olhar desses estudantes sobre esse fato histórico. A partir da investigação dos conhecimentos tácitos dos sujeitos da pesquisa e da intervenção pedagógica do professor.

PALAVRAS-CHAVE: história; ensino fundamental; ditadura civil militar; educação histórica.

ABSTRACT

This dissertation, presented to, PROFHISTÒRIA program, had the proposition proposition and implementation of a pedagogical practice in the history lessons of the ninth year of elementary school, the EEA Lilia Neves. The research methodology was a case study. The cut was the Civil Dictatorship and Military in Brazil (1964-1885). From the approach d Education History and methodology of lecture-workshops, we sought to investigate the look of these students on this historical fact. From the investigation of the tacit knowledge of the research subjects and pedagogical teacher intervention.

KEY-WORDS: history; elementary School; dictatorship civil military; historical education.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Capítulo 1- EDUCAÇÃO HISTÓRICA: a paixão por “aprender” a história	16
Capítulo 2- ENTRE O SABER TÁCITO E O SABER HISTÓRICO: a construção do conhecimento.....	56
Capítulo 3- ENSINO DE HISTÓRIA: a construção da “ensinagem”	98
Considerações Finais.....	142
Referências.....	146

INTRODUÇÃO

A trajetória de nossas vidas é, necessariamente, um processo individual, e, portanto, construído de forma particular, a partir de nossas quer profissionais quer pessoais. Permear esse caminhar com um refletir constante de nossa prática possibilita que estejamos abertos a um constante (re) fazer não só do fazer, em termos profissionais, mas de nós mesmos enquanto sujeitos históricos.

Digo isso, ainda que brevemente, para tentar explicar como cheguei até aqui. Como professor do Ensino Fundamental e médio, com atuação em escolas públicas desde o ano 2000, trazia em minha formação inicial a ideia (partilhada por muitos colegas) de que minha responsabilidade se limitava à transmissão dos conteúdos curriculares.

Porém, o impacto causado pelo rendimento frustrante dos alunos levou-me a fazer reflexão da minha própria prática, enquanto professor. Essa reflexão pautada em um questionamento: para que serve a História em sala de aula e como se aprende à história? Tais indagações levaram-me a uma grande inquietação.

Estava em uma bifurcação profissional: ou me encaminhava para uma “zona de conforto”, aceitando a não aprendizagem dos meus alunos como algo imutável, e que nada tinha a ver com minha ação, enquanto professor, mas se tratava de questões que não tinham relação comigo (a falta de interesse dos alunos, a ausência de apoio da família, o sistema que não funciona etc.). Ou buscava um refazer da minha prática.

Minha relação com a obra do Educador Paulo Freire, minha formação profissional de professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e minha formação político-social sempre me aproximaram da ideia de “inacabamento”, enquanto pessoa e da consciência de que somos seres em permanente posição de “aprendentes”.

Essa quase condição somada à reflexão que me propus aproximou-me de novas leituras, do que se produzia no âmbito do Ensino da História. Talvez por acomodação da minha parte, talvez por falha de minha formação, ou, ainda, ambos os aspectos, a consciência de pesquisador não era presente, enquanto professor.

O contato com essas novas leituras e a produção intelectual que daí surge, aproximou-me do ambiente de pesquisa, do qual estava afastado. Essa reaproximação, fez com que eu buscasse a especialização e, logo em seguida, ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História.

Neste contexto, aproximei-me dos escritos do filósofo alemão, Jörn Rüsen, nos quais ele fundamenta a formação do processo da consciência histórica dos sujeitos, o campo da investigação da Educação Histórica.

Neste sentido meu trabalho se propõe averiguar como se dá o processo de formação histórica dos alunos do nono ano da Escola Estadual de Ensino Médio Lília Neves, localizada no quinto distrito da Vila da Quinta, no município do Rio Grande/RS. Sendo esse o problema da minha pesquisa.

Importante é, neste momento, entender o contexto, social em que está inserida a escola na qual será realizada a pesquisa. É uma escola situada em um dos distritos, da cidade do Rio Grande, afastada do centro urbano e considerada tanto uma escola do campo tanto quanto urbana. Ainda que fique no centro da Vila, em que está localizada, atende alunos da zona rural e das ilhas que ficam

nas suas cercanias. A turma que será o objeto desta pesquisa trata-se de uma turma heterogênea, do nono ano, do Ensino Fundamental. A escola atende alunos dessas duas áreas zona rural e urbana.

A pesquisa tem como norte a teoria elaborada por Rüsen, que define quatro formas de consciência histórica: a tradicional, a exemplar, a crítica e genética. A metodologia utilizada em minha pesquisa baseia-se nas aulas oficinas proposta por Isabel Barca; é meu objetivo analisar as narrativas elaboradas pelos estudantes sobre o tema da Ditadura Militar e Civil, no período de 1964 a 1985, no Brasil.

Tomo como pressuposto à minha pesquisa, os estudos de Rüsen, que procuram elaborar questões de como se aprende a história, segundo o autor, a aprendizagem que constitui a consciência histórica vem em destaque na produção de narrativas. Narrar à história é a comprovação de que houve a aprendizagem histórica, isto é, a orientação à vida prática e a localização dos sujeitos no tempo. Isso ocorre porque as narrativas são produtos da mente humana e, com auxílio dessas, as pessoas narram lugar e tempo de uma forma aceitável por elas próprias.

Em consonância com a Educação aqui proposta trago ao debate os estudos de Paulo Freire, com os quais sempre tive intimidade, e imagino que possam dialogar com a obra de Rüsen e sim propiciar uma melhor reflexão a essa pesquisa e ao ensino da história.

A ideia proposta pela historiadora Isabel Barca, com relação às aulas oficinas, fundamentadas na averiguação dos saberes prévios dos alunos ao chegarem à escola, dialoga com a ideia do aprimoramento da consciência histórica dos sujeitos. Essa metodologia proposta por Barca rompe com a ideia da aula tradicional, pautada na “história ensinada” e que, produz fracassos escolares e pouco interesse na aprendizagem histórica. As aulas oficinas partem do conhecimento prévio dos educandos, para tanto após ser escolhido o tema ou o conteúdo, a ser trabalhado, o professor irá averiguar o conhecimento tácito dos alunos sobre o mesmo, para tanto é solicitado aos

alunos que elaborem protonarrativas, nas quais expressem o que já sabem, sem nenhuma intervenção prévia do professor, sobre o tema referido.

Investigar as ideias tácitas dos alunos a cerca do período da Ditadura Civil e Militar no Brasil, dentro da ótica da Educação Histórica é, portanto, o objetivo dessa pesquisa, na qual os sujeitos são os alunos do nono ano da Escola Estadual de Ensino Médio Lília Neves.

O professor ao analisar essas escritas dos alunos e o conhecimento ali produzidos irá preparar a intervenção pedagógica utilizando fontes históricas que possam responder as carências históricas que aparecerem nas narrativas.

É necessário evidenciar, que não existe certo ou errado nestas narrativas, pelo contrário, são valorizados os diferentes saberes que ali aparecerem, ainda que permeados do “senso comum”, somente. É o rompimento do ensino na história pautado no conhecimento do professor e no pouco, ou quase nenhum, diálogo com os conhecimentos prévios dos educandos adquiridos nos mais diversos ambientes de aprendizagem informal em que convivem.

Após o segundo momento, que consiste na intervenção do professor, um novo questionamento é feito pelo professor com o objetivo de averiguar se houve, a partir do momento anterior, a reorientação dos conhecimentos prévios dos alunos.

Essa pesquisa se debruça sobre a análise das protonarrativas e, posteriores, meta-narrativas dos educandos do nono ano do Ensino Fundamental, com relação ao conteúdo histórico Ditadura Civil e Militar no Brasil. Para tanto, parto do seguinte problema: quais as concepções dos jovens educandos sobre o período da Ditadura Civil e Militar no Brasil?

Ao basear minha prática em uma ação reflexiva busco me apropriar de uma condição que, penso, não é apenas necessária para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do estudante, mas também para sua condição de ser humano em sua integridade.

Quanto à estrutura do trabalho, compõem-se de três capítulos, sendo que:

- O primeiro capítulo compreende uma revisão bibliográfica sobre a Educação Histórica, embora tenha sido escolha minha, fazer com que essa revisão fosse diluída nos três capítulos, assim como as falas dos alunos, em diversos momentos da pesquisa, aparecerão nos três momentos, neste capítulo apresento as ideias dos estudantes sobre o passado e o que é a história.

- No segundo capítulo dou meu entendimento sobre o que foi a Ditadura Civil e Militar e suas causas e consequências; faço a análise das protonarrativas, apresento o trabalho com as fontes históricas escolhidas e a análise do que os estudantes escreveram sobre elas.

- O terceiro capítulo refere-se ao ensino e a didática da história; falo de minha prática enquanto professor, pois entendo que não posso ficar de fora desse processo à medida que fui eu também sujeito e objeto da pesquisa; aparecerão neste capítulo as análises das narrativas finais dos alunos. Durante todo o trabalho, e em especial neste capítulo, faço uma aproximação entre Jörn Rüsen e Paulo Freire, isto é, entre a teoria do filósofo alemão e a proposta de conscientização do educador brasileiro.

Foi opção minha não identificar os alunos participantes da pesquisa, apesar da prévia autorização de que a escola possui dos responsáveis.

1. EDUCAÇÃO HISTÓRICA: A PAIXÃO POR “APREENDER” A HISTÓRIA

Ao questionar os estudantes sobre o que eles conheciam sobre o período da Ditadura Militar e Civil, no Brasil, e mais, fortemente ainda, quando os indaguei como eles tinham adquirido aquele conhecimento prévio sobre o tema, percebi o significado que os fatos ocorridos no passado podiam ter e como interferiam na maneira de pensar e agir das pessoas.

Em suas narrativas esses jovens apontavam um conhecimento que é fruto do meio social em que vivem, do contado com familiares e amigos, esse conhecimento leva cada um a fazer, desse período histórico uma interpretação e, em consequência disso os orienta na vida prática. Como veremos mais adiante, em suas narrativas coisas como: “Meus tios sempre disseram, que quem lutou contra a ditadura era criminoso” ou “naquele tempo era tudo mais seguro, não havia crimes.” Não são formulações pautadas em conhecimento científico, porém isso não quer dizer que são erradas. São formulações construídas a partir do “lugar social” de quem as formulou.

Na escola esses conhecimentos prévios dos jovens educandos se articulam com saberes que fora, formados em ambientes diferentes de outros colegas e com o conhecimento histórico científico, essa experiência social, por excelência, onde o indivíduo toma consciência da sua relação com a sociedade e com a realidade, faz parte do processo de aprendizagem, e cria possibilidades para que a consciência histórica se (re) formule dando uma nova orientação aos sujeitos, através de novas experiências e interpretações do saber histórico.

A consciência histórica dos indivíduos tem um papel primordial nas suas tomadas de decisão e cadencia o desenvolvimento pessoal e social. Em outras palavras ela é “(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. (RUSEN, 2010, p. 57) Pautada por essa premissa, a educação histórica preocupa-se em investigar, dentro do contexto da consciência histórica, como os jovens conceitualizam a relação temporal entre passado, presente e futuro.

Proponho, ainda que brevemente por não ser o foco desta pesquisa, um estudo exploratório de como os jovens, que são os sujeitos do meu trabalho, como eles perspectivam a relação entre o passado, o presente e o futuro na sua orientação para a tomada de decisões.

Com o objetivo de compreender as ideias desses alunos com relação ao passado e como o relacionam com o presente e o futuro, para tanto procurei analisar nos escritos deles e delas, como esses meninos e meninas, dão sentido à realidade do passado e como é que esses sentidos contribuem para a orientação no presente, influenciando as tomadas de decisões no futuro.

Ora, qual a função da história? Qual o sentido prático do estudo da história? Por que estudamos a história? A velha máxima conceitual da história: conhecer o passado, compreender o presente para perspectivar o futuro, embora, ainda se possa perceber como uma das preocupações dos seres humanos, a concepção de que esse conceito entendido de forma isolada, não problematiza as visões que se tem estabelecido do homem e da mulher, em relação ao seu percurso no espaço e no tempo. Sabe-se que os alunos têm ideias sobre o passado e sobre a história indiferente do que e como nós o

ensinamos. O passado é inescapável; ele é construído em nossas formas de pensar sobre nós mesmos (Lee, 2001). A questão é que poucas vezes nos preocupamos em investigar essas ideias, por isso, talvez, o ensino de história foi ficando distante dos interesses dos jovens estudantes.

O grande desafio do ensino da História, e do desenvolvimento da consciência histórica, é sedimentar mostrar que ainda que possa parecer mais complicado a aprendizagem das competências críticas, em relação às formas tradicionais e decorativas, são essas competências que possibilitarão aos sujeitos o uso do passado como orientação no tempo e no espaço. Para Seixas “a História é a disciplina através da qual organizamos os vestígios e relatos do passado de uma forma significativa para nós no presente”. (SEIXAS, 1994, p. 281) Parece evidente que se desejamos desenvolver reflexões sobre a significância histórica do passado, precisamos investigar sobre qual é o significado que o mesmo tem para os sujeitos envolvidos.

É um desafio que cabe a escola desvincular a ideia de que nossos antepassados perceberam os fatos históricos da forma como perceberam, pois não tinha as mesmas capacidades dos sujeitos do presente para fazerem face às situações com que se deparavam. Portanto, assim explicam-se os estranhamentos com algumas tomadas de decisões deles. Esse fato me pareceu claro quando, à medida que íamos discutindo o conteúdo, os alunos iam fazendo juízos de valores dos posicionamentos de seus parentes mais velhos.

Maria Auxiliadora entende, e concordo com ela, o ensino de história como algo dinâmico

Aprender é um processo dinâmico, no qual a pessoa que aprende muda porque algo é obtido, algo é adquirido, num insight, habilidade, ou 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 (Schmidt, 2009 p.33).

Não tenho dúvidas que se os jovens percebessem a função da história como poderão potencializar suas capacidades de organizar o pensamento, fazendo a experiência e a interpretação dos fatos e se orientado a vida prática perceberiam de imediato o sentido da história, enquanto disciplina. Mas não vejo como isso possa ocorrer se as aulas não forem algo vivo, e dinâmico e como propostas à vida prática. Pude ao longo dessa pesquisa perceber a reação dos meus alunos, enquanto íamos juntos construindo esse conhecimento histórico. Não era uma aula dada, eram aulas vivenciadas.

Essa ideia parece entender o Passado, o Presente e o Futuro como segmentos temporais numa evolução positiva linear. Logo não percebem perspectivas diferenciadas sobre as mesmas situações. Se percebermos como “falhas de inteligência” das pessoas que viveram no passado a maneira como elas perceberam aquela vivência, temos que ter a consciência que no futuro, seremos nós do presente os deficitários. Ora na sociedade do futuro, nós, os que vivemos neste presente, seremos diferentes e estranhos, e seremos também considerados menos capazes?

Infelizmente, esse tipo de concepção dos diferentes períodos temporais é reforçado nas aulas de História, quando salienta o que não tínhamos no passado e temos no presente, numa ideia errônea de permanente “progresso”, esquece-se por vezes de mencionar o que tínhamos no passado e que agora não temos mais, por perdemos ao longo dos tempos.

O Ensino de História deveria respeito, pois, as especificidades de cada temporalidade, isto é, romper com a ideia positivista, na qual a história é concebida de forma linear entendendo o passado como algo a ser superado, por ser ele deficitário e o presente como ideia de progresso permanente. Por exemplo, nesta ideia ao perceber o presente revestido das tecnologias que não existiam no século XIX, essa concepção de história linear irá dizer que o presente é recoberto do progresso por termos algo que não se tinha no passado. Mas será que no século XIX não tínhamos algo que perdemos com a mudança de temporalidade? A questão do lazer, do tempo disponível dos homens e das mulheres não era mais vantajosa do que o na atualidade? Cada tempo é único dentro de suas características e contextos, assim com hoje temos avanços que se tinha no passado, deixamos de ter na atualidade muitas coisas interessantes que nossos antepassados viveram. E assim será no futuro, do qual o presente de hoje será o passado.

Para compreender cada uma das temporalidades é necessário que se rompa com a ideia de progresso da história, na qual o passado é visto como deficitário, para tanto, é preciso que a consciência histórica alimente a consciência social. Com isso o manuseio de diferentes narrativas e a promoção de competências narrativistas, nos levam a reflexão dos diferentes contextos históricos a partir do próprio contexto histórico em que vivemos. Afinal, cada época temporal tem sua própria visão do passado, presente e do futuro e cada uma o seu regime de historicidade, cada temporalidade tem seus próprios horizontes experiências e especificidades.

Neste sentido esse trabalho dialoga com a ideia de Rüsen de que a tomada de consciência histórica permite que o olhar sobre o passado e o conhecimento histórico oriente a tomada de consciência no presente.

Portanto, tornam-se necessários que os estudantes percebam que cada um dos segmentos temporais nos seus próprios termos, percebendo que as mudanças – desejáveis ou não desejadas, para uns ou para outros - ou as continuidades, num percurso múltiplo e atendendo à diversidade possível face aos diferentes percursos que se podem desenhar consoante os desígnios e vontades expressas nas tomadas de decisão.

É a consciência histórica dos indivíduos que vai propiciar possibilidades para que se tenha a compreensão do desenvolvimento dos homens e das mulheres no passado, no presente e no futuro. Neste contexto é crucial que não se pautem a consciência social e histórica, tão somente pela enumeração das diferenças. Pelo contrário, a consciência histórica e a social devem ser vivenciadas em parcimônia com a razão e a emoção, a fim de nortear a tomada de decisão nos variados períodos temporais, analisando-os à luz de seus próprios contextos. Em educação histórica, esta compreensão pode incrementar-se com o manusear de diferentes narrativas, fruto de diversos pontos de vista e promovendo a competência/expressão narrativa das diferentes realidades e indivíduos.

Não me parece possível analisar como os jovens educandos percebem o período da Ditadura Militar e Civil sem antes investigar a percepção deles sobre o passado e de como o relacionam com o presente e o futuro, para tanto busquei verificar como os estudantes do nono ano dão sentido à realidade passada e como é que esses sentidos contribuem para tomadas de decisão no presente – e que influenciarão percursos futuros? Qual a ideia de passado que eles têm? Como definem o passado? O que o passado representa para eles? “Na verdade, o passado é algo que se foi, podemos até aprender algo com ele, mas ele não pode ser mudado e, praticamente não influencia em nada.”, escreveu uma menina. Essa ideia de que o passado é algo que passou, imutável

que não tem influência é um dos sentidos que os estudantes parecem dar ao passado. A necessidade antropológicamente universal do ser humano de se situar no tempo, conforme afirma Rüsen (2010), isto é, nós somos o presente, o passado está lá “passou”, que influência ele pode ter, afinal?

“O passado é algo que você vivencia (na vida coletiva ou na sua vida individual)”. Nesta resposta percebe-se que o estudante percebe o passado como vivência, mas carece, talvez, a ideia de que essa experiência do passado sirva de orientação no presente. Essa é a linha de algumas das respostas dadas pelos outros alunos *“O passado é uma coisa que passou, como uma lembrança (...)”*. *“São coisas que já aconteceram.”* Essas respostas evidenciam a ideia de um passado *“que passou”*, isto é, imutável. *“Passado é tudo aquilo que já aconteceu e ficou para trás e que as pessoas memorizam”*.

Uma ideia que aparece em uma das respostas dadas pelos alunos é, talvez, derivada de um entendimento um pouco equivocado do objeto de estudo do ensino de história em sala de aula, um menino escreveu *“Por que precisamos ficar estudando tudo sobre o passado? Qual o sentido?”*, aqui foi importante deixar claro para eles, no momento de debate, pois lhes questionei sobre isso e pareceram em dúvida, que o objeto de estudo para o ensino de história é o conhecimento histórico elaborado por historiadores, que, evidentemente, lapidam o passado, porém, nas aulas de história o nosso foco não é o passado especificamente. Então, um deles concluiu *“nós não estudamos o passado, mas o conhecimento histórico produzido sobre ele é isso?”* Então, a questão que surgiu ao debate foi *“se estudamos o conhecimento histórico produzido sobre o passado nós vemos a visão do historiador sobre o fato histórico”* Essa discussão foi bem interessante, pois as conclusões foram sendo criadas pelo grupo e buscaram em suas memórias coisas que eu já lhes tinha dito, anteriormente. *“Então,*

era isso que o senhor nos disse sobre não existir uma verdade absoluta, os fatos históricos podem ser interpretados de forma diferentes.”, esses alunos foram na medida em que a discussão ocorreria vivenciando o que a teoria diz. Em Rüsen a consciência histórica não pode ser entendida como um simples conhecimento do passado existe uma interpretação do passado, ou a possibilidade de várias interpretações, a consciência da estrutura ao conhecimento histórico dando a compreensão do presente e a antecipação do futuro, “contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de compreender o presente e presumir o futuro”. (RÜSEN, 2010, p. 36)

Nas respostas dadas pelos alunos a essa questão aparecem também uma concepção de passado que rompe a ideia de uma história linear, na qual o presente é progresso e que o passado é algo a ser esquecido. *“O passado, em minha opinião, é tudo aquilo que se viveram, tanto as coisas boas, quanto às coisas ruins. Porque no passado havia coisas que hoje não temos mais, por exemplo, os pais ficavam mais tempo com seus filhos.”* Outra ideia de que o passado serve sim como orientação e interpretação do presente. *“Olha, precisamos estudar o passado, pois ele serve para que ‘a gente’ possa entender o que vivemos no presente”.* *“Passado é tudo que nós já vivemos, lembranças antigas nos servem para termos as experiências necessárias para vivenciarmos o agora”.* A ideia de que o passado nos constitui enquanto sujeitos históricos “O passado é o que te faz ser o que você é hoje”.

Neste sentido, a temporalidade, como produção humana, é uma ferramenta da história, mais visível como referência expressa em calendários e cronologias, demarcando os anos e séculos, situando acontecimentos, ajudando a organizar as narrativas históricas para facilitar o entendimento da passagem do homem pelo tempo.

Ora, a ideia de um passado não imutável, isto é, um passado possível de reconstrução, de novas leituras, deixa aberta a possibilidade de mobilizar o

conhecimento da História no processo de construção de sentidos do presente. Parece que essa possibilidade responde a fatal pergunta que todos os estudantes fazem aos professores de história “*Por que estudar História?*”.

Romper com um ensino tradicional da história e fundamentar as aulas de história no desenvolvimento de uma consciência crítica e do desenvolvimento da consciência histórica, pois essa busca da criticidade requer um esforço muito grande por parte dos sujeitos envolvidos neste processo. Não poucas vezes, problemas na formação dos professores impossibilitam, ainda que haja a vontade de romper com o ensino tradicional, condições para que o educador aja de forma diferente.

Como uma das soluções possíveis a essa problemática é buscar o desenvolvimento de competências de análise crítica de múltiplas perspectivas que exemplifiquem que não estamos diante de um passado imutável, de que tudo foi sempre assim, que tudo é estático. Marc Bloch (2001) inaugurou a noção de “história como problema”. A história não seria mais entendida como “ciência do passado”, mas ao contrário, destacava a importância do presente para entender o passado e do passado para entender o presente. Essa ideia de Bloch é o “método regressivo”, ou seja, temas do presente condicionam e delimitam o retorno, possível, ao passado.

Ao analisarmos o cenário político brasileiro do ano de 2015 os alunos do nono ano reconheceram no atual contexto político fenômenos que dialogam com o cenário político do período que antecedeu ao golpe de 1964. Ou seja, utilizaram o presente para analisar, compreender e interpretar o passado. Da mesma forma se utilizaram daquele contexto para analisar o atual cenário político, isto é o passado sendo utilizado para orientação do presente.

Assim, será desejável a promoção de aprendizagens numa perspectiva de crescente complexidade desde a compreensão dos nossos padrões culturais e de vida;

até uma consciência em que o pluralismo da diversidade de perspectivas é clarificado pela sua raiz temporal e espacial. Para Le Goff “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.” (LE GOFF, 2003, p. 471). A história é uma ciência em permanente construção e as temporalidades não são “gavetas” comunicáveis.

Em uma análise a priori da obra de Paulo Freire (2011) observa-se que sua ideia de História é contrária ao fatalismo e defende a visão de História como possibilidade logo é claro que a ideia freireana de história vai ao encontro da ideia defendida pela educação histórica. E dialoga com essa ideia de história em construção permanente e rompimento de um passado imutável, condicionado e fatalista.

Segundo Paulo Freire, pensar a história enquanto fatalidade ou destino é pensar o passado como algo predado ou imutável, o presente domesticado e bem comportado e o futuro prefixado e inexorável. Esta concepção é castradora e negadora da liberdade. Ora a crítica que ele faz é a uma história que torna os indivíduos mero expectadores. “A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’. Frases como ‘a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?’ ” (FREIRE, 2011 p. 26). É importante frisar, que as ponderações que Freire faz (e que fiz questão de colocar em discussão aqui) não são apenas semânticas estamos tratando de visões de mundo, da história, são questões ideológicas e políticas, que fazem parte das escolhas, opções e elaborações que fazemos.

Na concepção da história fatalista só há uma saída à prática educativa: adaptar o educando a essa realidade imutável. Pensar uma história que mobilize os saberes

históricos e conhecimento para que o passado possa servir como orientação ao presente e que o presente possa servir como leitura do passado. É um rompimento, necessário, com a ideologia que defende a educação e a história como um treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência.

Freire destaca que a concepção mecanicista e determinista da história reduz a consciência a puro reflexo da materialidade. Da mesma forma que a fatalidade, o determinismo também servem ao imobilismo. “Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior que os mecanicismos que o minimizam.” (FREIRE, 2011 p. 44), Freire ainda acrescenta:

Quanto mais me deixo seduzir pela aceitação da morte da História tanto mais admito que a impossibilidade do amanhã diferente implique a eternidade do hoje neoliberal que aí está, e a permanência do hoje mata em mim a possibilidade de sonhar. Desproblematizando o tempo, a chamada morte da História decreta o imobilismo que nega o ser humano. (FREIRE, 2011,p.44)

A ideia de Freire de rompimento com o fatalismo histórico norteia a concepção que tenho de uma história viva que foge a prática de uma tradicional com referência à história enquanto disciplina que não se apresenta aos estudantes como algo de interesse, pois não lhe apresenta razões para que ela seja aprendida.

Para Freire “esta inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado e não nega, porém, o papel dos fatores condicionantes a que estamos mulheres e homens submetidos.” (FREIRE, 2001, P. 47) Essa é a análise de quem descarta na história um caráter determinista, mas a vê apresentando condicionamentos, que não causam determinismo, porém impõe aos homens e mulheres certos limites. Paulo Freire nestas duas obras citadas aponta a história como possibilidade e não como determinismo.

Essa ideia do educador é condizente com a ideia que venho defendendo neste capítulo de que o passado não é algo fechado, acabado ou imutável, que ele se relaciona com o presente esse com ele. O passado como ideia a ser (re) construído é a o equivalente de Freire ao afirmar a história como possibilidade.

Na ótica freireana a história enquanto possibilidade destaca o papel da subjetividade da História, as capacidades dos homens e das mulheres têm de avaliar, analisar, comparar, decidir, romper. Tais condicionamentos a que Paulo Freire se refere, que não são determinações, são de vários fatores. O autor rompe com a tese marxista da determinação do fator econômico sobre o processo histórico. Afirma que a economia é um dos fatores, e que não existe fator principal.

Na “Pedagogia da Autonomia” existe uma reflexão completa sobre este assunto, que é demonstrada no trecho que segue:

De um lado, a compreensão mecanicista da História, que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos. (FREIRE, 2011 p. 38)

Paulo Freire, Em Pedagogia da Esperança, irá afirmar que os “sonhos” os ideais, são também um dos “motores da história”, e põe sua ótica de que a realidade e a história é o resultado de vários fatores, e que nenhum deles tem primazia sobre os outros “O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização.” (FREIRE, 1992 p.51).

Insisto na visão de Freire sobre a história porque a percebo dialogando amplamente com o que venho escrevendo sobre a concepção de passado como algo a ser (re) construído e a ideia que a história como possibilidade abre esse leque de dialogo, com a necessidade que se tem de romper com a ideia tradicional da “história ensinada”.

O meu (re) encontro com a universidade foi uma provocação a um professor que jamais deixou de ler e de estudar, mas cuja formação profissional no curso de graduação não deu os subsídios para se pensar como pesquisador. Essa volta à academia como resposta a essas angústias aproximaram-me da Educação Histórica. Os significados do como se aprende História têm acompanhado e fundamentado os processos de produção da História enquanto disciplina escolar no Brasil e no mundo.

O questionamento que faço sobre a minha prática, enquanto professor e as diferentes leituras sobre educação e a educação histórica, levaram-me a um (re) começo de um novo caminhar e pensar, neste sentido, as palavras de Freire vêm confirmar essa minha posição:

Eu gostaria de dizer algo sobre o meu começo – no qual ainda estou, porque estou sempre no começo [...]. Estou convencido que para criar alguma coisa é preciso começar a criar. Não podemos esperar para começar a criar amanhã, temos que começar criando. [...] Se não temos qualquer tipo de sonho, estou certo que será impossível, criar qualquer coisa. (FREIRE, 1993, p. 78)

Perder o medo de sonhar, e recriar a ousadia de recomeçar, foi necessário para que começasse esse projeto, essa pesquisa, essa nova jornada. O voltar a estudar de forma sistemática, mesmo depois de algum tempo afastado deste processo é a resposta a desafio que tenho me proposto: não ficar na zona de conforto, da qual tenho tentado fugir.

Ao optar por essa proposta de pesquisa busco unificar dois elos: primeiro, a investigação, que se faz necessária, do processo de construção da consciência histórica dos educandos com os quais trabalho. Compreender o processo de orientação histórica dos jovens na vida prática; como os saberes históricos refletem nas dimensões política, cognitiva e estética. E como eles e elas interpretam o mundo que os rodeia e as eles mesmos como seres humanos inseridos na cultura histórica em que vivem. O segundo elo, que mencionei, trata-se do foco que escolhi para pesquisa: A Ditadura Militar e Civil que nosso país vivenciou, entre os anos de 1964 e 1985. Essa é uma questão que me é caro discutir pela minha formação político-social, mas também se trata de um fato histórico instigante para investigar como os alunos compreendem esse momento, com quais ideias e informações sobre esse período eles chegam à escola. E como após analisar fontes variadas e após a intervenção dar-se-á a aprendizagem histórica. Isto é, ao responder as carências dos alunos sobre esse período como se processará a orientação histórica para a vida prática de cada um.

Rüsen assim se expressa:

É trivial afirmar que o saber histórico atinge a dimensão estética e a dimensão política da vida prática. O que precisa de esclarecimento é como esse saber responde, aos pontos de vista especificamente estéticos e políticos da orientação prática, com a pretensão da racionalidade cognitiva própria à história como ciência. Sem esse esclarecimento, a formação histórica, como conjunto de competências culturais, ficaria solta no ar. Onde e como poderiam e deveriam atuar essas competências? (Rüsen, 2010, p. 122)

Portanto, como diz o autor é necessário que o saber histórico dialogue diretamente com as dimensões estéticas e políticas e possa se dar em relação à cultura histórica e as diferentes leituras e a diversidade de olhares dos alunos com relação ao

período proposto. Somente assim e interligados entre si darão ciência ao processo de formação da consciência histórica de cada um deles.

No contexto da exigência de uma nova docência a produção do conhecimento histórico nas aulas de história possibilita a tomada de consciência e indica a trajetória para o ensino de história, que rompe, assim, com a memorização e a prática da “história ensinada”, em prol da autonomia dos educandos, que podem assim serem artífices de seu conhecimento. Conhecimento esse, que deve estar pautado na racionalidade do pensamento e na possibilidade de transformação da realidade, com a perspectiva de um mundo mais justo.

A história meramente de memorização; a história “ensinada”, (tão frequente, ainda, nas escolas de educação básica) não possibilita aos estudantes essa tomada de consciência e nem encaminha para uma educação libertadora. Diferentemente da história enquanto possibilidade, que tem como mudança o seu segundo nome, isto é, romper com a ideia de história com determinismo, ou algo que não pode ser mudado. Somos ao mesmo tempo objeto e sujeitos da história. E constato essa minha posição diante da história não para me adaptar a ela, mas para modificá-la.

Autores como Lee (2003), Rüsen (2010) tem contribuído para que se ampliem as discussões sobre as relações da História com a vida prática, isto é, as decisões do cotidiano. Esses pesquisadores têm nos permitido entender e identificar algumas bases da consciência histórica tanto dos estudantes, como dos professores (BARCA, 2007 p.116). O conhecimento histórico possibilitaria, então, a orientação de cada indivíduo

no seu tempo. A pesquisa tem como norte a teoria elaborada por Rüsen, que define quatro formas de consciência histórica: a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética¹.

Para Rüsen, a tipologia de consciência histórica propostas pode coexistir e não apresentam uma hierarquia evolutiva, mas apenas com a consciência histórica genética os sujeitos teriam a possibilidade de se libertar e produzir sentido. Para o autor a principal função da consciência histórica no estudo de História é fornecer ao aluno as condições que o capacite para compreender o passado como uma construção histórica capaz de orientá-lo no tempo. O adquirir dessas ferramentas e o desenvolvimento dessa compreensão histórica genética, definidos por Rüsen, constituem a base dos novos objetivos colocados à educação histórica.

São construtos lógicos que emulam as funções da memória histórica as diferenciando por níveis de consciência, que Schmidt & Garcia resumem da seguinte maneira:

Quadro 2 – Síntese dos quatro tipos de Consciência da História de acordo com Jörn Rüsen

Tradicional	A totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e de cultura do passado.
Exemplar	As experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta

¹ A identificação dos fenômenos com o nível de consciência histórica não é uma tarefa simples, para tanto, Rüsen busca uma forma de organização dos tipos de sentido histórico. São construtos que sistematizam as funções de memória histórica por níveis de consciência, que são resumidas por Schmidt & Garcia da seguinte forma:

Tradicional: na qual, a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida do passado;

Exemplar: na qual, as experiências do passado personificam regras generalizadas de mudança temporal e de conduta humana;

Crítica: na qual, se permite formular pontos de vista históricos por negação de outros.

Genérica: na qual, diferentes pontos de vista são aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e o contexto social é percebido em toda sua complexidade. (Rüsen, 2011, p. 65)

	humana.
Crítica	Permite formular pontos de vista históricos por negação de outras posições.
Genética	Diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade.

(SCHMIDT & GARCIA, 2005, P. 303)

Ademais, esta pesquisa toma como pressupostos os estudos de Rüsen (2007, 2010), que elaboram questões de como se aprende história, pois, segundo o autor, a aprendizagem que constitui a consciência histórica vem em destaque nas narrativas. Narrar história é a comprovação de que houve a aprendizagem histórica, isto é, a orientação à vida prática e localização dos sujeitos no tempo. Isso ocorre porque as narrativas são produtos da mente humana e, com o auxílio dessas, as pessoas envolvem lugar e tempo de uma forma aceitável por elas próprias (RÜSEN, 2007).

Em Zaragoza (1989) temos a apresentação de uma didática da História pautada na construção do conhecimento, o que tornaria a atividade ensino-aprendizagem mais atrativa, possibilitando assim a formação da consciência histórica dos estudantes. Dentro deste contexto autores como: Leduc/Marcos-Alvarez/Le Pellec (1998); Barca (2000); Lautier (1997); e Moniot (1993), também irão pautar ferramentas ao método de produção do conhecimento histórico no processo de Ensino da História e assim possibilitando a formação da consciência histórica bem como a aplicação do conhecimento histórico à vida prática.

Na prática dialógica entre o professor e os alunos temos a valorização dos saberes prévios educandos e a intermediação da construção do conhecimento histórico, para tanto, uma das metodologias possíveis, temos a aula-oficina, proposta por Barca.

Na minha pesquisa usei as protonarrativas para investigar o que eles sabiam sobre a Ditadura Militar e Civil no Brasil (1964-1985); no passo seguinte foram selecionadas fontes variadas sobre o tema e a análise dos alunos sobre essas fontes, com a intervenção pedagógica do professor, no final os alunos produziram conclusões do que aprenderam. Todos se envolveram no processo e aos alunos tendo suas ideias iniciais valoradas se empenharam na aprendizagem. Foi nítido o engajamento dos alunos durante as aulas oficinas. Os estudantes tomando consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. A aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e prioriza em manter o grupo motivado.

As contribuições de Rüsen têm possibilitado a identificação das relações entre a história e o agir para vida prática e de que forma isso pode ser percebido nas narrativas produzidas em salas de aula, para que se analise o processo de formação de consciência histórica dos sujeitos nas escolas. Segundo o autor:

São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiência e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos. (Rüsen, 2010, p. 54)

Fica evidenciado na fala do autor, que todos, de algum modo, pelas experiências vividas, têm alguma forma de consciência histórica; algum tipo de “pensamento histórico”, ainda que de forma ingênua e/ou tradicional. Porém, por ser o homem um ser epistemológico, essa consciência pode e deve ser desenvolvido pela busca do saber histórico cognitivo.

Nas falas de Schmidt e Garcia temos o princípio das discussões sobre a educação Histórica no âmbito das aulas de História e na construção do conhecimento histórico em

salas de aula, partindo do pressuposto das aulas oficinas, isto é, começar pela investigação do que os alunos já sabem sobre determinado tema.

Para tanto é preciso compreender quais são as relações que se estabelecem com o conhecimento histórico, com os conceitos e as categorias históricas, com os fatos históricos. A educação histórica se impregna da utilização de variadas fontes históricas e de como essas colaboram para a formação das ideias históricas e por consequência da consciência histórica. Pude observar ao logo dessa pesquisa ao analisar as fontes propostas os alunos foram mergulhando no fato histórico, questionando as fontes e se questionando sobre elas.

A pesquisa mencionada pelas autoras traz à tona as ideias tácitas dos estudantes, o arcabouço cultural histórico que eles trazem ao chegar à escola, saber esse advindo dos mais variados meios em que vivem. Cabendo a escola e ao educador valorar esse saber e a partir dele gerar condições de aprimoramento e construção do saber por parte dos alunos.

Não tenho dúvidas, depois desta pesquisa, que é preciso desenvolver o pensar historicamente, e seria o ideal que isso já fosse feito desde os primeiros anos do ensino fundamental. Esse pensar historicamente é um processo de aprendizagem, pude verificar isso na medida em que se ia discutindo o tema, através das fontes, apresentadas da mesma forma os estudantes iam-se questionando, isso ficará evidente nas narrativas analisadas, isso fica muito claro nas formas como entendem o conhecimento histórico.

Rüsen vai dar luz às narrativas históricas como elementos de pesquisa e como partícipes da ciência da história. O historiador alemão rompe, neste contexto com uma linha de pensamento que perdurou até meados da década de 1960 que dava ênfase a pesquisa em detrimento as narrativas no processo de construção do pensamento

histórico. O centro do arcabouço teórico escrito por Rüsen e exposto em seu tripé historiográfico, baseia-se no conceito de “matriz disciplinar”, que consiste no conjunto sistemático de fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da história como disciplina especializada (RÜSEN, 2010, 29).

Sanchez (2009) afirma que a maneira de perceber a progressão do tempo não é a mesma para todos os homens, tampouco o progresso da vida nos aspectos moral e material. Porém, para que se tenha formação de uma identidade coletiva e/ou individual é necessário que se tenha em mente a função da narrativa. Ainda segundo o autor, pensar em termos de passado, presente e futuro possibilita a necessária orientação dos indivíduos à vida prática.

Todas as leituras feitas em torno da formação da consciência histórica bem com sobre a educação histórica estão intimamente ligadas ao rompimento com a História ensinada; essa forma de ensino que pouco produz de efeitos práticos juntos aos estudantes me inquietava enquanto professor.

No âmbito das pesquisas realizadas no Brasil, no campo da Educação Histórica, é válido salientar as que são produzidas pela Universidade Federal do Paraná, que buscam a organização sistêmica de trabalhos de professores em investigação de práticas do ensino da História em salas de aula. Produções essas que buscam responder indagações como: “Que significados o conhecimento histórico escolar tem para os sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem?” e “Que relações o conhecimento histórico escolar estabelece com a formação da consciência histórica de jovens e crianças?”. (SCHMIDT e BRAGA, 2006).

Além da Universidade Federal do Paraná, que foi pioneira no Brasil em fazer essa discussão, devemos destacar que, atualmente, a educação histórica tem sido objeto

de pesquisa em universidades de Santa Catarina, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul.

Para que se consiga dar ênfase a produção do conhecimento histórico tendo como base a educação histórica se utilizando das aulas oficinas e partindo das narrativas prévias dos educandos, a partir do pressuposto alavancado por Lourençato, na medida em que,

a perspectiva da Educação Histórica compreende que a História é uma ciência que não se limita a considerar a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas que possui diversas perspectivas, entendendo que há uma objetividade na produção do conhecimento histórico. Desta forma, a história precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado e o desenvolvimento da ciência e de suas técnicas. Neste sentido, a Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, como por exemplo, a formação da consciência histórica. (LOURENÇATO, 2012, p. 14)

É essencial que o professor e a escola tenham em mente que o educando quando chega à escola, carrega consigo um conjunto de elaborações advindas do meio familiar e comunitário, esse saber histórico ainda que de forma “crua” e simbolizada no senso comum, não pode e não deve ser menosprezado e/ou descartados pelo professor. Pelo contrário, a partir deste conhecimento prévio é que o professor deve agir, pedagogicamente, para criar condições possíveis, para torná-los (saber histórico) mais elaborado.

Desta forma se dá a ênfase ao pensamento de Rüsen, em que cada indivíduo possui algum tipo de consciência histórica:

Que os homens tenham consciência da história baseia-se, afinal, no fato de que seu próprio agir é histórico. Como usam intencionalidade, os homens inserem, pois, seu tempo interno (...) no contato com a natureza externa, na confrontação com as condições e as circunstâncias de seu agir, nas suas relações com os demais homens e com si mesmos. Com isso, o agir humano é, em seu cerne, histórico.

E 'histórico' significa aqui, simplesmente que processo temporal do agir humano pode ser entendido, por princípio, como não natural, ou seja: um processo que supera sempre os limites do tempo natural. (RUSEN, 2010, p. 79)

Talvez essa seja uma das tarefas mais importantes da história, enquanto disciplina: fazer os alunos se perceberem como seres históricos. Perceber, como menciona o autor que seu fazer é um fazer histórico e em relação de alteridade.

Não se trata de negar os conteúdos, pelo contrário, mas usá-los como meios, e isso é o que são meios de um pensar histórico e crítico, que amiúde é o objetivo da minha pesquisa. E, pelo que tenho observado o que desejam os pesquisadores na área de Educação Histórica, como narram às autoras:

Entendemos que pensar historicamente pode ser evidenciado nas formas como os indivíduos entendem o conhecimento histórico. Não colocamos em oposição os conteúdos históricos baseados em eventos, datas e fatos e uma aprendizagem da história baseada em conceitos abstratos. O que defendemos é uma estreita articulação na narrativa histórica que permita entender a relação que os sujeitos têm com os conceitos, ideias, conteúdos, cuja referência é a própria epistemologia da história. (Schmidt e Braga: 2006 p.64)

Compreender como se constitui o desenvolvimento do pensamento histórico tem sido objeto de pesquisa de um campo de conhecimento denominado de Educação Histórica, segundo Barca (2004):

O saber histórico genuíno constrói-se, com base nos significados tácitos que cada sujeito atribui às mensagens, por inferência sobre múltiplas fontes, diversas no seu suporte e nos seus pontos de vista. O pensamento histórico não se limita a uma interpretação parcelar e linear das fontes; alimenta-se de narrativas progressivamente construídas, criticadas e reconstruídas. Este caminho é percorrido por quem interpreta e por quem aprende, e é essencial para a construção de sínteses progressivamente contextualizadas. (BARCA: 2004, p. 15)

Neste sentido é fundamental a investigação das ideias iniciais dos estudantes, é o princípio do processo de ensino-aprendizagem que se dá ao longo do que Barca irá

denominar como Aulas Oficinas. Por partirem da dialogicidade, entre educador e educandos, por valorar as ideias iniciais dos alunos e por instigá-los a querer saber mais, quando percebem que o senso comum não responde a todas as perguntas.

O conceito de narrativa que será aqui trabalhado compreende que o pensamento histórico possui uma lógica narrativa, pois, como diz Rüsen, em discussão teórica recente não se conhece nenhum caso de contestação do carácter narrativo do pensamento histórico, e mesmo que existam trabalhos historiográficos cujo ponto principal não esteja no aspecto narrativo, isto não significa que neguem o carácter fundamental e constitutivo do narrar (RÜSEN, 2010, p.149-150).

O que se pode deduzir da fala do autor é algo muito simples e, ao mesmo tempo, alarmante, só se aprende história quando se é capaz de narrar o que se aprendeu de fato. E aqui, para ficar bem tipificado, não se trata de uma narrativa que recontem de forma mecânica, tudo o que foi apreendido. Não! Fala-se da narrativa interpretativa e crítica e com orientação à vida prática dos sujeitos. Para Husbands (2003), a narrativa é uma das maneiras pelas quais os sujeitos dão sentido ao passado histórico, quando pensam sobre versões do passado. Narrar, então, “torna-se uma prática cultural de interpretação do tempo. A plenitude do passado, tornado presente, deve-se a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” e que pode ser caracterizada como uma narrativa” (RÜSEN. 2010 p. 149). Contudo é preciso caracterizar o ofício, enquanto científico:

Os historiadores distanciam-se de imediato da tese acerca do carácter narrativo dos conhecimentos que produzem, ou que o resultado final que obtêm se exprima em narrativas. Sentem-se provocados pela argumentação que parece colocar seus resultados de pesquisa e sua historiografia no mesmo plano que julgam ultrapassadas (a exemplo da grande historiografia narrativa de um Leopold von Ranke). Com todos os instrumentos modernos que desenvolveu (métodos quantitativos, estruturais, sociológicos, etc.), o pensamento histórico afastou-se, e muito, do que se chama comumente de historiografia “narrativa” e que se exemplifica, sobretudo,

com a prosa narrativa da historiografia clássica do século XIX (RÜSEN, 2001, p. 118-119).

A historiografia não se restringe a ser mera narrativa, pelo contrário, ela está inserida na relação com os contextos da vida humana, pois interliga método e sentido.

Para educação histórica, o objetivo do ensino seria a constituição de narrativas concebidas pela descrição, análise e explicação. Outro item a salientar no desenvolvimento do pensamento histórico está relacionado ao levantamento de hipóteses e, principalmente, não ensinar história como repetição mecânica e sim como experiências únicas complexas que constituiriam a consciência histórica (GRENDHEL, 2009). Neste sentido rompe-se com a ideia da “história ensinada”, “memorizada” que muito pouco, o quase nada, apresenta de significância no seu estudo.

As investigações em Educação Histórica vêm sendo desenvolvidas com certa intensidade na Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Portugal e Brasil:

Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos. (Barca, 2005, p.15)

Essa fala da historiadora Isabel Barca talvez seja uma resposta a angústia de alguns professores que, erroneamente, imaginam que o papel do professor diminui quando se deseja ouvir mais e melhor o aluno; pelo contrário! Como defende a autora, a intervenção de qualidade na aprendizagem dos alunos é fundamental para que todo processo se consolide. Para tanto, as ideias históricas de ambos acabam por se relacionarem neste processo que é de ensino-aprendizagem e de aprendizagem-ensino.

Barca (2007) irá afirmar que ao não questionar sobre como as crianças e adolescentes formulam seu conhecimento prévio, a escola e os educadores estarão

deixando de aproveitar uma gama de conhecimentos, adquiridos nos diferentes lugares de que veem os educandos, possibilitando, a transformação do senso comum em conhecimento científico, quando percebem, como já foi dito, que aquele não é suficiente para chegar a este.

Sendo a aprendizagem a orientação dos homens no tempo à medida que aprendem história, os homens e as mulheres, gradativamente aprimorarão a competência de localização e de encontrar significados no tempo. E com isso conhecer-se a si e aos outros no mundo, num processo de construção das identidades. Está aqui outro objetivo da educação histórica a construção da identidade dos sujeitos.

As investigações no domínio da cognição histórica, segundo Barca e Gago, têm procurado:

- compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem História; - examinar as relações entre as ideias tácitas (ideias que os alunos constroem a partir de suas vivências) e os conceitos históricos; - explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica (por exemplo, interpretação de fontes). (BARCA & GAGO, 2001 p.242)

Neste sentido a pesquisa proposta procurará investigar as ideias dos alunos com relação ao conceito substantivo da Ditadura Militar no Brasil e os conceitos de segunda ordem, tais como democracia, censura, golpe, revolução, liberdade, entre outros.

A perspectiva da Educação Histórica difere da forma da “transposição didática” do conhecimento histórico acadêmico em conhecimento histórico escolar. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt a proposta da transposição didática da História,

[...] não levou em consideração, [...], o fato de que o método de ensino pressupõe uma relação intrínseca com o método e a filosofia da própria ciência, o qual delimita, não somente os objetivos e finalidades do ensino, mas também a sua forma de ensinar. Pelo contrário, a transposição didática do

conhecimento histórico em conhecimento escolar pautou-se, sobretudo, na imposição dos aspectos psicológicos e pedagógicos. Esse pode ser um dos fatores que afastaram tanto “a história dos professores e a história dos historiadores”. (SCHIMIDT, 2006, p. 47)

Ao entrar em contato com esse debate sobre a Educação Histórica identifiquei diretamente como minha ideia sobre Educação que venho estudando durante minha prática e meu fazer pedagógico e compactuo com Barca quando afirma:

O ensino de História constitui-se hoje como um fértil campo de investigação, sendo objeto de pesquisa sob diversos ângulos que integram quer perspectivas diacrônicas quer a análise de problemáticas atuais do ensino específico. É dentro desta segunda perspectiva que a investigação sobre cognição e ensino de História – frequentemente denominada investigação em educação histórica – tem-se desenvolvido com pujança em vários países [...]. (BARCA, 2005, p. 15)

O conceito de consciência histórica está no cerne do processo de transformação paradigmática da Didática da História, mudando-a de uma teoria-prática da metodologia de ensino de História para uma teoria geral do aprendizado histórico. Rüsen defende que essa mudança significa uma abertura do campo da pesquisa histórica na disciplina da Didática da História, que passa a se perguntar mais sobre como os sujeitos aprendem história, até como condição de pensar melhor a reflexão original da disciplina, que era como se ensina História.

A investigação das ideias tácitas dos alunos através das protonarrativas possibilita que a escola dialogue com os diferentes espaços de aprendizagem dos educandos. A valorização do conhecimento ainda que de “senso comum”, rompe com a ideia de que existe apenas o espaço formal de aprendizagem. Quais as ideias dos alunos sobre conceitos de segunda ordem que serão provocados pelo tema procurando saber os conceitos de: ditadura; democracia; golpe; revolução; censura; tortura; entre outros. A intenção de pesquisar, de investigar como se dá o processo de aprendizagem histórica

dos alunos é a motivação desta pesquisa e a consequência escolha deste objeto, tendo como sujeitos meus próprios alunos.

A inquietação de perceber o distanciamento do que é ensinado dos sujeitos que tenho a minha frente; a angústia de perceber, muitas vezes, o distanciamento deles de todo o processo são as responsáveis, entre outras coisas, pela pretensão de contribuir, ainda que saiba dos meus limites, para o desenvolvimento da Educação Histórica. O ensino de história, puramente, baseado no conteúdo não consegue, de forma geral, atingir o sentido enraizado na concepção dos educandos. Por isso, não poucas vezes, se torna monótono e enfadonho. O referencial teórico aqui proposto tem como pressuposto a pesquisa empírica e problematizar as implicações do ensino e aprendizagem de história; buscando dar sentido ao que se aprende. A proposta de Rüsen leva-nos a uma inquietação: a história deve ser constantemente reescrita, pois ela faz parte do leque de dúvidas do ser humano carente de novas orientações.

Segundo Paulo Freire, a reflexão é o elo entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, logo, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Neste sentido, a reflexão brota da curiosidade sobre a prática docente, onde alerta que a curiosidade inicialmente é ingênua, no entanto, com o exercício permanente, a curiosidade vai se transformando em crítica. Dessa forma, a reflexão crítica constante deve constituir-se como orientação primária para a formação continuada dos professores, e esse é o meu desejo enquanto professor, que buscam a transformação através de sua prática educativa:

a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do

pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2011 p. 42-43)

Por outro lado, romper com a história meramente ensinada, isto é, memorizada em uma sequência puramente cronológica, que não dialogue com a vida prática dos educandos e não apresente um significado real a quem está aprendendo e ensinando justifica a escolha de se trabalhar com a educação histórica. Esse campo de pesquisa traz em sua gênese o objetivo à competência narrativa da consciência histórica, que representa, segundo Rüsen, “a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação da sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas.” (RÜSEN, 2010 p. 103-104)

A constituição de sentido sobre a experiência de tempo relacionado ao período da Ditadura Militar, entre os anos de 1964 e 1985, no Brasil, vai além dos limites da vida prática trabalha com a memória e a constituição de uma cultura histórica pautada, não raramente, em visões distorcidas deste fato histórico. Para tanto, a investigação dos saberes prévios dos alunos sobre o tema; a intervenção do professor; a utilização de fontes variadas tema justificativa de levar os alunos a um aprendizado histórico que rompa e transforme qualquer distorção do conhecimento histórico. Fazendo com que os alunos assenfore-se deste saberes.

O arcabouço epistemológico de Rüsen tem sido o eixo teórico da educação histórica, ele defende que: “os historiadores deveriam discutir as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagens” (RÜSEN, 2006, p.8) Afirma que “o melhor ponto de partida parece ser aquele que, na vida corrente, surge como consciência histórica.” (RÜSEN, 2010, p. 30). A partir da década de 1970 surgem indagações de como se ensina e de que maneira se ensinam os temas de História, em diferentes países, entre os quais: “Inglaterra, Estados Unidos e Canadá.

Outros países como Portugal, Espanha e também o Brasil, atualmente, seguem a mesma linha. (BARCA, 2000 p. 13. grifo meu) Assim sendo, os pesquisadores “reunidos em torno da área da Educação Histórica instauraram, consolidaram e estão difundindo as pesquisas em torno da cognição histórica” (SCHMIDT, 2000, p 3.)

Quais os fatores que determinam o conhecimento histórico? Cabe à teoria da história aprender os fatores determinantes do conhecimento histórico que delimitam a pesquisa histórica, pontuá-los e mostrar sua relação entre si. Todo esse processo nada tem de estático, pelo contrário. Para Rüsen a base para proceder à reconstituição da história, será aquele que no cotidiano surge como consciência histórica ou pensamento, no qual o que se denomina “história” se constitui enquanto ciência. (RÜSEN, 2010, p. 30) Cabe-nos questionar, então, como se procede a esse ponto de partida? Segundo o autor, esse ponto de partida instaura-se na carência humana de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo. (IDEM) Logo como satisfação desta carência tem-se a possibilidade da constituição da história enquanto ciência ou da ciência da história.

Essas carências de orientação temporal que temos como pontos iniciais com relação aos fundamentos da ciência da história podem ser denominados de interesses. Logo são interesses que os sujeitos têm de como orientar-se do fluxo do tempo, de apoderar-se do passado, pelo conhecimento, no presente. (RÜSEN, 2001, p. 30). Esse é o campo da teoria da história, como diz o autor,

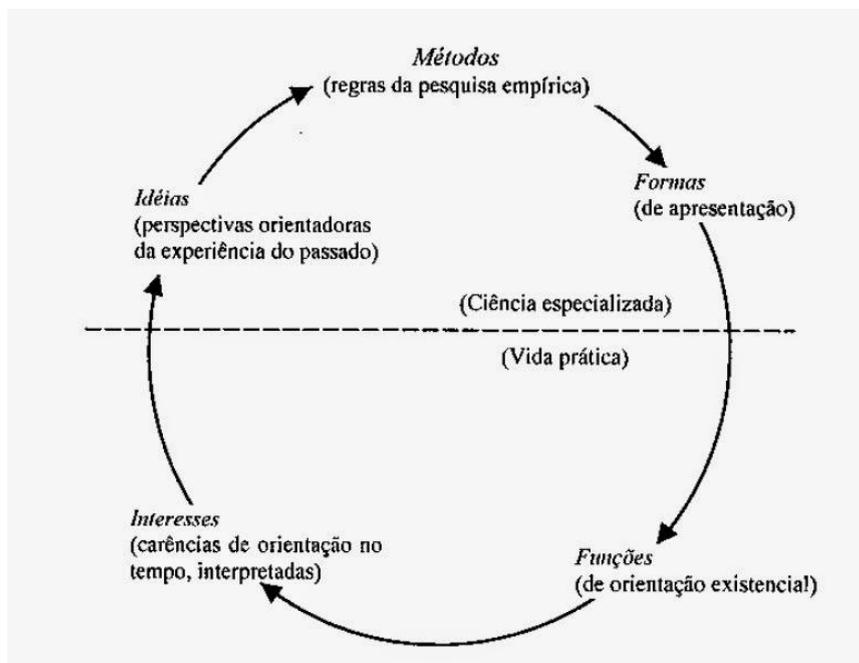
A teoria da história abrange com esses interesses, os pressupostos da vida cotidiana e os fundamentos da ciência histórica justamente no ponto em que o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado. (RÜSEN, 2001, p. 30)

Não basta estar no passado e ou ter acontecido algo para que seja história, é preciso, antes, que haja uma carência a ser respondida a partir dos interesses de alguém,

para que a ciência da história possa responder isso de forma cognitiva. Esses interesses ao ser campo de pesquisa da teoria da história deixam expor o que é pensar historicamente.

Voltando aos fatores do conhecimento histórico que são interdependentes, entre eles, se articulando, de tal forma que um fator leva ao outro, e assim por diante. Rüsen aponta como cinco esses fatores, que dialogam entre si, numa rede de comunicação, isto é, quando se chega ao quinto volta-se ao primeiro e assim sucessivamente.

Figura 1: Métodos – Regras pesquisa empírica



(RÜSEN: 2001 p.35)

Rüsen coloca como primeiro fator do conhecimento histórico as carências, a partir das quais é possível constituir a ciência histórica, através das indagações a serem feitas, a isso ele denomina de interesses, que partem de alguma carência de como agir no tempo. Portanto, trata-se dos interesses dos sujeitos em como proceder no tempo a partir do conhecimento do passado a ser produzido pelo pensamento histórico.

Logo o primeiro fator da matriz disciplinar da ciência da história é constituído pelas carências e que se articulam como interesses cognitivos pelo passado, deixando claro que enquanto são apenas interesses não são conhecimentos históricos.

As ideias como perspectivas orientadoras são, segundo Rüsen, o segundo fator da ciência da história. É quando os interesses de carências de orientação no decorrer do tempo se transformam em ideias, dando significado à ação e a paixão, conferindo aos interesses à direção que conforma a ação. Ideias essas que precisam, necessariamente, estarem relacionadas à experiência do tempo, no passado a fim de que estas possam ser investigadas metodologicamente.

O terceiro fator são os métodos da pesquisa empírica, como forma de regular o pensamento histórico, quando as ideias se tornam pesquisas empíricas. É através das ideias que o passado torna-se cognoscível pela história enquanto ciência e objeto de investigação do historiador.

As formas de apresentação articulam o quarto fator da ciência da história são os resultados cognoscitivos postos historiograficamente, e, remetem às carências de orientação que a ele deram origem. É nesse instante que o historiador apresenta aquilo que pesquisou e produziu de forma a lhe dar com o tempo em que se situa e utilizando da historiografia para a materialização do conhecimento histórico.

Os resultados apresentados da pesquisa empírica como respostas às carências de orientação, e expressos historiograficamente, em forma de conhecimento histórico, assumem funções, então, de orientação existencial, que precisam ser consideradas como um fator próprio logo tem aqui o quinto fator dos fundamentos que tornam o fazer história empírico e racional.

Não se pode considerar a história enquanto ciência sem considerar a especificidade do pensamento histórico, segundo diz Rüsen,

Pois se são carências de orientação no tempo que provocam o pensamento histórico e lhe conferem uma função relevante na vida, então a história como ciência e sua pretensão de racionalidade não podem ser explicadas e fundamentadas sem se levar em conta essa função. Não se pode caracterizar suficientemente, o que é história, em seus fundamentos, como ciência, se não se considerar a especificidade do pensamento histórico também na função de orientação, da qual afinal se originou.” (RÜSEN: 2001, p.34-35)

A atualidade da proposta de Jörn Rüsen é motivada por uma ação em que os pressupostos narrativistas não são negados e sim, de certa forma, incorporados à teoria da história. Rüsen não incorre na ideia de reduzir o discurso histórico a uma leitura literária, porém, reabilita a ideia de narratividade vinculada a procedimentos e métodos da pesquisa.

A obra de Rüsen tem sido premissas para várias pesquisas em aprendizado histórico no Brasil. A relação inicial dessas pesquisas com a obra do historiador alemão pode ser estabelecido com o texto Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão (2006). Neste trabalho sobre a Didática da História, Rüsen pontua quatro aspectos nos quais tem se focalizado as discussões acerca da didática da história na Alemanha, são eles: a metodologia de instrução dentro da sala de aula, as funções e os usos da história na vida pública, o estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas, além da verificação dos resultados das mesmas e por fim a análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica.

A consciência histórica está inserida na interpretação da experiência do tempo, essa orientação no tempo e a construção da identidade são aspectos propositivos da consciência histórica. Essa interpretação da experiência no tempo como resposta as carências temporais e conseqüentemente a ação no tempo presente. A consciência

histórica está, diretamente, vinculada à historicidade inerente à própria vida humana prática. Sendo própria da condição humana a historicidade tem mudadas as formas de sua aquisição, ou, segundo Rüsen, as perspectivas de atribuição de sentido à experiência temporal.

Ao caracterizar a tipologia da constituição histórica de sentido, é preciso ter a compreensão que o caráter histórico da narrativa historiográfica sintetiza a maneira como o passado é interpretado, por intermédio do constructo que chamamos de história, e como essa leitura passa a ter função no presente. A constituição de sentido do passado está vinculada a experiência temporal. De acordo com Rüsen, a imensidão de formas possíveis de tornar presente o passado pode ser caracterizada através do conceito de “constituição histórica de sentido” (RÜSEN: 2010b, p. 160)

A construção de uma tipologia da constituição histórica de sentido, por narrativas históricas, as constituições históricas de sentido tradicionais, exemplares, críticas e genéticas, é uma construção da teoria de Rüsen. Os quatro tipos de consciência histórica, segundo Rüsen, podem coexistir sem criarem uma sequência hierárquica evolutiva, porém, somente no estágio da consciência genética o indivíduo teria a possibilidade de produzir seu quadro de significados. Ainda segundo o autor, a principal função da consciência histórica no ensino da História é permitir que os estudantes desenvolvam os mecanismos que permitam compreender o passado como uma construção histórica que lhe oriente para vida no tempo. Esses mecanismos e o desenvolvimento desta consciência histórica genérica são a base colocada como objetivos propostos à educação histórica.

A consciência de tipo tradicional, segundo Rüsen, “as experiências temporais serão processadas em tradições que irão ações. As tradições se tornam visíveis e serão

aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática.” (RUSEN in BARCA et al. 2010, p. 45). Neste sentido o mundo é entendido a partir da consciência histórica do tipo tradicional que pretende, através do seu discurso, trazer o passado ao presente, sem problematizar as atuais conjecturas em que ele está imerso.

Pude verificar que grande parte dos alunos sujeitos dessa pesquisa estava neste contexto, isto é, suas narrativas se pautavam e iam neste caminho: a ditadura era boa, pois *“naquela época havia mais disciplina e, quase não havia criminalidade, como tenho hoje, que não se pode nem andar na rua mais com segurança”*. Ou *“meus pais diziam que havia mais disciplina, logo era bom”*. Eles não fazem a criticidade. Dizem que era bom porque havia disciplina, mas se questionados se gostariam de viver essa *“disciplina”*, dizem que não.

Com relação à consciência exemplar, segundo Rösen,

Constrói-se a competência de regra em relação à experiência histórica; os conteúdos da experiência serão interpretados como caso de regras gerais, e formam-se, na interação entre generalizações de regras e isolamento de casos, como condição necessária para um emprego prático na vida da adquirida competência de regras de juízo.” (RUSEN in BARCA et AL, 2010, p. 46)

Os sujeitos irão buscar explicar o mundo com os exemplos do passado, usando-se referências e experiências anteriores para o presente, não tentando inserir o passado no presente, mas explicar o presente pelo passado. Também esse estágio foi encontrado na narrativa inicial dos alunos alguns alunos colocando que a até certo ponto a ditadura era boa, pois a violência que hoje existe *“naquela época os militares não deixavam”*, ou *“não havia casos de corrupção, como existem hoje”*.

Quanto à consciência do tipo crítica *“as experiências temporais serão empregadas de modo que o afirmado modelo de interpretação da vida prática será*

anulado e será feito valer as necessidades e interesses subjetivos.” (RUSEN in BARCA et al. 2010, p. 46). A negação de valores do defendidos pela sociedade, estando num presente experienciado pelo passado, e sente-se incapaz de explicar o presente somente com os exemplos do passado. Durante as narrativas prévias pude verificar um aluno, claramente, nesse estágio quando ele diz que *“a liberdade é boa, mas tudo que a ditadura oferecia era tão bom que neste caso a liberdade não é importante.”*

Segundo Rösen a consciência genética permite aos sujeitos,

Sua própria autorrelação como dinâmica e temporal. Eles compreendem sua identidade como “desenvolvimento” ou como “formação”, e ao mesmo tempo, com isso, aprende a orientar temporalmente sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre experiência do passado e expectativa de futuro para o mundo moderno nas determinações direcionais da própria vida prática. (RUSEN in BARCA et al. 2010, p. 46)

O sujeito na contextualização da tipologia genética está consciente do seu presente e de sua inserção no mundo, no qual o presente será reflexo do passado, que mesmo que não possa retornar como tempo presente existe continuidades permanecem, estabelecendo um diálogo entre passado e presente.

Segundo Rösen a compreensão das operações da consciência histórica pode vir a se tornar, em certa medida em uma “teoria da historicidade da orientação da existência humana”. Ou seja, para ele a consciência histórica não é uma opção humana, ela é algo nato. Para tanto, se enraíza na historicidade contida na própria vida prática dos homens (RUSEN, 2001, p. 78). Ele segue.

Que os homens tenham consciência da história baseia-se, afinal, no fato de que seu próprio agir é histórico. Como usam intencionalidade, os homens inserem, pois, seu tempo interno (...) no contato com a natureza externa, na confrontação com as condições e as circunstâncias de seu agir, nas suas relações com os demais homens e com si mesmos. Com isso, o agir humano é, em seu cerne, histórico.

E 'histórico' significa aqui, simplesmente que o processo temporal do agir humano pode ser entendido, por princípio, como não natural, ou seja: um processo que supera sempre os limites do tempo natural. (RUSEN, 2001, p. 79)

Esse processo histórico dos homens e das mulheres de interferência no mundo, faz com que os humanos, diferente de todas as espécies, possam ir além da simples adaptação ao meio, mas intervir no mundo. “Mulheres e homens seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos tornamos seres éticos” (FREIRE, 2011, p.34) Por ser consciente da história os homens e as mulheres não podem, por outro lado, deixar de se assumirem como seres históricos. Isto é, não são só objetos da história, mas sujeitos dela também.

As aulas-oficinas, aqui propostas como Metodologia da pesquisa servem para que os alunos aprendam a pesquisar as mais variadas fontes históricas; fazendo perguntas a essas fontes, e como isso pesquisando e aprendendo. Construindo o conhecimento. “Enquanto ensino, continuo buscando, (re) procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.” (FREIRE, 2011) Essa ideia freireana, se aproxima da teoria escrita por Rösen, denominada (e já mencionada) Educação Histórica.

A Educação Histórica como campo de pesquisa objetiva a aprendizagem histórica educandos procurando o ensinar a pensar historicamente, mas valorizando as ideias tácitas dos estudantes. Por isso a importância das aulas oficinas como investigação do que os alunos já sabem daquilo que precisa ser ensinado.

A tarefa de um professor alinhando com essa ideia de ensinar história, não se resume ao ensinar conteúdos, mas a ensinar a pensar histórica e criticamente. Para tanto, o respeito aos saberes históricos dos alunos é indispensável (ou deveria ser) ao professor

comprometido com ideia de ensinar a pensar criticamente. Para o historiador alemão, a consciência histórica é o fundamento de todo conhecimento histórico, sendo este um modo particular de um processo genérico e elementar do pensamento humano, e relaciona-se imediatamente com a vida prática. (RUSEN, 2010).

Essa ideia de Rösen do que é a consciência histórica (como orientação no tempo e construção da identidade, por exemplo) está intimamente vinculada à ideia freireana de compromisso político-pedagógico, de um professor progressista com o desenvolvimento da curiosidade crítica, que considerando os saberes prévios dos educandos, leva-os a uma curiosidade que inquieta e instiga. O pensar criticamente e historicamente está vinculado a um confronto de saberes entre educandos e educadores, daqueles vinculado ao senso comum, o saber ingênuo a que se refere Freire; desses o saber científico. As pesquisas em Educação Histórica têm procurado demonstrar a possibilidade da progressão dos saberes histórico dos alunos, porém, valorizando os seus saberes prévios na construção da aprendizagem histórica.

O pensamento histórico, portanto é o olhar dos homens de olharem ao passado, a fim de poderem ir à frente a seu agir, tornando o futuro esperável. Essa retomada do passado pela memória histórica possibilita que sejam diagnosticados efeitos dele no presente e, ao mesmo tempo, estimula uma extensão da consciência subjetiva da historicidade, pela qual o agir se deixa orientar. Rösen salienta que, esse exercício de rememoração do passado, tipicamente humano, mesmo sendo realizado no presente, não significa que o homem esteve ou está consciente da historicidade desse passado. É interessante perceber que Freire, que venho sempre buscando fazer dialogar com Rösen, diz que é próprio dos homens e das mulheres do desejo de “ser mais”, isto é, de estar sempre aprendendo e em processo de mudança.

Não vejo como possível que homens e mulheres possam cumprir sua natural vocação de ser mais, sem ter a capacidade de lembrar o passado, não como saudosismo, nem, tampouco, com determinismo, mas como quem olha à história como possibilidade de transformação.

Como metodologia de trabalho foi utilizada as “Aulas Oficinas”, isto é, investigação em cognição histórica, partindo do conhecimento histórico, que os jovens educandos têm sobre o tema, Ditadura Militar no Brasil, analisando as ideias iniciais dos alunos, através de protonarrativas. Esse é o momento crucial da Educação Histórica e das Aulas Oficinas, os alunos ao perceberem que suas ideias são ouvidas (ademais que não há um juízo de valor, certo ou errado, nas ideias que tem sobre o conhecimento histórico) engajam-se com mais interesse na possibilidade de aprender mais. E, esse é o segundo passo da aula oficina, a intervenção pedagógica do professor com a utilização de fontes variadas. Nesta pesquisa utilizarei canção, um documentário, charges e fragmentos de historiografia.

O trabalho didático com as narrativas é operacionalizado no sentido de avaliar as (re) elaborações das aprendizagens. Considera-se o “interesse que os homens têm – de modo a poder viver – de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorear-se do passado, pelo conhecimento no presente” (RÜSEN, 2010, p.30) Neste contexto, os resultados auferidos da educação histórica assinalam como investigar as narrativas dos estudantes; de como explorar a história registrada nas fontes escritas relacionadas à teoria de Rüsen. Segundo Barca,

há pistas concretas que os professores devem conhecer, para poderem aplicar com as devidas adaptações. Os estudos desenvolvidos não são especulativos, prescritivos, nem impressionistas. São estudos que seguem uma metodologia científica e analisam desempenhos concretos de alunos, em tarefas cuidadosamente desenhadas, com materiais históricos e instrumentos de inquérito testados. (BARCA 2007 p. 53)

A epistemologia da “Consciência Histórica” fornece à educação histórica os passos essenciais à interpretação das fontes escritas e narradas, de entendimento de categorias e conceitos das aprendizagens escolares. A história ensinada a jovens nas escolas adquire nova ótica correlacionada às aprendizagens e aos conhecimentos prévios.

O historiador precisa lembrar que os diferentes povos têm compreensões distintas do tempo e da própria história. Por isso, é difícil imaginar a mesma trajetória histórica para toda a humanidade. Neste sentido, investigar as diferentes ideias sobre o conhecimento histórico de que os educandos chegam à escola e, neste caso, o período da Ditadura Militar e Civil no Brasil é instigante para que os alunos percebam que a história é algo significativo no presente. A narrativa da história estabeleceu, há séculos, escolhas que denotam posicionamentos interpretativos de análise do homem como ser histórico, circunscrito há um tempo e uma forma contextualizada de encarar a passagem do tempo.

A intervenção pedagógica do professor às ideias tácitas dos jovens educandos é o demonstrativo de que o papel do educador não fica diminuído ao negar-se a ele o papel tradicional de ser o detentor do conhecimento. É óbvio que o professor terá o conhecimento científico e é com ele que ocorre a interferência para subsidiar o conhecimento dos estudantes, geralmente, pautado no conhecimento de senso comum.

Neste primeiro capítulo procurei mostrar as ideias de passados que os alunos demonstraram possuir nas narrativas que escreveram e durante os debates na sala de aula. Essas concepções de passado são importantes para saber com eles percebem a história e o conhecimento histórico. Durante essas aulas muitos conseguiram relacionar

essas ideias até com o que já se tinha estudado, anteriormente. Ao perceberem, por exemplo, que o objeto de estudo do ensino da história não é o passado, mas os conhecimentos dos historiadores sobre esse passado se deram conta que o que estudamos é, portanto, a interpretação dos historiadores sobre os fatos históricos e que é por isso que não existe a “tal verdade absoluta na história”.

Também procurei trazer ao debate a Educação Histórica, que será a teoria que irá mediar essa pesquisa, na proposta do filósofo alemão Jörn Rüsen e a visão de outros autores sobre o que é e como se configura os procedimentos mentais com referência a consciência histórica. Neste sentido se torna importante frisar que os indivíduos são capazes de interpretar historicamente seus atos; e de se orientar na vida prática. Ou, ainda, com diria Paulo Freire, os homens e as mulheres não são apenas objetos da história, mas sim, principalmente, sujeitos históricos. Neste sentido, a história científica como conhecemos, para Rüsen, será apenas uma das facetas do conhecimento histórico.

No capítulo seguinte trago a minha percepção sobre o que foi a Ditadura Civil e Militar e quais os contextos políticos, sociais e históricas que possibilitaram o Golpe de 1964 e a posterior instalação da ditadura que duraria 21 anos. Também estarão presentes no segundo capítulo as análises das protonarrativas dos estudantes e o trabalho com as duas fontes históricas escolhidas para mediar as aulas oficinas.

2. ENTRE O SABER TÁCITO E O SABER HISTÓRICO: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A pesquisa busca analisar de que forma os jovens educandos do nono ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual de Ensino Médio Lília Neves, percebem o período da Ditadura Militar e Civil, no Brasil, entre os anos de 1964 a 1985. Para tanto pontuo a pesquisa nas concepções teóricas da Educação Histórica e tenho como Metodologia as aulas oficinas, de Isabel Barca.

Por se tratar de um período, relativamente, recente da história do país, torna-se, ainda mais pertinente, a investigação das ideias tácitas dos jovens educandos. Esse é um tema que, certamente, eles têm algum embasamento, mesmo que formalizado no senso comum. Esse conhecimento terá sido formalizado nos mais diferentes ambientes de aprendizados que eles vivem.

A Educação Histórica irá propor que o “ensino” desse, assim como de todos, períodos históricos parta das ideias prévias dos educandos, para tanto é necessário que o professor investigue a visão da história que seus educandos trazem consigo.

Nas duas últimas décadas, produziu-se uma extensa bibliografia sobre o período militar, onde se destacam as obras acadêmicas, os ensaios memorialistas e, rompendo com algo não comum na historiografia, trabalhos científicos produzidos por atores dos fatos.

Para esse trabalho irei me utilizar dos livros do jornalista Elio Gaspari, que são uma revisão bibliográfica dos fatos históricos que moldaram o período da Ditadura Militar e Civil do Brasil, de 1964 a 1979. Um novo livro abrangendo o restante e o final do período está para ser lançado pelo autor. A ditadura envergonhada abrange o golpe

militar e os governos Castello Branco e Costa e Silva. A ditadura escancarada, o governo Médici e a consolidação da repressão e da tortura à luta armada.

Logo no começo do seu primeiro livro o autor deixa clara a natureza golpista dos generais que haviam dado o golpe de 1964, bem como a frágil democracia brasileira sempre afeita a golpes de estados. O General Presidente Geisel que havia participado de sete golpes 1930, 37, 45, 55, 61, 64 e 65, sendo derrotado em 55, 61 e 65 e vitorioso nos outros quatro deixa evidente essa naturalidade golpista brasileira “Esse negócio de golpe é muito difícil. Vi sete, posso falar”. (GASPARI, 2002 p.25) O livro ditadura envergonhada deixa claro que havia no período da Ditadura Militar golpes dentro do golpe, em uma política entre os que defendiam um “endurecimento” cada vez maior do regime posto e os que defendiam uma abertura lenta, gradual e segura. “(...) em caso de necessidade os militares poderiam, em nome da Revolução, mudar o governo, ou pelo menos emparedá-lo. Assim se fizera em 1965, quando o general Costa e Silva emparedara o marechal Castelo Branco”. (Idem p. 30)

Havia sem quaisquer indícios de timidez golpes e contragolpes dos generais que procuravam assim salvaguardar a “Revolução Democrática de 1964”. “Assim fora em 1968, quando a guarnição do Rio de Janeiro resolveu emparedar Costa e Silva. Assim acontecera em 1969, quando se impediu a posse do vice-presidente Pedro Aleixo depois que Costa e Silva sofrera uma isquemia cerebral”. (idem p.31)

O Governo Geisel será o responsável para “por fim” no regime militar, que ele ajudara a se instalar, em 1964.

Desde 1968, quando através da vigência do Ato Institucional nº 5 o Brasil entrara no mais longo período ditatorial de sua história, dois presidentes prometeram restaurar as franquias democráticas. Geisel, o único a não fazer essa promessa, acabou com a ditadura. Entre 1974, ao assumir o governo, e 1979, ao deixá-lo, transformou uma Presidência inerte, entregue a um colegiado de superministros, num governo imperial. Converteu uma ditadura amorfa, sujeita a períodos

de anarquia militar, num regime de poder pessoal, e quando consolidou esse poder — ao longo de um processo que culmina no dia 12 de outubro de 1977 — desmantelou o regime. (Gaspari, 2002, p. 35)

As elites no Brasil sempre tiveram, ao longo da história do país, o cuidado de estarem a frente dos processos de ruptura, quando isso era ou inevitável dentro do contexto histórico ou ainda de seus interesses políticos, não seria diferente no final da Ditadura Civil e Militar quando souberam conduzir, sem maiores riscos, o processo de abertura lenta, gradual e sem danos a hegemonia da elite brasileira.

Sempre foi propagada, interna e externamente, a ideia (falsa) de que o brasileiro é "conciliador", esse autorretrato do brasileiro "pacífico", "cordial" faz parte da autoimagem do país e do pensamento popular. Porém, basta uma análise histórica para que se perceba o tamanho deste "engano". Este traço cultural é, entretanto, valorizado como um aspecto positivo do caráter nacional brasileiro, quando, na verdade opera como um fator interno à elite, sendo um dos aspectos fundamentais à sua coesão.

Historicamente para a elite brasileira os dois termos "conciliação" e "ordem" são frequentemente, verbalizados e repetidos como senhas para o desenvolvimento de diferentes ações políticas, que primeiro imobilize os que estão excluídos impossibilitando revoltas e, segundo, faça com que a elite distribua migalhas que lhe caem da mesa. Tudo para manter o status quo.

Foi pautado nesta versão de conciliação nacional e de moralidade política que gerais e civis deram o golpe que derrubou o governo constitucional de Jango, em 1964. Durante o Governo de João Goulart havia uma intensa disputa de classes estabelecida no país, o governo de Jango havia proposto Reformas de Base que confrontariam as enormes desigualdades históricas e latentes, bastou isso para que as

mesmas forças que se desencadearam contra Getúlio caíssem sobre o Presidente. As acusações eram grosseiras, vis e mentirosas.

A imprensa a “intelectual orgânica” do golpe acusava, diuturnamente, Jango, e apelava para o medo do “comunismo”, a acusação era que com as reformas ele procurava dar um golpe. Mas que golpe era esse se as reformas foram mandadas para o Congresso para ser discutidas e aprovadas ou não? Não importa, o que interessava naquele momento era desestruturar o governo. E havia objetivos dos EUA nesta intensa propaganda golpista contra Jango.

O Brasil, em 1964, estava mergulhado na mais profunda desigualdade social. Os números que trato a seguir estão no livro do jornalista, Juremir Machado da Silva, 1964 o Golpe Midiático Civil-militar. Somente 3 milhões de brasileiros possuíam terras. Apenas 2,2%, dominavam 58% da superfície territorial. Numa população de 78 milhões de habitantes, tínhamos 40% de analfabetos entre 15 e 69 anos, 900 mil no Ensino Médio e 93 mil no Ensino superior, e tínhamos, apenas, dois mil alunos na pós-graduação.

A participação dos brasileiros na distribuição dos salários dava a real noção do abismo que havia entre as classes sociais no país. Foi neste cenário desolador que o Governo Jango, que nunca foi comunista, propôs as Reformas de Base, que seriam reformas urbanas, fiscal, bancária, administrativa, agrária, universitária e política.

Tais medidas puseram em risco os privilégios da elite nacional, que financiada pelo capital estrangeiro e liderada pela imprensa não cansou até derrubar o governo. Para tanto, foi usado contra Jango o mesmo expediente que fora usado antes com Getúlio Vargas e com Juscelino o discurso fácil do falso moralismo e do combate à

corrupção. Falso moralista, pois a elite só se preocupa com a corrupção quando está na administração algum governo que possa por em perigo seus privilégios.

Com a derrubada de Jango a elite reassumia o poder fechava mais um ciclo no cenário nacional e cumpria Tancredi: “Se queremos que tudo continue como está, é preciso que tudo mude.”. Aqui um convite a uma obra magistral “O Leopardo”, de Tomasi di Lampedusa, o autor jamais conseguiu publicar em vida o seu romance que viria a ser popularizado pelo cineasta italiano Luchino Visconti, no romance as duas realidades se confrontam os ares revolucionários expressando a modernidade que buscava se sobressair versus a tradição arraigada que não permite perder espaço. É nesse cenário que o astuto personagem Tancredi, sobrinho de Don Fabrício, que chefiava o clã e era o símbolo máximo daquela nobreza falida, é definitivo ao perceber o contexto que vivia “Se nós não estivermos presentes [na revolução], eles aprontam a República. Se queremos que tudo continue como está, é preciso que tudo mude. Fui claro?” (Giuseppe Tomasi di Lampedusa - O Leopardo).

Parece-me, politicamente, possível comparar a nossa elite que tenta de todas as formas se manter no poder e para tanto, se furta a golpes e contra golpes, que de quando em vez, gosta de chamar de revolução com a carcomida nobreza siciliana imortalizada por Lampedusa. Pelo menos no aviso de Tancredi que sempre se fez ressoar em nossos cenários políticos.

O governo repressor da Ditadura Civil e Militar no país só agravou os problemas sociais já existentes, com o acréscimo das perseguições políticas, torturas e mortes a todos e todas que se rebelava contra o governo inconstitucional e repressor.

A inflação chegou a números estratosféricos, assim com a dívida pública e a dívida externa, a fome e a miséria ficaram incontroláveis, e a corrupção tomou conta do

país. A Educação pública, em todos os níveis, foi sucateada ao extremo. A política educacional do governo ditatorial teve como meta principal a desobrigação do Estado do financiamento com o educacional, especialmente nos níveis médio e superior. A Constituição de 1967 desvinculou do Orçamento Geral da União a porcentagem de verbas destinadas ao ensino, isso fez com que o governo diminuísse sucessivamente a aplicação de recursos na educação. O MEC que em 1965 tinha 10,6% das verbas da união passou para 4,3%, em 1975, e manteve a média de 5,5 até 1983. Enquanto isso crescia, assustadoramente, o número de escolas e universidades particulares. A Educação, boa e de qualidade, para quem pudesse pagar.

Com a economia em frangalhos, uma enorme dívida externa, a oposição da sociedade civil e a pressão internacional devido ao desrespeito aos Direitos Humanos à ditadura militar estavam com os dias contados. Porém, os militares articulavam para que ao entregar o poder não fossem responsabilizados pelos abusos cometidos durante o regime, sendo implementada uma abertura política “lenta, segura e gradual”.

Em 1974, as consequências mundiais do aumento do custo do petróleo, associadas à política irresponsável de endividamento externo, lançam a economia brasileira novamente em crise. Os antigos grupos vinculados à ala legalista das forças armadas – na época definida como castelista, numa alusão ao marechal Castelo Branco – recuperam o terreno perdido. A eleição do general Ernesto Geisel marca, historicamente, esse período. Com forte oposição dos generais “linha dura”, o novo General/presidente defende desde o primeiro dia de posse uma abertura política “lenta, segura e gradual”.

O processo de abertura, como pretende Geisel, não é contínuo. Importantes segmentos militares alinhados em torno do general Sílvio Frota fazem oposição ao

presidente, contando inclusive com o apoio de parte, igualmente expressiva, da Arena. A eles, Geisel eventualmente cede, endurecendo o regime, principalmente após o desempenho eleitoral do MDB nas eleições de 1974.

Entre 1978 e 1979, o processo de abertura política é “intensificado”, ao longo desses anos revoga-se o AI-5, suspende-se a censura, assim como é decretada a anistia aos presos políticos. Os militares, entretanto, garantem a base parlamentar o que lhes dá a certeza de eleger o próximo presidente. Com o intuito de alcançar este objetivo e por meio de uma hábil articulação política, garante-se que a Arena, agora sob a sigla Partido Democrático Social (PDS), se mantenha praticamente intacta, enquanto a oposição se fragmenta em vários partidos: PMDB, PP, PTB, PDT e PT. “Se queremos que tudo continue como está, é preciso que tudo mude”, a velha máxima de Tancredi.

Em 1985, negocia-se o fim da ditadura, depois de derrotada no Congresso a Emenda das Eleições Diretas, é eleito, indiretamente, Tancredo Neves, tendo como vice José Sarney. Tancredo era visto com bons olhos pelo regime que saia, pois não representava uma mudança radical no país. Era outro fim de ciclo, em que se garantia que tudo mudaria sem nada mudar.

O Governo da Ditadura Militar, ao contrário do que alguns pregam que foi um mar de rosas, se você não fosse “bandido”, aqui se entende se você se manteve na sua, e não lutou por liberdades e por direitos, levou o país a ruína. Os índices de inflação eram altíssimos, a população sofria com desemprego, miséria e a dívidas externa e interna assolavam o país.

Golpe ou revolução? Àqueles que ainda insistem em denominar este movimento com a noção de “Revolução” deveria recordar as palavras de um eminente protagonista daquele movimento. Em 1981, em depoimento, Ernesto Geisel afirmou: “o que houve

em 1964 não foi uma revolução. As revoluções se fazem por uma ideia, em favor de uma doutrina”. (GASPARI, 2002, p. 138) Para o vitorioso de 1964, o movimento se fez “contra Goulart”, “contra a corrupção”, “contra a baderna e a anarquia que destruíam o país”. Estritamente falando, o ex-ditador reconheceu que o movimento liderado pelas Forças Armadas não era a favor da construção de algo novo no país; era, sim, um movimento contra um estado generalizado de coisas que “infelicitavam o povo e a nação brasileira”.

Nenhuns dos seis governos que se seguiu à ditadura militar tiveram força e/ou vontade política para recomporem essa parte de nossa história. Nem mesmo o Governo de Dilma Rousseff, em que pese seu passado de ter lutado contra a ditadura e ter sido presa e torturada por isso, ainda que tenha criado, em seu primeiro mandato, a Comissão Nacional da Verdade (CNV), parece disposto a enfrentar os militares e romper definitivamente o silêncio imposto sobre esse período.

Isso justifica e torna necessário que se investigue a consciência histórica dos jovens estudantes sobre esse período, primeiramente, para se romper certos conhecimentos arraigados no senso comum tão presentes em setores da nossa sociedade que banalizam essa parte importante de nossa história, e, em segundo plano, mas não menos importante, por ser tratar de obrigação de uma educação para cidadania plena a busca do fortalecimento do conceito de democracia e de liberdades individuais e coletivas.

O Golpe de 1964 foi uma resposta das elites dominantes no país as reivindicações dos trabalhadores; foram respostas dos interesses estrangeiros notoriamente, norte-americanos a uma visão mais nacionalista que se solidificava nos setores progressistas do país; foi uma resposta da direita a organização da esquerda.

Não estavam os golpistas de 1964 defendendo a família brasileira e, muito menos, nos livrando de uma ditadura comunista, a qual nunca teve nem perto de acontecer no país. Então, o que desejavam eles? No período que antecedeu o golpe de 1964 e a posterior ditadura militar/civil, surgia uma forte luta por reformas sociais e políticas que pretendiam, fundamentalmente, o alargamento da democracia política e a realização de mudanças no capitalismo brasileiro. Ainda que, por vezes, se utilizando de frases, mais por força de expressão do qualquer outra coisa, tais como: na “lei ou na marra”, “morte aos gorilas” etc. Não havia perigo algum de se instalar o comunismo no país.

O Golpe de 1964 nos atrasou e fez o país retroceder no tempo, os golpistas estancaram a fôrceps um amplo e rico debate político, ideológico e cultural que se fazia na sociedade brasileira naquele período. O golpe fez com que se parasse de pensar o Brasil, que não se esboçasse um modelo de país desejado. Nos anos 1960, conservadores, liberais, nacionalistas, socialistas e comunistas formulavam publicamente suas propostas e se mobilizavam politicamente para defender seus projetos sociais e econômicos. O Golpe pôs fim a tudo isso.

Com o golpe de 1964 intelectuais, políticos, artistas, ativistas políticos e sociais de esquerda tiveram que sair do país e/ou se colocaram na clandestinidade e perderam-se planos e ideias que vinham sendo propostas para o Brasil.

Destaco aqui a perseguição a Paulo Freire, maior educador brasileiro, que foi preso duas vezes pela ditadura militar brasileira e teve que sair do país. Qual o crime subversivo de Freire? Ensinar o povo a ler. Com um projeto de alfabetizar 40 milhões de brasileiros o educador passa a ser reconhecido nacionalmente, já no final da década de 1950.

As ideias de Paulo Freire influenciam diretamente a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, pensada pelo então prefeito de Natal-RN, Djalma Maranhão. Ainda no Rio Grande do Norte, desta vez na cidade de Angicos, Freire realiza sua mais marcante experiência na época, desenvolvida entre janeiro e março de 1963, quando 300 trabalhadores rurais são alfabetizados em 45 dias.

Tais ideias e resultados fazem com que Freire seja convidado pelo ministro da educação de João Goulart, Paulo de Tarso, a assumir o cargo de coordenador do recém-criado Programa Nacional de Alfabetização, o qual, utilizando seu método, pretendia alfabetizar 5 milhões de adultos em mais de 20 mil círculos de cultura.

A Campanha de Alfabetização, as Reformas de Base e as Ligas Camponesas integraram um cenário onde o nacionalismo influenciou a mobilização popular que antecedeu o golpe militar. Criado em janeiro de 1964, o Plano foi extinto pela Ditadura Militar, logo depois do golpe. Paulo Freire foi preso por duas vezes. Era revolucionário demais ensinar a ler e, mais perigoso ainda ensinar a pensar.

O educador precisou, então, sair do país, a embaixada boliviana foi a única a dar abrigo ao agora refugiado. Em setembro de 1964, Paulo Freire deixa o país. Com ele se vai o sonho de alfabetizar os brasileiros. Quase impossível mensurar o tamanho da diferença social que teria ocorrido no país se o Golpe de 1964 não tivesse abortado tal ideia. Esse, talvez seja um dos maiores crimes dos golpistas, e olha que não foram poucos os crimes.

Por todos esses motivos apresentados e outros tantos é que se faz necessário que se estude amiúde esse período da história recente para que os alunos entendam todo o processo que nos levou a esse tempo e as suas consequências. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, este conceito de Ditadura Militar faz parte do eixo

temático História das representações e das relações de poder, no subitem Cidadania e cultura no mundo contemporâneo,

as Constituições e as mudanças nos direitos e deveres dos cidadãos, as ditaduras e a supressão de direitos políticos e civis (Estado Novo e governo militar após 1964), a experiência liberal democrática de 1945-1964, o conceito de cidadania hoje no Brasil e a percepção da condição pela população brasileira, as desigualdades econômicas e sociais e as aspirações de direitos pela população brasileira hoje [...] (PCNs, 1998, p.73).

Além dos PCNs o conteúdo da Ditadura Civil e Militar se faz presente nos currículos da Educação Básica do país, a construção do conhecimento histórico dos jovens estudantes e a abordagem destes conteúdos é (ou deveria ser) preocupação do fazer pedagógico de professores e professoras do Ensino Fundamental e Médio.

Foi essa preocupação com a construção do conhecimento histórico dos alunos que me aproximou do campo de pesquisa da Educação Histórica, a consciência histórica na construção da identidade deles e delas e a orientação à vida prática de cada um dialogam com o que eu penso ser primordial ao meu fazer enquanto professor.

Um dos fatores que dificultam o trabalho, com relação a esse período, é a organização cronológica dos livros didáticos e materiais de apoio. Nesse modelo, o período de 1964 a 1985 é um dos últimos a serem tratados e não são raros os casos em que não há tempo para abordá-lo. Para tanto é preciso, pois romper com essa visão apenas cronológica do ensino de história e procurar uma reorganização dos conteúdos. A perspectiva cronológica pode dar espaço a uma visão diferente, que distribua os conteúdos pelos seus temas durante todo o período escolar.

Por ser tratar de um período recente de nossa história as memórias de parentes e conhecidos podem ser um bom ponto de partida para o trabalho com os quais o professor pode trabalhar as ideias prévias dos alunos sobre o tema.

Importante é não ficar refém do livro didático que não poucas vezes faz muito pouca ou quase nada de uma contextualização histórica dos antecedentes do golpe militar. É fundamental cumprir a tarefa de discutir com os alunos sobre o contexto em que os militares tomaram o poder. É imprescindível explorar as reformas propostas pelo presidente deposto João Goulart (1919-1976), que aos olhos de setores conservadores da política nacional e internacional era identificado com o comunismo.

No cenário internacional, essa aproximação de Goulart com a esquerda ganha importância ainda maior. Não é possível, portanto, tratar do golpe civil e militar sem lembrar a Guerra Fria, a Revolução Cubana e a implantação de Ditaduras em outros países da América Latina.

Porém, essa ação da educação histórica de “ação-reflexão-ação”, não é novidade, Paulo Freire já propunha essa forma político-pedagógica de ensinar. Em resposta ao modelo da educação “bancária”, Freire propôs que o ato educativo tenha início pelo diálogo entre o educador e o educando. Nessa etapa inicial faz-se a investigação crítica da realidade e são identificadas as contradições presentes na mesma, que Freire denomina de “situações limites” a serem superadas.

Nas aulas oficinas que foram trabalhadas nesta pesquisa é o momento inicial do levantamento dos conhecimentos tácitos, ainda, permeados pelo senso comum, dos educandos (reflexão) Em seguida com uso de fontes e a intervenção do professor, sempre dialógica, momento que se efetua a ação pedagógica (ação). Então, nova ação com narrativas produzidas pelos estudantes, na ideia das aulas oficinas, (o que

aprendemos, do que aprendemos?) (ação) Isto é, ter sempre presente ao longo de todo o processo aprendizagem e ensino, a avaliação de todo, é que na aula-oficina seria a retomada para ver de que forma houve, ou não, uma mudança com referência aos conhecimentos tácitos apresentados. É a ação reflexiva e crítica, que dará aos sujeitos a sua percepção de mundo, e de estar no e com o mundo, de estar com o outro. É a tomada de consciência crítica-reflexiva.

Na busca de uma interpretação mais crítica do tema, percebe-se que os conhecimentos de senso comum não são suficientes para a plena compreensão do tema em questão. Esse é o momento em que se provoca o aluno para a aprendizagem. Geralmente se faz necessário que professores incluam além dos temas principais, assuntos denominados por Freire como “temas dobradiças”, ou na concepção da aula oficina, conceitos de segunda ordem, cuja função é alinhar os conhecimentos investigados e produzidos com o que está sendo pesquisado, para melhor compreensão do assunto.

Fiz a opção por trabalhar com os alunos a canção “Apesar de Você” de Chico Buarque. Contextualizar a canção e investigar as ideias dos educando com relação à letra. Usei o documentário “Que Bom Te Ver Viva”, título do filme do documentário brasileiro da cineasta Lúcia Murat, de 1989, que retrata a situação da tortura vivida durante a Ditadura Militar. Procurar investigar, antes do documentário as ideias dos jovens com relação às torturas que eram utilizadas como repressão àqueles que eram considerados inimigos políticos. Após o documentário fazer a discussão mais aprofundada sobre o tema.

Ao optar por essa proposta de pesquisa busquei unificar dois elos: primeiro, a investigação, que se faz necessária, do processo de construção da consciência histórica

dos educando com os quais trabalho. Compreender o processo de orientação histórica dos jovens na vida prática; como os saberes históricos refletem nas dimensões política, cognitiva e estética. E como eles e elas interpretam o mundo que os rodeia e as eles mesmos como seres humanos inseridos na cultura histórica que vivem. O segundo elo, que mencionei, trata-se do foco que escolhi para pesquisa: A Ditadura Militar e Civil que nosso país vivenciou, entre os anos de 1964 e 1985. Esse é uma questão que me é caro de discutir pela minha formação político-social, mas também se trata de um fato histórico instigante para investigar como os alunos compreendem esse momento, com quais ideia e informações sobre esse período eles chegam à escola.

As aulas oficinas tiveram início com um questionário o qual foi aplicado aos estudantes, para verificar o conhecimento, ainda que pautado no senso comum, que eles tinham sobre o período da Ditadura Civil Militar. Quatro questões foram colocadas a eles sem qualquer intervenção de minha parte. Ficou claro, nesta etapa o grau de dependência que eles têm da ação do professor. Pois, quando foi solicitado que respondessem sem qualquer explicação prévia do conteúdo, logo passaram a dizer que era impossível, pois não sabiam nada. No final, perceberam que trazem consigo uma bagagem de conhecimento que não é muitas vezes valorizado pela escola.

A fala de um dos estudantes no final dessa primeira aula oficina é digna de registro, pois vem a confirmar a eficácia desta forma de ensino e aprendizagem, disse ele: *“Professor, eu nem sabia que sabia algo sobre isso, dessa forma fica melhor de aprender, pois vou fazendo comparação com o que já sei e com o que vou aprendendo, vou sabendo mais”*.

Foram as seguintes as questões apresentadas aos estudantes: 1) O que você sabe sobre o Período da Ditadura Civil-Militar no Brasil? Como ficou sabendo desses fatos?

2) Aponte aspectos positivos e negativos desse período? 3) Se você tivesse vivido durante o período da Ditadura Civil e Militar, qual seria sua posição em relação a ela: apoiaria os militares? Lutaria contra a Ditadura? Ou ficaria neutro? 4) Quem lutou contra a Ditadura foi herói ou bandido? Importante dizer, mais uma vez, que não houve prévia intervenção didática antes deles responderem essas questões e que eles não puderam se comunicar.

Na primeira parte da questão (1) O que você sabe sobre o Período da Ditadura Civil-militar no Brasil? A grande maioria dos estudantes respondeu que era um período de muita opressão, pois não havia liberdade de expressão. *“Eu sei que era um período terrível, pois não ‘tinhas’ liberdade de expressão e se houvesse resistência ao poder ‘sofrerias’ torturas”*, afirmou um dos estudantes. Outra estudante *“Eu soube que foi um período muito difícil, pois existiam muitas proibições, tais como não poder se manifestar.”*

O que fica evidenciado nas respostas dadas pelos alunos nesta primeira parte é que o conhecimento que eles têm é pautado no senso comum, uma consciência histórica tradicional, isto é, repetem, tão somente, o que ouviram dizer. Essas ideias tácitas que eles carregam e como eles mesmos afirmaram na segunda parte da questão: Como ficou sabendo desses fatos? Foram adquiridas no contado com familiares, assistindo filmes ou na internet. Porém, ainda que sem o fundamento histórico se essas ideias não forem valorizadas pela escola, dificilmente, os estudantes darão significância à aprendizagem histórica.

Em Schmidt e Barca (2009), as autoras afirmam,

A perspectiva da Educação Histórica parte do entendimento de que a História é uma ciência particular, que não se limita a considerar a existência de uma só explicação ou narrativa

sobre o passado, mas, pelo contrário, possui uma natureza multiperspectivada. Isto, contudo, não significa aceitar o relativismo de todas as explicações sobre o passado e o presente, mas entender que existe uma objetividade da História. (SCHMIDT e BARCA, 2009, p. 12)

Esse levantamento das ideias tácitas dos jovens educandos possibilita que o professor possa no segundo momento da aula oficina, fazer a intervenção pedagógica a partir das carências que eles apresentarem, possibilitar que os diferentes “mundos”, as diversas “realidades” se encontrem no espaço escolar e dialoguem com o conhecimento científico. Segundo Freire "Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes". (FREIRE, 1987: p.68)

Negar o relativismo histórico de imaginar que toda a visão histórica está correta que, portanto, se alguém defender que a escravidão foi algo positivo, por exemplo, deva ser aceito como verdade, pois é a visão histórica do sujeito, não impede com apontaram as autoras que se entenda às diversas perspectivas históricas.

Na investigação das ideias tácitas dos educandos essas diversas perspectivas serão notadas, fato que não ocorreria, ou dificilmente ocorreria, na exposição (nada) dialogada do professor. Nessa questão, bem como em todo o processo da aula oficina um dos jovens educandos se colocou sempre a favor da Ditadura Militar.

Ao responder a primeira questão disse ele “Foi um período de baixa criminalidade, havia ordem e disciplina.” Nesse estágio ele se apresenta, assim como os colegas, permeado do senso comum. *“Todo mundo diz, que podia se sair nas ruas, tranquilamente, se não fizesse nada de errado os militares não mexeriam contigo.”*

Uma informação importante extraída da fala e da escrita deles neste primeiro momento da aula oficina é a ideia de que a ditadura só envolveu os militares, eles desconheciam a participação de civis. Falam, constantemente, o *“governo dos*

militares”, “quando os militares estavam no poder”, “o golpe dado pelos militares.”

Essa análise é o demonstrativo de uma consciência histórica tradicional, pautada pelo senso comum.

Em geral esses alunos trazem a visão de pais, mães, tios e avós, eles relatam que, seguidamente, em reuniões familiares *“os mais velhos dizem algo sobre aquele tempo da ditadura”*. Um aluno escreveu *“meus tios disseram que os que lutavam contra a ditadura eram todos criminosos.”* Outra aluna afirmou que a avó conta que *“naquele tempo era tudo mais seguro e tranquilo”*.

Outro fator a salientar é a realidade das diferentes localidades em que viviam os familiares com a escola atende tantos alunos da zona urbana como da zona rural, temos alunos com essas duas vivências. É nítido que os alunos da zona rural trazem consigo mais arraigado o sentimento de que o período da ditadura militar *“foi mais tranquilo”*. Outro fator que eles relatam é a *“disciplina que naquela época os jovens respeitavam mais os adultos”*. Essa ênfase à disciplina aparece em várias narrativas dos alunos.

A segunda questão proposta aos alunos era para eles apontarem pontos positivos e negativos do período da Ditadura Civil e Militar. Um dos objetivos da consciência histórica (Rüsen 2011) é identificar na escrita das narrativas dos educandos suas ideias tácitas, ou seja, as formulações que produziram sobre os conceitos históricos. Neste a questão *“Aponte aspectos positivos e negativos desse período.”*, foi, bastante, relevante. Os educandos foram estimulados a apresentarem os dois aspectos (da questão) de forma separados, para evitar que fizessem confusão ou possibilitasse diferentes interpretações.

A análise das respostas dos jovens educandos deixou evidenciadas as diferentes perspectivas de cada um com relação ao período da Ditadura Civil e Militar, no Brasil. Seis alunos apontaram como pontos positivos a baixa criminalidade, aqui evidenciada a

fala comum do “*todos dizem que era assim*”, não muita profundidade no que dizem “*tinha mais ordem do que hoje em dia, todos se recolhiam cedo*”, quando na aula seguinte fiz a leitura de algumas respostas e deixei livre para quem escreveu se manifestasse e explicasse, a menina que escreveu disse que a avó lhe conta isso. Então, questionei se ela concordava com a ideia da avó? Ela disse que sim. Os colegas questionaram se ela, então, era favorável que houvesse um toque de recolher hoje? Ela disse que não.

Esse questionamento levou ao debate se o que é bom para uma determinada época pode ser ruim para outra e vice versa. Um menino afirmou que “*o problema é que a gente fica repetindo o que houve sobre algum assunto sem pensar direito e que, talvez, por isso a colega concordasse com a avó sem concordar com o toque de recolher.*”.

As narrativas escritas e faladas possibilitam, que no dialogo entre os diferentes sujeitos tendo o professor como mediador do arcabouço científico, o conhecimento seja produzido de forma crítica e reflexiva, essa, talvez, seja a grande “vantagem” da educação histórica. Essa ideia supera a história ensinada tão distante e sem significância para os educandos e os colocam como de fato são, sujeitos históricos transformadoras das evidências históricas no seu tempo. (Rüsen 2011)

Na mesma linha da resposta anterior e alimentando o debate que estava sendo feito um menino escreveu “*para mim acho que a disciplina e os ensinamentos eram mais rígidos*”. Porém, ao ser questionado sobre ser favorável à rigidez e à disciplina, disse que não. Aqui o aluno não consegue perceber a incoerência no que defende, pois para ele um “ensinamento mais rígido é melhor”, ele afirma pautado no que os outros disseram, mas rejeita para o lugar dele na história, isso fruto claro da imaturidade, mas

também na forma de experienciar a história, pois ele poderia dizer “esse tipo de ensinamento, talvez, fosse bom naquela época, mas hoje não serviria da mesma forma”.

Dois outros pontos positivos apresentados pelos educandos, e que deixam evidenciado o conhecimento do senso comum que possuem, foram que, naquele período não havia corrupção e que o país se desenvolveu economicamente. “*Não havia corrupção na ditadura, pois sabiam que seriam torturados*”. Aqui fica evidente a confusão que a aluna faz de quem era torturado nesse período e os motivos que levavam alguém a ser torturado.

A grande maioria da turma escreveu que durante a ditadura não houve nada de positivo, o que caracteriza a consciência tradicional, pois alicerçadas, também, no senso comum, não havia “*liberdade*”, logo era tudo ruim. Mas carece de aprofundamento na análise, como na afirmativa de uma das alunas da turma. “*Só havia coisas ruins, nada era bom*”.

Rüsen define a consciência histórica tradicional como uma das etapas da consciência histórica, segundo ele, a consciência histórica tradicional estabelece um tipo de relação com o tempo fortemente marcado pelo sentido da tradição. É um estágio embrionário da consciência histórica, e todos possuem. Esse estágio é fortemente marcado pela “reprodução” das vivências e experiências. Os sujeitos nesse estágio da consciência histórica percebem que as formas de entendimento e orientação no mundo estão centradas na reprodução específica daquilo que outros fizeram.

Trazendo para o campo histórico, dos acontecimentos do passado e de outras culturas, percebemos que a consciência histórica de ordem tradicional funciona como uma chave interpretativa do passado. Por exemplo, na ditadura militar havia disciplina

e, por isso, não havia criminalidade, logo para diminuir a violência hoje, seria bom à volta dos militares ao poder.

Portanto, experiências que são específicas do passado são colocadas como um elemento que ainda opera ativamente no presente, por isso se vê hoje muitas pessoas acreditando e defendendo regimes de exceção. Por outro lado, no que tange às perspectivas do futuro, a consciência histórica tradicional não estipula ações preocupadas em romper com tais tradições.

Ao interpretar que os valores que vivemos no presente, são, meramente, uma reprodução dos valores do passado, os alunos em sala de aula, manifestam o estágio da consciência histórica tradicional. No ensino de história memorizado, não poucas vezes se perpetua essa ótica equivocada, fazendo a disciplina de História e o estudo da história perder significância.

Ainda, no item de pontos positivos do período da Ditadura Civil e Militar no Brasil, três narrativas produzidas pelos alunos, chamaram a atenção por se diferenciarem dos demais. Esses alunos apontaram como aspectos positivos desse período a luta contra o Regime Militar instaurado em 1964. *“Aqueles que lutaram contra a ditadura militar, pois eles conquistaram direitos que hoje podemos exercer.”*; *“O povo lutando por seus direitos”*; *“As pessoas desejavam uma liberdade ‘pura’, buscavam direitos básicos, como ficar a vontade na rua e declarar opinião contrária ao governo. As pessoas sabiam o que desejavam com aquela liberdade”*.

Esses estudantes ao “visitar” o passado recente do país, uma visita ao período da ditadura civil e militar, o fizeram mediante as referências e vivências que compõem o arcabouço de conhecimentos, ainda que não científicos, mas experienciais, em uma operação cognitiva da consciência histórica. Foram além do senso comum, do ouvirem

dizer, e não, simplesmente, reproduziram um discurso ouvido de outrem. Utilizaram-se das experiências humanas como representativas de regras gerais e atemporais, e ao fazer uma argumentação que corresponde à generalização e à regularidade dos princípios, apresenta o tipo de consciência histórica que Rüsen definiu consciência histórica crítica.

Segundo Rüsen a consciência histórica com a toda a forma de pensamento histórico, permitindo que os sujeitos tenham experiência do passado e o interpretem como história. Sendo assim ela é. “(...) a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2010, p. 57).

Esse é o ponto central da teoria de Rüsen a consciência histórica não deve ser entendida apenas como um “simples conhecimento do passado”, mas antes de tudo como um “meio de entender o presente e antecipar o futuro”. Sendo assim, seria, portanto, a resposta, amiúde, para quem considera o estudo da história algo sem significância, pois “já passou”, a consciência histórica é um “conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana”. (RUSEN in BARCA et al. 2010, p. 36-37)

A teoria de Rüsen, que foi adotada pelos pesquisadores da educação histórica, repudia a abordagem tradicional da História, que não passa de uma repetição incessante de datas, nomes, conceitos. Os jovens estudantes, principalmente esses da era da “informação rápida e passageira”, não conseguiram ver significado em ter que “aprender” tais informações. Mas por que a História seguiu esse caminho? Porque o ensino da história não foi pautado em teoria da História, ao contrário passou a ser um conjunto dogmático de conhecimentos históricos. Um conhecimento, que desta forma,

não representa nenhuma significância aos jovens estudantes. “A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Este trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo” (RÜSEN, 2001, p.59)

Na questão dois que foi desmembrada solicitei aos estudantes que apresentasse aspectos negativos da Ditadura Civil e Militar. Nesta questão a quase totalidade dos educandos apontaram como aspectos negativos desse período a falta de liberdade e as torturas como algo inadmissíveis à sociedade. “Os principais pontos negativos, com certeza, são a falta de liberdade de expressão, as torturas e a maneira com as pessoas eram tratadas pelos governantes”, escreveu uma aluna.

Diante dessa posição apresentada pela ampla maioria dos estudantes na aula seguinte os questioneei sobre, um dos principais aspectos negativos apontados foi a falta de liberdade de expressão, durante a Ditadura Civil e Militar, então o que eles achavam de, algumas pessoas, atualmente, se utilizarem da liberdade de expressão para pedir a volta da Ditadura que aniquila com a liberdade que eles mesmos se utilizam?

Depois de um debate entre os alunos, com a minha mediação, a conclusão que eles chegaram é que falta o conhecimento da história a eles. Então, novamente, os questioneei: isso quer dizer que estudar história tem alguma “serventia”? Eles disseram que sim, mas que dependia de como aprender e/ou ensinar. Pedi que fossem mais específicos. E a conclusão foi que nada adianta ficar decorando coisas que aconteceu ou datas, simplesmente, mas que era preciso entender como e por que as coisas aconteceram e de que forma isso interfere na nossa vida.

Expliquei a eles que essa poderia ser a síntese da teoria que estava aplicando na minha pesquisa da qual eles eram os sujeitos. Para que a consciência histórica se

estabeleça é necessária à correlação entre o presente e o passado e sua expressão por meio da narrativa histórica. Bem, então, foi a vez deles de questionar por que todos não “ensinam assim”? Eu disse a eles, o elementar, que as pessoas são diferentes. E que, além do mais, precisam ter conhecimento, formação e preparo. E que eu mesmo, não conhecia essa teoria que agora me deparei ao voltar a estudar.

Essa conversa espontânea com os educandos, os ouvir debaterem entre eles, e vê-los perceberem na prática qual era a proposta de trabalho, do qual eles eram os sujeitos, foi, além de estimulante, uma resposta aos questionamentos que me fiz e que me fizeram voltar à academia e escolher essa linha teórica à minha pesquisa.

Porém, vale ressaltar aqui algumas respostas diferenciadas que também apareceram ao apontarem os aspectos negativos desse período, dois alunos afirmaram que o aspecto negativo foi ter os militares no poder, que não deve ser essa a função deles. *“Os militares ‘são feitos’ para defender o país, não para administrá-lo”* e *“A Ditadura Militar, em geral, já é o fator negativo, onde os militares são os superiores”*. Essas duas respostas também saem do lugar comum da consciência histórica tradicional, vão além dela.

A terceira questão da protonarrativa solicitava que eles se colocassem no período da Ditadura Civil e Militar e decidissem se apoiariam os militares, se lutariam contra a ditadura ou se ficariam neutros. Nesta questão, somente um aluno disse que ficaria ao lado dos militares, ele desde o princípio se colocou a favor da Ditadura Civil e Militar. Aliás, ele colocou como aspecto negativo, no item anterior, o fim da Ditadura, disse ele: *“O aspecto negativo, foi ela ter acabado”*. Agora ele escreveu *“Certamente, ficaria ao lado dos militares, pois eram eles que estavam corretos”*.

Doze alunos colocaram que ficariam neutros, não se envolveria em questão alguma. *“ficaria neutra, não me envolveria nessa luta, me afastaria até tudo terminar”*, disse uma aluna. Outro aluno colocou que também ficaria neutro, mas se alguém da família dele fosse atingido, então ele se envolveria *“Eu acho que ficaria neutro, não me envolveria, mas mexessem comigo ou com a minha família, então, eu lutaria”*.

Tabela 1 – Qual a posição de cada um se vivesse no período da Ditadura Civil e Militar.

	Com relação a sua posição se vivesse durante a Ditadura Civil e Militar?
Lutaria contra a Ditadura	9 alunos responderam que lutariam contra
Ficaria neutro (a)	12 alunos responderam que ficariam neutros
Ficaria a favor da Ditadura	1 aluno respondeu que ficaria a favor

Uma resposta bem interessante, pois exemplifica a consciência histórica tradicional, que além de ser pautada no conhecimento de senso comum se constitui a partir das vivências de outros, foi essa *“eu seria neutro, porque meu pai disse que não era ruim, era só levar uma vida pacata não tendo que lutar, só trabalhando e se sustentando como dava”*. A consciência histórica se constitui a partir da "interpretação da experiência do tempo com respeito à intenção quanto ao tempo", e o ato de constituição da consciência histórica pode ser descrito "como transformação intelectual do tempo natural em tempo humano" (RÜSEN, 2001, p.60). Ora, essa experiência no tempo e essa constituição da formação da consciência só poderão ser modificadas, em sala de aula, se o professor permitir que se estabeleça uma forma de aprendizagem que a propicie. E, com isso, estabeleça uma real significância ao conhecimento histórico.

A consciência histórica funciona como "um modo específico de orientação em situações reais da vida presente" e tem como função ajudar a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente (RÜSEN, 1992, p.28). Esse é o sentido do conhecimento histórico e a resposta a, infalível, pergunta: para que serve estudar a história?

Para tanto, a narrativa deve tornar-se, nas palavras de Rüsen (2001, p.155), constitutiva da consciência histórica, pois é um "modo específico de sentido sobre a experiência do tempo" e, para a constituição desses "sentidos", a narrativa deve estar vinculada à "experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea".

Essa experiência de relacionar o passado e o presente se apresenta nas narrativas dos alunos em vários momentos, quando eles dizem, por exemplo, *"Eu não conseguiria viver, naquele tempo [aqui se verifica a passagem do tempo] sem me manifestar. Como assim? Como seria isso? Estou acostumada com a minha liberdade"*. Nessa narrativa, além de fazer à passagem do tempo (naquele tempo) a aluna faz uma interpretação da experiência do passado, ela não conseguiria viver com a censura, pois está acostumada com a liberdade que ela tem hoje.

É possível perceber que alguns alunos buscam entender a si próprios e aos outros através da interpretação do tempo. *"Como tinha pessoas naquela época que apoiavam as torturas? Hoje acho que isso não aconteceria. Se bem que não sei, tem gente que defende a ditadura. Eu não conseguiria"*, escreveu um aluno. Ora, esse é o grande questionamento, somos o que somos agora porque antes de nós outros foram o que foram. A interpretação no tempo ainda que se dê de forma individual ela não se processa isolada dos outros.

Ao fazer essas relações, os alunos estão se utilizando da consciência histórica que, segundo Rüsen, tem como função na orientação moral de realizar a união entre o “ser” e o “dever”, o fato em si e o que a moral exige. Ela ajuda a localizar os valores no tempo, dando-lhes plausibilidade, relacionando-os com a vida prática. *“Estou acostumada com a minha liberdade”*, acostumada com a liberdade seria, na visão dela impossível deixar de lutar contra quem tentasse tirar-lhe essa liberdade. Portanto, a consciência histórica aparece em duas formas: na sua dimensão externa, que trata da temporalidade cotidiana; e na sua dimensão interna, que inclui a autocompreensão e o autoconhecimento de dimensões temporais da personalidade humana (RÜSEN, 1992, p.29).

Fica evidenciado nas narrativas que a mente humana organiza sua consciência histórica na forma narrativa, que possui quatro elementos, essenciais:

- 1) A forma – abrange a interpretação e a construção da significância com as dimensões: passado, presente e futuro;
- 2) O conteúdo – incluem os elementos experienciais, a capacitação e a diferenciação entre as dimensões temporais e as informações;
- 3) A função de orientação para tomada decisões e legitimação das mesmas. A memória possibilita elementos para que se estabeleçam relações entre fatos, atribuição de significância e orientação.
- 4) A motivação à ação na qual entra a construção das identidades.

É pela narrativa histórica, conforme defende Rüsen, que é possível estabelecer marcos que caracterizem os processos mentais de interpretação no tempo histórico no seu nível interno, ou seja, no nível das dimensões temporais da personalidade humana,

que formam a chamada identidade histórica, quando as pessoas vão além do seu tempo físico. Cabe salientar que os níveis de consciência histórica propostos por Rüsen (tradicional, exemplar, crítico e genético) não são, meramente, etapas, salientando, que, para ele, uma mesma pessoa pode apresentar, em situações diferentes, níveis de consciência histórica diferentes.

Rüsen aponta a narrativa histórica como a chave para identificação da tipologia da consciência histórica, para tanto apresenta alguns critérios, para que se estabeleça o que é narrativa histórica e porque ela é fundamental nesse processo:

1) A narrativa histórica remete às lembranças, que são as experiências temporais. As carências de orientação advêm da experiência do tempo presente senão elas seriam incompreensíveis.

2) O tempo presente é uma continuidade do passado e o passado do futuro que agora é presente, a narrativa faz com que os sujeitos mobilizem a memória para o entendimento do passado e o surgimento de novas carências. A memória precisa, necessariamente, está articulada com uma necessidade do presente.

A quarta questão do levantamento das ideias tácitas dos educandos buscava que eles se posicionassem diante do fato histórico “a Ditadura Civil e Militar no Brasil” e se referissem aos atores históricos desse período. “Quem lutou contra a Ditadura foi um herói (revolucionário) ou um bandido (terrorista)?”, essa foi a questão proposta. Nessa questão, praticamente, todos os alunos identificaram quem lutou contra a ditadura militar como herói por terem lutado por seus direitos.

Apenas, um dos educandos os considerou como bandidos, pois na visão dele “os que lutaram contra a ditadura acabaram com um dos melhores governos que o país já

teve”. Esse estudante foi ao longo das aulas fomentando seu raciocínio, ele reconhece tudo o que a história diz que ocorreu naquele período, mas afirma que “era tudo necessário para manter a ordem”.

Duas respostas são interessantes de serem analisadas por fazerem a experiência do tempo presente relacionado com o passado *“Foram heróis, pois essas pessoas conseguiram que hoje a gente tenha a nossa liberdade”* e *“heróis, pois graças a essas pessoas hoje temos a democracia”*.

A análise das protonarrativas dos meus alunos com referência ao período da ditadura civil e militar no Brasil confirma uma hipótese por mim levantada os educandos não chegam à escola sem nenhum conhecimento histórico, isso rompe a ideia errônea que pensa a experiência de contato em ambiente escolar como a única forma de se vivenciar esse processo de aquisição da consciência histórica.

Os estudos de Rüsen dialogam com essa premissa, segundo ele, a consciência histórica é inerente ao ser humano e se faz presente fora do saber histórico obtido em sala de aula. Tal afirmação se faz pertinente, pois a consciência histórica não se limita à ideia de conhecer extensamente as experiências vivenciadas no passado. Mais do que dominar o acontecido, a consciência histórica articula presente, passado e futuro.

Realizadas as análises e discussões com os educandos depois das (re) leituras das protonarrativas, foi iniciada a fase da intervenção pedagógica de fato. E o trabalho com as fontes históricas escolhidas para esse momento. Inicialmente, escolhi a canção "Apesar de Você" escrita e originalmente interpretada pelo cantor e compositor brasileiro Chico Buarque em 1970.

O ensino de história por englobar diferentes aspectos da história de um povo, entre eles a cultura e as expressões artísticas é propício para que o professor se utilize em suas aulas das canções como material didático e como fontes históricas complementares; "a canção popular é claramente, muito mais do que um texto ou uma mensagem. Seu poder significativo e comunicativo só é percebido como um processo social à medida que o ato performático é capaz de articular e engajar uma comunidade de músicos e ouvintes numa forma de comunicação social." (TREECE, 2000, p. 128). A definição de canção popular como fonte histórica reafirma a relevância da música como recurso pedagógico.

O trabalho com música nas aulas de História exige uma abordagem específica e cabe ao professor selecionar seu material e escolher a opção metodológica mais pertinente para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. O uso da canção precisa ser planejado, isto é, em qual momento será utilizado e qual a sua função. A música, enquanto objeto de aprendizagem, possibilita múltiplos usos e leituras. Segundo Katia Abud, "no processo de aprendizagem as fontes se transformam em recursos didáticos, na medida em que são chamadas para responder perguntas e questionamentos adequados aos objetivos da história ensinada" (ABUD, 2005, p. 309). A canção passa a ser "um instrumento para o desenvolvimento de conceitos na aula de história" (ABUD, 2005, p. 312).

Para Selva Guimarães Fonseca (2003), as novas fontes e linguagens no ensino de história, é uma prática bastante recorrente dos professores atuais. Existem diversos recursos didáticos a serem usados nas aulas de História, a exemplo do cinema, literatura, imagem e a música.

A linguagem musical, a audição e a letra, podem nos dar variadas possibilidades de trabalhar o ensino de história, sendo esta, uma fonte despertadora de saberes que incentiva a produção do conhecimento através do lúdico. Os autores Luciano de Azambuja e Maria Auxiliadora abordam o tema, Trabalhar com música em sala de aula pressupõe uma literacia histórica, uma alfabetização histórica, teórica e metodológica de professores e alunos para o tratamento adequado à especificidade e complexidade da fonte canção. (AZAMBUJA E SCHMIDT 2011, p. 16).

Sendo assim, a canção é um documento histórico temporal, formada por um conjunto de diversos aspectos, cabe ao professor ao fazer uso problematizar a letra, a melodia, o contexto histórico, sendo representativa de um determinado tempo, assim como qualquer outra fonte histórica, a canção estará, possivelmente, permeada de ideias de passado e presente que o professor ao se utilizar em sala de aula não poderá perder de vista. Em Abud, a linguagem musical:

Permite que o aluno se aproxime das pessoas que viveram no passado elaborando a compreensão histórica, que vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo o que sentiram em relação à determinada situação (ABUD, 2005, p. 316)

A canção é uma fonte histórica privilegiada, pois ela está no cotidiano dos jovens. Levar o estudante a pensar a sociedade que o cerca, aprender a ler o mundo através da canção. Uma das maneiras que mais atrai os jovens para o trabalho com a canção em sala de aula, é antes o professor fazer uma pesquisa entre os jovens estudantes sobre os gostos musicais deles. Começar a trabalhar em sala de aula com as músicas que eles ouvem, os conquistará para o trabalho com outras canções e ritmos.

Neste sentido fiz duas questões aos alunos antes de trabalhar a canção do Chico Buarque: 1 – Qual era o papel (espaço) da música na vida dele? 2- Se ele considerava possível que a canção servisse para o ensino de história?

Não chegam a ser surpreendentes as respostas obtidas, principalmente, na questão (1), todos os alunos alegaram que a música tem um espaço essencial em suas vidas. “*Ouviria música 24 horas do dia se pudesse*”; “*Eu durmo e acordo ouvindo música*”; “*Muito importante, pois danço e toco violão, então sem a música não saberia o que fazer*”; “*A música me ajuda a pensar, ela me acalma*”; “*Só consigo me concentrar com a música*”. Essas foram algumas das respostas que os alunos deram para a questão que buscava verificar o espaço da música em suas vidas. Essas duas últimas respostas se repetiram em outras falas, e são algo que a escola precisa discutir, ao se proibir, muitas escolas fazem isso, que os alunos ouçam música durante as atividades em sala de aula, não se está impedindo umas das formas deles se concentrarem? Não seria mais inteligente por parte da escola encontrar, junto com os alunos, um meio termo? Um bom exemplo são escolas que durante os intervalos colocam músicas para os alunos, Isso os faz também terem que dialogar, entre si, para negociar os diversos gostos musicais e chegarem a algum tipo de acordo possível. Esse deve ser o ideal da escola aprendizagem dialógica.

Em relação à segunda questão os alunos consideraram que a canção pode sim ser usada em sala de aula como fonte histórica, pois “*muitas mostram o retrato da sociedade naquele tempo*”. Na opinião da grande maioria dos estudantes se fossem mais vezes utilizadas a música em sala de aula, “*ficaria mais interessante aprender*”. Com essas falas fica comprovada a eficácia da música como material didático.

Durante a Ditadura Militar a censura imperou e tentou de todas as formas calar quem tinha algo a dizer. Mas alguns músicos acharam uma brecha e deixaram para a posteridade seu protesto. A música “*Apesar de Você*”, do Chico Buarque, é um exemplo disso. Trabalhei com os alunos primeiro a audição, em seguida a letra da

canção. Solicitei que os estudantes analisassem a letra da música e fizessem conclusões sobre ela: *“professor, ele usou artimanhas que tinham como objetivo enganar os censores”*; *“Parece que ele está falando de um amor perdido, mas na verdade ele está se referindo a ditadura”*; *“O objetivo era por que ouvir a par da situação do país, sem ser censurado, bárbaro”*.

Trabalhei com eles o contexto histórico da canção quando ela foi produzida era a época do governo do general Emílio Garrastazu Médici, o qual assumira concomitante à promulgação dos “atos institucionais”, os quais passaram a delinear um governo repressor, tendo sido o mais famoso o “AI-5”, era o golpe dentro do golpe, a era mais dura da ditadura.

Ao mencionar isso eles afirmaram *que “o artista tinha que ser mais inteligente do que eles para conseguir enganar, a sorte é que parece que do outro lado tinham poder, mas não tinham inteligência”*.

Neste momento trabalhei com eles a ideia do que era a censura e que seu uso era justificado a fim de manter a ordem, preservar a moralidade e os bons costumes. Então eles questionaram: *“Mas quem definia o que era a moral e os bons costumes”*? Porém, eles mesmos chegaram à conclusão que o objetivo, na verdade, era impedir qualquer manifestação contra o governo. *“O que eles queriam era que ninguém se manifestasse contra o governo e suas medidas, isso sim!”*, disseram eles.

Com o trabalho da música e o debate que se seguiu as falas e aos escritos deles com a intervenção minha enquanto professor foi se dando de forma crítica e autentica o ensino e a aprendizagem desse período histórico. A conclusão de um aluno exemplifica o quão gratificante e produtivo foi esse momento. *“Apesar de você é uma metáfora da ditadura, o governo seria esse alguém que não permite que as coisas aconteçam que*

impede a felicidade, olhem os versos: [Hoje você é quem manda, Falou tá falado, Não tem discussão, não. A minha gente hoje anda Falando de lado e olhando 'pro chão'. Viu? Você que inventou esse Estado Inventou de inventar, Toda escuridão.]”.

Pedi para encerrar essa aula, que eles me definissem que escuridão era essa que falava a canção. A grande maioria dos alunos disse que a escuridão era viver em país no qual não pudesse se manifestar. Como exemplo dessas falas, escolhi uma que me pareceu significativa desse momento. *“Ora, a escuridão era tu ser perseguido por ter ideias diferentes daqueles que estavam no poder”*. Como questionamento, mais como provocação, do que qualquer outra coisa, perguntei: *“como eles conviveriam com essa escuridão?”*, pedi que não respondessem em voz alta, mas que pensassem nisso.

À medida que o tema ia sendo trabalhado foi visível que a interação, isto é, o envolvimento dos alunos em todo o processo era muito maior do que quando a aula é, apenas, expositiva. Outra fonte histórica utilizada nas aulas oficinas foi o documentário *“Que bom ti ver viva”*, documentário brasileiro da cineasta Lúcia Murat, que retrata a situação da tortura durante a Ditadura Civil e Militar no país.

As novas tecnologias e mídias precisam ser incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem, pois fazem parte do contexto dos jovens estudantes. Quanto às tecnologias e mídias os educadores precisam fugir ao risco do exagero em endeusá-las ou, ao contrário, demonizá-las, porém aos estudantes e professores cabe a apropriação de tais recursos como material didático.

O uso de filmes como material pedagógico, em sala, de aula não é algo novo, pelo menos desde o final da década de 1980 há registros de tentativas de utilização desse recurso audiovisual, principalmente, na área de humanas. Porém, o caminho desses recursos até serem incorporados como material didático não foi fácil. O cinema e

a televisão eram vistos, por parte de vários educadores, como “rivais” do processo educativo, como salienta Bittencourt, “cinema e televisão eram vistos como um empecilho ao aprendizado ou concorrente incômodo e difícil de ser vencido no processo de educação escolar” (Bittencourt, 2004, p. 372).

Importante, salientar que a utilização desses recursos é dificultada por alguns aspectos que precisam ser anotados, entre eles, o pouco tempo disponível da carga horária da disciplina de História; o preconceito com relação ao recurso de audiovisuais, por parte de pais e alunos, que não percebem em sua utilização como “aula de fato”, não poucas vezes depois de “passar um filme”, em alguma das minhas aulas, e fazer uma boa discussão através dele, um ou outro estudante sentenciou “*hoje, não fizemos nada em sala de aula*”. Bem, esse preconceito, talvez, seja resultado de uma má utilização desse recurso ao longo do tempo.

Nesse sentido seria fundamental que os cursos de formação de professores se preocupassem em trabalhar maneiras didáticas da utilização dos recursos audiovisuais em sala de aula, porém segundo Bittencourt, não é essa a realidade,

O desprezo de muitos historiadores para com o cinema fez que este, conseqüentemente, não fosse tópico tratado nos cursos de graduação e de formação docente e favoreceu, nas aulas de História, uma prática de utilização desse recurso desvinculada de fundamentos metodológicos. (BITTENCOURT 2004, p. 373)

A relação dos recursos audiovisuais com o processo de ensino, não é nova, em que pese todas as dificuldades apresentadas na sua utilização em sala de aula, como recurso didático. Ora, para lembrar a influência cultural e/ou social desses recursos, basta recordarmos os actualités, que eram exibidos antes dos filmes e tinham um grande poder de convencimento junto à população em geral.

No Brasil no começo dos anos 1990 o livro de Marc Ferro, Cinema e história, com uma leitura “mais crítica” do cinema possibilitou que os pesquisadores passassem a contextualizar a produção e a época que foi produzida. Em 2005, o trabalho de Noël Carrol, relata de que forma a leitura e a compreensão dos documentários podem ser utilizados para a interpretação das fontes históricas.

É profícua a produção sobre o uso de filmes e sua relação com o ensino, a grande maioria apontando tais recursos como proveitosos para a relação ensino-aprendizagem. Carnes salienta.,

A hora do livro, ou melhor, o milênio do livro, observou Gore Vidal, já era. Se a palavra impressa superou a tradição oral, o cinema e a televisão eclipsaram a suprema invenção de Gutenberg. Vidal sugere que cedamos ao inevitável, que descartemos o sistema educacional vigente e que apresentemos o passado aos jovens através do cinema. A ideia não é tão radical assim, nem sequer tão profética. Muitos professores de História, tendo como alunos telespectadores inveterados, vêm dedicando bom tempo de aula a filmes como 1492, Gandhi e Malcolm X. As distribuidoras de vídeo têm nos colégios um mercado importante. E filmes antigos continuamente reprisados na televisão funcionam como uma escola noturna, um grande repositório de consciência histórica em nossos Estados Unidos da Amnésia. Para muita gente, a História hollywoodiana é a única história que existe. (CARNES. 1997, p. 20).

Discordo do autor ao afirmar que a “era do livro já era”, não entendo que um recurso precise eliminar o outro, cabe à escola e aos educadores estimularem a utilização de ambos os recursos. Como já mencionei anteriormente, não podemos, enquanto educadores, cair no erro tanto de endeusamento como o da demonização das novas tecnologias e das mídias, mas é preciso estar aberto a essa realidade que não mudará. Por que não incentivar, em sala de aula, o uso de trechos de livros online? Essa é uma realidade de muitos jovens, superando os livros impressos.

O documentário escolhido como fonte histórica nas aulas oficina foi o “Que bom te ver viva”, de Lúcia Murat. Ela é jornalista, cineasta e militante política; viveu na clandestinidade, durante a ditadura civil e militar, foi presa e torturada e relatou, espancamentos generalizados, pau de arara, choques elétricos na vagina, na língua e no corpo, utilização de baratas vivas pelo corpo.

O filme documentário foi lançado, em 1989, são depoimentos de oito mulheres que foram torturadas, durante o Regime Civil e Militar e se mistura com as falas da personagem sem nome vivida pela atriz Irene Ravache. As falas são intercaladas com manchetes da época e com imagens das celas. Murat foi anistiada em 1979, porém, ficou com sequelas por causa das torturas sofridas. A questão que o filme documentário traz, ou uma das questões, é “Por que eu sobrevivi e outros companheiros e companheiras não”?

Após a exibição do filme documentário foi solicitado que os alunos escrevessem sobre sua percepção do que tinham acabado de assistir. As análises feitas pelos educandos deixam evidenciadas as experiências pedagógicas e históricas vividas por eles. Como se vê na narrativa dessa aluna “*O documentário além de mostrar de forma viva a tortura, que se viveu naquele período, mostra que o objetivo era mostrar o ‘domínio’ sobre as mulheres, não acredito que o tratamento dado a elas não fosse de ‘caso pensado’*”. Importante salientar que a aluna faz, concretamente, a interpretação histórico-social cultural do contexto do documentário, não era somente torturas com objetivos específicos, fazia parte de todo o processo a estratégia, como disse ela de “*domínio sobre as mulheres*”. Outro aluno escreveu “*Não, não era apenas uma estratégia, que se fosse já seria digna de ser condenada, é uma maldade pura, uma raiva, um ódio. Como pode alguém defender isso como algo necessário? Por que, ainda*

hoje, tem gente que defende esse regime?” Na narrativa desse está presente a interpretação histórica e a orientação no tempo, ao questionar como pode alguém defender um regime que age de tal forma.

Na fala de outra aluna percebe-se a mudança de postura diante do novo conhecimento, *“Eu sempre ouvi dos meus tios, que defendem a ditadura, que os torturados eram bandidos, eu nunca tinha parado para pensar que eram, apenas, pessoas que discordavam do governo e que lutavam contra algo, que na opinião deles era errado. Não posso considerar a tortura com algo aceitável, ainda que fossem bandidos”*. Ela faz a contextualização com o conhecimento prévio de que dispunha com o novo conhecimento e faz a experiência de tempo e orientação, tal qual a linha de outro menino, *“sabendo o que sei agora, não posso continuar a pensar do mesmo jeito que pensava”*. A interpretação deles faz com que eles se orientem para o agora, isto é, o que eu sabia antes, ou o que pensava que sabia, está superado, logo não posso continuar pensando do mesmo jeito.

Devo dizer já de pronto, que essa experiência foi, além de gratificante, pedagogicamente enriquecedora, já tinha notado na aula com a música e pelo que eles disseram e escreveram, assim como no debate que se seguiu a aula com a canção *“Apesar de Você”*, os questionamentos que eles vinham se fazendo, isto é, colocando em xeque a concepção histórica que eles tinham e que era pautada pelo conhecimento de senso comum. Esse talvez seja o grande *“mérito”* da educação histórica, pois não se trata de dizer que eles estão errados de pensarem da forma que pensam, ou, como ocorre muitas vezes, sequer dar a oportunidade que expressem o conhecimento prévio de determinado tema. Mas, ao dar voz aos conceitos com que chegam à escola, criar

mecanismos para a produção de um novo conhecimento que possibilitará uma nova interpretação e, com isso, uma nova orientação temporal.

As pesquisas em Educação Histórica sustentadas nos pressupostos teórico metodológicos do conhecimento histórico apresentam enfoques que podem vir a ser sintetizados em: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico.

Neste contexto são valorizadas pela Educação Histórica as questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica. Qualitativamente há uma mudança de postura do “pensar histórico”, “*eu nunca tinha parado para pensar*”, disse a aluna, isto é, eu nunca fiz a crítica ao conhecimento que recebia, a priori nem poderia; e, talvez, nem tivesse feito se não fossem criadas as condições necessárias para isso. As reflexões das ideias substantivas concentram-se em análises sobre os conceitos históricos, envolve noções gerais (revolução, golpe, tortura, censura) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço. As pesquisas sobre o uso do saber histórico analisam questões relativas à experiência e o uso da História na vida cotidiana. Segundo Barca,

A reflexão sobre os usos dos significados atribuídos à História (ideias substantivas e de segunda ordem) afigura-se urgente para justificar o papel da História no currículo e contribuir para um ensino que promova uma consciência histórica consentânea com as exigências de desenvolvimento e cidadania na sociedade atual. (BARCA. 2007, p. 27)

Foi na Inglaterra, de acordo com Lee (2001), que surgiu a preocupação em investigar as ideias históricas dos sujeitos e, a partir disso, considerá-las como fontes significativas na intervenção do ensino de História, o autor, que é o pioneiro nos estudos da cognição histórica afirmam,

nos anos sessenta, surgiu o receio de que os alunos deixassem de estudar História, o que de facto quase aconteceu. Existia um currículo descentralizado em Inglaterra e poucos alunos

escolhiam a disciplina de História. Esta se assemelhava a um conjunto de histórias e as crianças, quando as conheciam, não gostavam delas. Gostavam mais das histórias da TV, dos livros, etc. Em vez de aprenderem conhecimentos substantivos sobre o passado, os alunos aprendiam “estórias”. (LEE, 2001, p. 13)

Parece-me que essa descrição da disciplina de História, na Inglaterra, feita pelo autor, ainda que não se possa utilizar para o contexto que percebia trabalhando com a disciplina em meus espaços escolares, serve como comparação para avaliar o cenário, por mim diagnosticado. Os alunos, e aqui generalizando, não percebem o significado do uso do conhecimento histórico, logo, se desinteressam pela aprendizagem da disciplina. Seja devido aos equívocos de como ela é “ensinada”, sejam por característica de uma sociedade que valoriza as coisas por sua “utilidade” ou ainda ambas as circunstâncias. O fato é que a disciplina não dialogava com os educandos, em muitos casos.

O projeto inglês, organizado para crianças de 13 aos 16 anos, atingiu toda a Inglaterra envolvendo mais de um terço das escolas, modificando a concepção da disciplina. Como definição do projeto, poderíamos citar aprender que História era aprender a pensar o passado historicamente.

Uma das razões pelas quais as pessoas mudaram foi constatar que anteriormente, as crianças encaravam a História como maçadora e inútil e os pais também a achavam assim; com o Projeto, as crianças passaram a olhar para a História como uma disciplina séria. Era necessário haver algo que as crianças aprendessem progressivamente, que se operassem mudanças de ideias e que elas conseguissem perceber essas mudanças. De facto, as crianças relacionavam melhor suas ideias em História. (LEE, 2001, p. 14)

No contexto, o projeto sugeriu novas questões sobre o ensino de História tais como: “Que ideias é que as crianças traziam para a disciplina de História? Quais os conceitos, quais as imagens que História fornecia às crianças?” (LEE, 2001, p.14). Pude perceber que ao investigar as ideias históricas com que os alunos chegavam a escola e ao valorizar essas ideias, eles, os educandos, sentiram-se mais “abertos” ao

conhecimento histórico, pois passaram a desenvolver esse “aprender a pensar historicamente”.

Segundo Lee (2001, p. 15), “é importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada fizer para contrariá-las”. Isto é, a intervenção do professor dar-se-á nas carências apresentadas pelos estudantes. Em Schmidt e Garcia,

[...] a Educação histórica tem seus fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender os sentidos que os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conceitos históricos – como revolução francesa, renascimento, reforma protestante – chamados “conceitos substantivos”, bem como os chamados de “segunda ordem” tais como narrativa, explicação ou evidência histórica. (Schmidt e Garcia 2006a, p 9)

Nesse contexto, o progresso na aprendizagem histórica, passa pela reflexão de como aliar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivo do passado.

Com essa exigência, um programa de Educação Histórica pautado nos atuais debates da Teoria e da Filosofia da História envolve a apreensão de alguns saberes:

- a) Saber ler diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material);
- b) Saber selecionar fontes para confirmação ou refutação de hipóteses;
- c) Saber entender o nós (identidade) e os outros (alteridade) em diferentes tempos e espaços;
- d) Saber levantar novas hipóteses de investigação.

O entendimento do passado deve ser mobilizado na orientação temporal dos sujeitos, ou seja, através da “consciência histórica”, que se embasa na preocupação com o saber histórico, com o pensar historicamente dos estudantes; a aprendizagem histórica não se dá de forma abstrata, e sim, em contextos concretos; os estudantes usam suas experiências para dar sentido ao passado, sentido esse que pode contrariar as ideias tácitas que tinham.

A Educação Histórica abre a possibilidade dos estudantes se habilitarem de forma plural de diferentes realidades temporais, das questões da sociedade, da história individual e coletiva, dos diferentes fatos históricos. Neste sentido vários aspectos norteiam a cognição histórica, tais como as vivências prévias dos jovens e das crianças, a natureza do conhecimento, os tipos das tarefas ofertadas e as aptidões individuais. Estes são elementos essenciais para a aprendizagem histórica;

As pesquisas em Educação Histórica despertam concepções para uma cognição de “[...] Significância atribuída à História”; “Usos da evidência” [de fonte documental utilizada em aula que conduza à percepção do tempo e espaço]; “Explicação”, seja a descritiva ou a narrativa; “Mudança” (ideia de passado-presente-futuro); “Empatia e Interculturalidade”; “Narrativa e Consciência Histórica” (BARCA, 2009, p. 54). Bem, como desenvolver todos esses aspectos se o ensino e aprendizagem não são apresentados com significância aos jovens? Não se trata de “ensinar” aos jovens, somente, o que eles “desejam” aprender. É, contudo, fazer com que percebam “Por que aprendem?” “O que aprendem?” e “Para que aprendem?” Rösen defende que os “historiadores deveriam discutir as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagens” (RÜSEN, 2006, p. 8) Segundo o autor,

[...] ponto de partida parece ser aquele que, na vida corrente, surge como consciência histórica ou pensamento histórico

(no âmbito do qual o que chamamos “história” constitui-se como ciência). Esse ponto de partida instaura-se na carência humana de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo (RÜSEN, 2001, p. 30).

Para Rüsen, o “interesse que os homens têm – de modo a poder viver – de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorear-se do passado, pelo conhecimento, no presente” (RÜSEN, 2002, p. 30), seria a consciência da significância que o conhecimento histórico tem, isto é, o pensar o passado historicamente, a fim de que com ele ocorra à orientação temporal. Então, temos a narrativa do aluno, já mencionada, depois de assistir o documentário “sabendo o que sei agora, não posso continuar a pensar do mesmo jeito que pensava”. Vale, portanto, investigar se as aprendizagens históricas e os textos didáticos trazem inovações, que despertam o prazer por aprender e pela compreensão da história.

Neste segundo capítulo além de expressar a minha ideia do que é foi a Ditadura Civil e Militar no Brasil, bem como os contextos em que esse fato histórico deu-se, analisei as narrativas dos estudantes após o trabalho com as fontes históricas estudadas: a canção “Apesar de Você” e o filme documentário “Que bom te ver viva”.

No terceiro capítulo falo do ensino da história e da didática da história e saliento a importância da prática e da reflexão constante dessa prática. E por isso faço um olhar sobre a minha prática, como não poderia deixar de ser. No terceiro capítulo tem uma relação profícua da obra de Paulo Freire e Rüsen. E também faço análises de outras narrativas dos estudantes.

3. ENSINO DE HISTÓRIA: A CONSTRUÇÃO DA “ENSINAGEM”

A preocupação que me levou a buscar soluções para a inquietação que sentia ao observar, que grande parte dos meus alunos não percebia a significância da aprendizagem histórica e que, portanto, não valorizava a História como disciplina, encontrou eco na linha de pesquisa com a qual tive contado logo no começo do meu mestrado. É preciso ratificar, com força, a importância dos mestrados profissionalizantes tendo como público alvo os professores da educação básica. Esse diálogo da academia com a educação básica, tantas vezes apregoada, e que na prática poucas vezes ocorre, é tão necessário para um e para o outro e, talvez, sejam os mestrados profissionais, tendo os professores da educação básica como público alvo, a grande resposta para aproximar a formação dos professores e professoras com a Educação Básica.

Não poucas vezes historiadores desdenharam da pesquisa em ensino história, (muitos ainda agem da mesma forma) isso se deve ao fato de que investigações nesta área eram compreendidas como uma tarefa de educadores. Logo, pesquisadores que desejassem investigar como se dava o ensino da história, na disciplina da História, acabavam se direcionando a área da Educação. Contudo Bittencourt (2005) salienta que a partir do final do século XX ocorre um aumento na valorização das investigações na

área da história do ensino da História. Tem ganhado destaque, segundo a autora, pesquisas produzidas por historiadores, na área de ensino, devido à importância para compreensão da significância social que o ensino de História possui.

Rüsen (2011) afirma que, durante o século XIX com a profissionalização da história perdeu-se de vista a importância social que a história tinha, focando apenas nos processos metodológicos de pesquisa. Ainda, segundo o autor, os historiadores, como eu já havia mencionado, relegaram a um segundo plano as investigações relacionadas ao ensino e à didática da história. É a partir da segunda metade do século XX que essa relação entre a historiografia e o ensino de história começa a se transformar. Segundo Rüsen, os pesquisadores passaram a relacionar a história com outras ciências sociais, gerando assim uma nova forma de relacionar o ensino e a historiografia.

Para Rüsen aos historiadores e professores de história é necessária a consciência, isto é, a autorreflexão, quanto aos objetivos do ensino da História.

Autorreflexão, como retorno ao processo cognitivo de um sujeito cognoscente que se reconhece reflexivamente nos objetos de seu conhecimento, é por certo um assunto que pertence ao trabalho cotidiano de qualquer historiador (RÜSSEN, 2001:25).

Gostaria de deixar de forma muito clara uma dicotomia, prejudicial tanto para um quanto para o outro e que se separou de forma equivocada o ser historiador (pesquisador) e o ser professor (ministrar aulas), essa dicotomia, talvez fruto do abismo já mencionado, entre a academia e a escola, fez com que se criasse uma ideia errônea de que o conhecimento fosse produzido apenas pelo pesquisador e caberia ao professor transmitir o conhecimento produzido na academia, aos alunos da educação básica, fazendo o que se chama transposição didática.

Ora, toda vez, que estou produzindo um texto, a partir de vários outros, e que será utilizado em minhas aulas estou pesquisando e produzindo conhecimento. Quando os meus alunos, a partir das minhas aulas e/ou a partir de alguma fonte histórica proposta, escrevem um texto eles estão produzindo conhecimento histórico. Acredito que neste sentido a teoria de Jörn Rüsen, oferece ao profissional da história a convicção de que seu trabalho dialoga, assim como a pesquisa histórica, com a sociedade, possuindo assim uma função social. Essa é a significância do saber histórico.

Tenho como parte de minha formação profissional uma aproximação com o arcabouço de conhecimento produzido pelo educador brasileiro Paulo Freire. Devo isso a ter cursado o Magistério como Ensino Médio e, portanto, ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Lecionei durante dez anos nessa etapa da Educação Básica. Ao ingressar no mestrado e tomar conhecimento da teoria de Jörn Rüsen, encontrei aproximações entre esses dois autores, nascendo assim minha afinidade com a linha de pesquisa: Educação Histórica.

Neste sentido, e voltando salientando que o professor e também pesquisador no momento que produz o conhecimento a ser ministrado em sala de aula, recorro a FREIRE (2011 p.30) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, para reafirmar aqui, a importância que percebo na pesquisa enquanto construção do conhecimento. E, principalmente, o conhecimento histórico a lidar com diversas fontes históricas.

A escola e, neste caso, o ensino de História pensado para além das teorias, meramente, reprodutivistas, busca a significância da aprendizagem do saber histórico em diálogo com a experiência social de educadores e educandos e a relação ensino-aprendizagem. Neste sentido Barca apresenta os caminhos para produção do

conhecimento histórico na ótica da educação histórica. Tendo como foco a metodologia que foi utilizada nesta pesquisa: as aulas oficinas.

Devo dizer que percebi aqui muita aproximação com a proposta que já conhecia e, em alguns momentos trabalhei principalmente nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que se denominou Estudo da Realidade (fala do educando) e a Organização dos Dados (Fala do educador). Nesse processo surgem os Temas Geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Não pretendo me pautar aqui nos temas geradores, essa discussão não é recente e nem o objetivo neste trabalho.

Mas é importante voltarmos à questão da “metodologia dialógica”, que talvez seja umas das premissas da busca da autonomia do educando na proposta freireana e que dialoga, penso eu, de forma tranquila com a Educação Histórica tendo como metodologia as aulas oficinas.

Paulo Freire (2011) irá pautar uma premissa muito importante, que venho discutindo ao longo desse trabalho e de minha vida profissional. A Educação que busca formar para a autonomia deve fomentar nos educandos a curiosidade e a criticidade. O conhecimento deve (ou deveria) partir da curiosidade. Cornford (2001, p.36) irá dizer que a criança é curiosa por natureza, isto é, se interessa em aprender, tem o prazer no conhecimento, em investigar as coisas, até esse prazer, segundo ele, ser morto pelo que chamamos de Educação.

Essa analogia, pode até parecer demasiadamente, exagerado, mas não, infelizmente, irreal. Ao não incentivar a curiosidade ingênua, ainda que caracterizada pelo conhecimento do senso comum, o educador não permite que essa curiosidade

transite para a “curiosidade epistemológica”. Neste sentido me parece evidente que o trabalho com as protonarrativas dos alunos valoriza esses saberes construídos socialmente, em outros espaços que não a escola.

Em BARCA (2004), o processo de intervenção didática segue as seguintes etapas: A) Elaboração do instrumento, investigação e avaliação das protonarrativas dos alunos; B) Seleção e desenvolvimento de atividades de trabalho em aulas, na escola ou fora da escola, C) Elaboração de expressão narrativísticas pelos alunos, para avaliar o pensamento histórico científico; D) Aplicação do instrumento de metacognição, com o objetivo de avaliar a função de orientação na vida prática, do conhecimento histórico científico.

Importante aqui salientar que as protonarrativas não visam apenas “descobrir o que os alunos sabiam sobre determinado assunto”, para tanto, buscamos a concepção de protonarrativas de Rüsen (2011) para se investigar o pensamento histórico dos alunos e de que forma eles utilizam o conhecimento histórico para se orientar na vida prática. Para ele as protonarrativas podem estar incluídas em uma “pré-história”, aqui não se referindo ao período cronológico, porém no sentido de um pressuposto, ou seja, “nessa pré-história, o passado ainda não é, enquanto tal, consciente, nem inserido, com o presente e o futuro, no conjunto complexo de uma ‘história’”. (RUSEN, 2001:74).

A concepção da Aula Oficina de Barca (2004) dialoga como já mencionei, com a concepção da construção do saber e a busca da autonomia do educando que tenho me proposto. Segundo a autora, o educador é um investigador social que busca entender e transformar as ideias históricas dos seus educandos, realizando um processo que passe por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de

relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (2004, p.134).

Paulo Freire irá falar da necessidade do professor deixar o aluno perceber que somos capazes de intervir no mundo,

a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. (FREIRE. 2011, p. 30)

Infelizmente, a Educação de modo geral, e o ensino de História, que por consequência não seria diferente, segue o que poderíamos chamar aqui de “Pedagogia das Respostas”, isto é, a escola preocupa-se em antecipar as respostas eu diria e não estimular à pergunta, à investigação, à procura, à pesquisa, à busca. E com isso, Escolas e educadores acabam por eliminar a alegria da descoberta.

Penso, e peço perdão por insistir nesse ponto, que me parece crucial, que a Educação Histórica, e, principalmente, através das Aulas Oficinas, é um rompimento com essa “Pedagogia das Respostas”, no Ensino de História. A investigação das protonarrativas dos alunos como um elemento fundamental da metodologia do ensino da História, está diante do rompimento (ou da possibilidade de) da “cultura do silêncio” (FREIRE, 1987) e, com isso, dar voz a todos os sujeitos envolvidos no processo de “ensinagem²”.

Em um modelo tradicional de escola a concepção de ensinar é apresentar o conteúdo numa exposição, que muitas vezes é tida como dialogada, e que na verdade de

² A expressão ensinagem foi inicialmente explicitada no texto de ANASTASIOU, L. G. C., resultante da pesquisa de doutorado: Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998: 193-201. Termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos, condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação.

dialogicidade nada apresenta. Nessa visão de ensino, a aula é o espaço pedagógico onde o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo. Talvez, a disciplina de História seja a que mais (ou uma das) que mais reflete essa definição.

No começo do processo das aulas oficinas questionei os alunos o que eles entendiam como História. As questões que eles tinham que responder era: “*O que é a história?*”; e “*Para que servia aprender História?*”. Na narrativa de muitos dos alunos apareceu, a ideia de que história é algo que “*já aconteceu*”, “*ficou no passado*”, e que precisamos “*estudar para aprender*”. Muitos dos alunos não conseguem perceber a história como algo que acontece. Muito menos que precisamos aprender a história para nos orientarmos na vida prática. Em uma sociedade que o valor das coisas é dado por sua “*utilidade*”: por que eles dariam valor a um conhecimento sobre algo que já passou? Não me parece que eles sejam culpados dessa conclusão.

Nesse processo, ficam excluídas as historicidades, os determinantes, os elementos que possibilitaram aquela síntese obtida; a ausência desses aspectos científicos, sociais e históricos deixa os conteúdos soltos, fragmentados, com fim em si mesmo. Neste contexto aprender história não parece ter nenhum sentido.

O termo “ensinagem” foi usado então para indicar uma prática pedagógica complexa efetivada entre os sujeitos, neste contexto ocorre à relação entre professor e aluno, entre ensinar e “apreender³”, o verbo apreender não é uma ação, meramente, passiva dele se exige uma ação do sujeito que apreende, para apreender é preciso agir, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores.

³ O apreender, do latim *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar.

Paulo Freire vai afirmar que o professor precisa saber que ensinar não é a transmissão do conhecimento.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE. 2011, p. 47)

Agora, precisa ficar claro, se eu percebo a história como um conhecimento “simplesmente” decorativo, sem nenhuma função de orientação no tempo e na vida prática ou como construção das identidades; se eu percebo o meu papel como professor como “depositário” do conteúdo na “cabeça vazia” dos meus alunos eu, possivelmente, considerarei as aulas oficinas que propõe a construção do conhecimento histórico dos alunos a partir de um conhecimento prévio deles, uma perda de tempo.

Neste sentido seria interessante que se pudesse perceber que os conteúdos de história não estão apenas nos livros didáticos, mas na experiência humana do passado e podem ser encontrados de diferentes formas na realidade cotidiana; na memória; na tradição; no conhecimento histórico organizado. Se os alunos tivessem essa concepção não dariam, talvez, repostas como deram aos meus questionamentos: “O que é história?” “É aquilo que está nos livros, professor”, essa resposta com algumas variações foi a que mais ocorreu.

Rüsen (1992) indica que a construção da consciência histórica solicita conteúdos que permitam o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, de uma contranarrativa, na medida em que eles buscam a mobilização, não do passado por inteiro, mas de experiências específicas do passado, essas experiências relacionadas com as experiências de educadores e educandos. Neste mesmo viés, FREIRE (2001)

questiona “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que eles (alunos) têm como indivíduos.” (p. 32)

A escola na qual o educando consegue a partir das suas experiências e de seu presente, em relação de “ensinagem” com o seu professor, a Educação e, principalmente, o conhecimento histórico jamais serão neutros. Como Freire (2011) menciona “dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola nada tem a ver com isso (a realidade que circunda o aluno). A escola não é um partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos.”, eis a encruzilhada. Nada mais “ideológico” e “político” do que uma Educação que nega aos alunos a própria vivência.

Reafirmo que a Educação Histórica é, seguramente, a concepção mais apropriada para levar o educando a construção de seu saber histórico em transformação contínua pelo conhecimento adquirido, no qual o passado será a orientação para vida prática no presente e de intervenção no mundo. Neste sentido o professor, sem perder um milímetro de sua importância nesse processo, não é, desculpa repetir isso, o transmissor do conhecimento, mas o mediador para que o processo de construção do conhecimento ocorra. E neste processo sabe o professor que também ele aprende.

“Não há docência sem discência” (FREIRE. 2011 p 25) essa frase “cantada em versos e prosas” e repetida mil vezes, não pode cair no vazio de palavras soltas. Ela precisa estar presente tanto na mente de professores quanto de educandos, que estão em processo de “ensinagem”, buscando, ambos, “aprender”. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (IDEM), desculpa se me torno repetitivo, mas imagino que seja importante levar esse pensamento a sua radicalidade, “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”. (IDEM)

A autora Maria de Nazaré em seu texto, “Relações entre História e Educação”, pondera,

Se aprender não significa mais a aquisição de um saber pronto e acabado contido nos livros e na cabeça dos professores, não é mais possível ensinar sem levar em consideração o modo pelo qual o conhecimento foi elaborado... E quais as possibilidades de mudança no futuro. Afinal trata-se de um saber vivo e não morto. E o elemento verdadeiramente vitalizador da tarefa educativa assim concebida é a história. (AMARAL, 2012, p.64)

Cabe ao professor, que se sabe diferente do educando, não sentir-se inferiorizado, por assumir também ele um papel de “aprendente”, em sua condição de inacabado, enquanto sujeito histórico. É preciso repetir com ênfase, neste momento, para que nenhum professor ou professora imagine, de forma errada, que ao pensar assim, reduz o papel do educador. Muito pelo contrário. Imagino ser imprescindível o papel de um professor democrático que se sabendo possuidor do conhecimento científico, adquirido ao longo da sua formação, não se coloca diante da classe com a arrogância de quem tudo sabe. E que devido a essa arrogância impede que ocorra na turma os questionamentos necessários à construção do saber.

Ora, não foi como disse Freire “foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”? (FREIRE, 2011, p. 26). Vou insistir neste ponto, ainda com Freire.

Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistiu validade do ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode realmente ser aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2011, p. 26)

Tanto o que escreve a autora Maria Nazaré, quanto o que pontua Paulo Freire, quanto o que venho dizendo, faz acordo com a teoria de Rüsen e, por consequência, a Educação Histórica, aprender é uma especificidade humana, homens e mulheres, primeiro aprenderam e, então, descobriram, que poderiam ensinar.

Na experiência com as aulas oficinas, na investigação de como os alunos do nono ano percebem a Ditadura Civil e Militar no Brasil, pude perceber, ao longo da pesquisa, primeiro meio que um “susto” por parte deles em terem que escrever sobre algo que não lhes foi “explicado” antes, um “estranhamento” mesmo, eu diria; depois uma desconfiança de que pudessem escrever algo “errado”, percebi que temiam que o conhecimento prévio sobre o tema que eu lhes questionava pudesse ser interpretado, ou pior, avaliado como errado por mim.

Porém, no desenvolver da pesquisa percebi um engajamento deles, analisando as fontes, escrevendo sobre elas e nas discussões que eram promovidas nas aulas. Aqui gostaria de, uma vez mais, voltar a Paulo Freire “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”. Não tenho receio de afirmar que o ensino de história através da Educação Histórica é capaz de promover nos alunos essa “curiosidade epistemológica”.

A proposta pedagógica utilizada nesta pesquisa, as aulas-oficinas, na concepção de Isabel Barca, parte da premissa dos alunos como sujeitos de seu próprio conhecimento, ou seja, que o conhecimento será construído a partir de questionamentos por meio de atividades que explore a curiosidade e os saberes que os estudantes trazem consigo. Para tanto, como afirma Barca, o professor precisa necessariamente assumir-se como um investigador social. "terá que assumir-se como investigador social, aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos não para de imediato classificar em

certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos” (BARCA, 2004, p. 133). Toda a construção do conhecimento partirá da investigação dos conhecimentos tácitos dos estudantes. Entender como se dá a construção desses saberes é necessário para que o professor possa intervir pedagogicamente no processo.

Não é uma mudança fácil. Nenhuma mudança é fácil, diga-se. Porém, perceber os resultados dela é gratificante. Logo que lancei a proposta aos alunos, quando disse que eles teriam que escrever o que sabiam sobre a ditadura eles. Afirmaram “*e o senhor não vai explicar nada?*”, quando eu disse que naquele momento eu não iria, eles disseram que não poderiam escrever, pois não sabiam nada a respeito. Não que não soubessem, pelo contrário, depois comprovaram que sabiam, mas é que não estão acostumados ao método. Na verdade, e é ainda pior, estão acostumados a receber o conhecimento todo mastigados pelo professor. Ao serem provocados, instigados em um primeiro momento sentem-se assustados, mas quando se envolvem e são estimulados, percebem que como eles mesmos disseram depois, “*desta forma é melhor de aprender*”.

Gostaria de voltar a duas etapas (finais) da aula oficina propostas por Isabel Barca, para falar das narrativas dos meus alunos. São etapas das aulas oficinas, segundo a autora: Elaboração de expressão narrativísticas pelos alunos, para avaliar o pensamento histórico científico; e, Aplicação do instrumento de metacognição, com o objetivo de avaliar a função de orientação na vida prática, do conhecimento histórico científico.

Falando sobre as torturas um aluno escreveu “*como pode alguém defender isso como algo necessário? Por que, ainda hoje, tem gente que defende esse regime?*” Ora, houve o conhecimento histórico, a tortura era algo utilizado pelos militares para

subjugar os considerados “inimigos”. E aparece na narrativa do aluno a orientação à vida prática, ao se questionar *“Como pode alguém ainda hoje defender esse regime”*? Na narrativa escrita por uma menina ficam ainda mais claras essas duas etapas do conhecimento histórico prevalecendo ao conhecimento do senso comum que ela tinha *“Eu sempre ouvi dos meus tios, que defendem a ditadura, que os torturados eram bandidos, eu nunca tinha parado para pensar que eram, apenas, pessoas que discordavam do governo e que lutavam contra algo, que na opinião deles era errado”*. Essa menina disse, claramente, no debate que se seguiu a essa aula, como eu ouvi dos meus tios, *“eu até concordava com eles, mas agora depois do que eu sei, vou discordar sempre”*. Bem, essa é a orientação à vida prática, *“Não posso considerar a tortura com algo aceitável, ainda que fossem bandidos”*.

Um dos meninos mais críticos da turma e dos mais novos também foi, ainda, mais claro *“sabendo o que sei agora, não posso continuar a pensar do mesmo jeito que pensava”*. Uma menina escreveu *“Professor, quando o senhor perguntou lá no início (ela se refere à protonarrativas) se eu lutaria ou ficaria neutra, eu escrevi que ficaria neutra, pois não sabia muito bem sobre isso, mas agora, depois do que aprendi, eu vejo que é impossível não se envolver, é impossível, não se lutar pelo que se acredita lutar contra esse povo que quer nos proibir de tudo. Sim, agora eu digo teria lutado contra a ditadura, assim como eu faria hoje se fosse preciso.”* Na fala dessa aluna aparece à interpretação do conhecimento histórico e com ele a mudança de postura, o que era já não é mais e a orientação à vida prática é preciso lutar contra a ditadura.

Por acreditar na educação como um dos fatores de intervenção dos sujeitos no mundo fica a imaginar, uma aula dessas com esse grau de discussão que se seguiu a esses escritos dos meus alunos se prevalecer a ideia dos projetos, “Escola sem Partido”, defendido em diversas assembleias legislativas, em Alagoas já foi aprovado, em

câmaras municipais e no Congresso Nacional. Saliente esse ponto, ainda que fique (ou não) fora do contexto, pois se a educação ficará comprometida, o ensino de história, crítico e para orientação à vida prática ficará inviável. Toda a educação é um ato de intervenção dos sujeitos históricos no mundo, toda. Seja uma educação transformadora, seja uma educação que vise à manutenção do status quo. À educação é impossível a neutralidade.

Ainda com relação às narrativas dos alunos, um menino escreveu “Ainda que fosse verdade tudo o que se diz de ‘bom’ desse período, todo o mal que eles fizeram é muito maior. A que preço não havia a dita criminalidade? Ficou bem claro o interesse dos EUA nesse golpe todo, os militares acusavam os que lutavam contra a ditadura de serem contra o país. Mas quem entregava o Brasil aos interesses internacionais eram eles. E se todas as reformas tivessem sido feitas? Como seria o país hoje? Nunca vamos saber, pois eles não deixaram que ocorressem as mudanças que precisava. Atualmente, vemos, praticamente, a mesma coisa, gente rica querendo que o país não mude, para não perder privilégios e, por isso, alguns, defende a volta dos militares. Era preciso que todos conhecessem de fato o que ocorreu, para não se enganarem”. Aqui o conhecimento interpretado, avaliado, questionado e posto em prática.

Um dos jovens estudantes, do qual já falei no outro capítulo, manteve a postura de defesa, intransigente, desse período, porém, inclusive ele “avançou” em relação ao conhecimento prévio, carregado do senso comum, para um conhecimento crítico. “Certamente, escreveu ele, houve exageros, é muito difícil controlar todas as ações de quem trabalha para o governo, seja ele qual for. Porém, ainda que se condenem quem se aproveitou do Regime Militar, os avanços que país teve são inegáveis. E hoje, poderíamos ter, novamente, os militares no poder. Pois, com todo o avanço tecnológico seria mais fácil evitar os exageros”. Ele constrói na fala a interpretação do saber

histórico, transforma o conhecimento de senso comum, e, faz a orientação no tempo, ainda que defenda um governo dos militares.

“Por que é tão difícil ensinar História?”, questionava Pierre Nora no nº 175 da revista *Le Débat* (Nora, 2013, p.3). Talvez, responderia, porque durante muito tempo os historiadores não se interessaram como já tinha dito, na pesquisa de como ensinar aquele conhecimento. A dicotomia entre ensino e pesquisa, em minha opinião, é uma das raízes da questão. O quanto de pesquisa a respeito de como se ensinar a história está presente nos cursos de formação de professores?

Em Freire (2011, p. 39), o autor diz, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, creio que isso me parece evidente, não posso ser um “bom professor de história”, senão me preocupar com as questões do ensino da história, senão pesquisar como (?), por que (?), de que forma (?), para que (?) se ensina e se aprende a história. Será impossível a reflexão crítica sobre o ensino da história se não reconhecermos o aluno, enquanto sujeito e o mundo no qual ele está inserido, enquanto contexto. Não devemos deixar de sermos pesquisadores, pelo contrário, porém conscientes de que ser historiadores e ser professores é algo indissolúvel.

Parece ser esse o cenário atual e o caminho sem volta, a aproximação entre ensino de história e a historiografia. Rüsen irá deixar bem claro essa preposição ao afirmar que “a teoria da história e a didática possuem o mesmo ponto de partida: a consciência histórica” (RÜSEN, 2007, p.93). Porém, é impossível tal postura sem, como afirma Paulo Freire (2011, p. 40) que criticidade sobre a prática docente seja (ou deveria ser) o ponto central da formação dos professores.

Cabe-nos, então, o questionamento de que forma a História poderia, neste cenário, assumir a sua função de educação face à criticidade crescente do mundo. Sendo

assim, para que os alunos pudessem ter uma coerente “leitura de mundo”, urge que o ensino da História se apoie, prioritariamente, sobre as mudanças, ao estudo dos conflitos e das diferenças que marcam as organizações coletivas, isto é, rompesse com a história da decoreba. Neste sentido a orientação prática do conhecimento histórico, deveria ser meta primordial e tornando o próprio ensino da disciplina um excelente tema para incluir nas pesquisas historiográficas.

O ensino de história tornaria possível a obtenção da consciência histórica genética que permite aos sujeitos se apoderar do saber histórico para ser capaz de produzir outro, intrinsecamente seu e aceitável perante o mundo que está inserido, na construção de sua identidade em permanente, convívio com diferentes pontos de vista, sem perder de vista que a mudança é natural e que é a própria mudança temporal que se converte num elemento nevrálgico para a validação dos valores morais (Rüsen, 2010, p.63)

Voltando as narrativas dos meus alunos, para exemplificar o que venho aqui afirmando, um ensino de história que não parta da criticidade para a orientação à vida prática, talvez, fosse um impeditivo para uma narrativa como essa num final de processo de ensino-aprendizagem *“Ora, a preocupação não era com isso ou aquilo, o que os militares e quem deu o golpe com eles queriam era impedir que o país mudasse. Depois tudo o que ocorreu: as torturas, as mortes, a violência... foi para manter aquele grupo no poder. Quanto menos for o grupo que está no poder maior será a força que irão impor para se manter no poder”*. Houve aqui nesta narrativa de uma das alunas tudo o que vendo dizendo neste capítulo, e tudo pelo acredito no ensino de história.

As aulas oficinas, propostas da Educação Histórica, verão que para chegar a essa consciência histórica genética, deverá se modificar um conhecimento embasado no senso comum (tácito) num outro mais elaborado onde ideias mais substantivas,

conceitos de segunda ordem ou competências para pensar historicamente o mundo sejam a marca de outro Humano. Paulo Freire chamou o primeiro quadro de “curiosidade ingênua” e o outro de “curiosidade epistemológica”.

Aqui está a essência do que venho defendendo, é impossível, se queremos chegar a esse nível de consciência histórica o respeito incondicional aos saberes, com os quais os alunos chegam á escola.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2011, p. 31)

Cabe ao professor e à escola criar possibilidades para que aos poucos esse saber ingênuo (tácito) se transforme em um saber crítico, ou como diria Rűsen à “consciência histórica genética”. Ainda mais, didaticamente, claro.

O professor que pensar certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "dodiscência" - docência-discência - e a pesquisa, indicotimizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 2011, p. 30)

Em nenhum momento aqui está se dizendo que os conteúdos históricos não tem sentido. Muito pelo contrário. Cada vez mais eles terão maior significância, pois servirão para a produção de um novo saber, de um conhecimento crítico, de uma leitura

do mundo mais consciente, de uma orientação temporal e à vida prática de construção da identidade. É minha aluna afirmando: “Eu tinha dito, antes, que ficaria neutra, mas agora depois do eu sei já não posso mais”. Ou como diria Paulo Freire, muito melhor do que eu, “O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando.” (FREIRE, 2011, p. 31)

Uma coisa é necessária que se deixe claro: essa transposição a uma consciência genética ou da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica não se dá magicamente. Para atingir este nível, é preciso que sejam anotadas algumas condições imprescindíveis à história enquanto disciplina escolar: evidenciar comparação ou, melhor dizendo, a observação das aproximações possíveis e das diferenciações; na periodização, analisar com criticidade enunciação da memória, compreender os diferentes ritmos de mudanças.

Está posto que essa História não possa ser decorativa, uma História “ensinada”, sendo assim, terá que ser, necessariamente, uma História de investigação, que questiona o objeto até atribuir-lhe um sentido prático e particular, e, portanto, a comparação e a analogia estarão no centro do pensamento histórico; será, uma história que, servirá tanto a construção das identidades dos sujeitos, como uma história da alteridade. Uma História da consciência de se estar no e com o mundo, mas também com o outro. Uma história que percebe que os homens e as mulheres podem ser condicionados, mas nunca determinados. Portanto, não será uma história fatalista.

Neste contexto, penso que cabe aqui uma crítica à base nacional comum curricular, proposta pelo Ministério da Educação (MEC), que pretende estabelecer os

conteúdos a serem ensinados e o que é desejado que os estudantes soubessem. A proposta do MEC vai à contramão da história e de estudos internacionais que apontam para importância de uma didática das competências e, sobretudo para as competências.

Aqui é preciso evidenciar as duas visões de competências que podem ser tomadas pela escola e pela educação. E, mais uma vez salientar, algo que é bastante caro, num momento que se discute, ainda, se é possível a Educação ser neutra. Ou, melhor dizendo, não se discute, um grupo hegemônico na sociedade deseja impor a “neutralização” da educação. Quando mencionamos competências em relação a processo educacional nos debruçamos sobre duas visões de competências, que são também duas visões de mundo, bem distintas. Uma neoliberal que dá ênfase à formação da população para responder às necessidades de mercado do trabalho. E, outra, de cunho humanista que percebe a competência como algo cívico e social com o objetivo de formar cidadãos conscientes, críticos e solidários, para além e mais do que mão de obra eficiente.

É neste sentido que gostaria de inserir esse meu texto. Se eu, realmente, desejo alguma mudança na minha prática, se desejo que meus alunos “apreendam” de fato, não posso ter medo do novo, do risco, de aventura-me, e aventurá-los. Como bem disse o Freire.

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. (FREIRE, 2011, p. 36)

É minha aluna dizendo: *“Já não posso mais pensar como antes”*. Esse gosto pelo novo, que rejeita o velho, não por ser velho, mas ser um conhecimento que foi superado por outro mais explicativo, é a competência desejada a uma sociedade

humanista. Que sabe que a educação é uma especificidade humana e, portanto, de interferência no mundo. Rüsen não deixa dúvidas ao afirmar: “O que é a aprendizagem histórica? É a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo” (RÜSEN, 2010b, p.79).

Essa consciência humana do tempo permite as três dimensões essenciais da aprendizagem histórica: experiência, interpretação e orientação. Escreveu a aluna “*eu antes, disse que ficaria neutra, agora depois do que sei já não posso pensar assim, eu lutaria contra a ditadura.*”. Estão aqui às três dimensões da aprendizagem histórica. E mesmo no meu aluno que apesar das aulas não mudou sua posição política diante do fato, mas verificam-se as três dimensões em sua fala. “*Pode até ter ocorrido exageros, mas ainda assim o Regime Militar é a melhor forma de governos, atualmente, seria mais fácil pela tecnologia se evitar os exageros que foram cometidos*”. Há nesta fala a experiência de reconhecer que houve exageros, a interpretação desses exageros como algo difícil de ser controlados e a orientação que ele tira do saber histórico, um Regime militar, na defesa dele, sem exageros.

Uma coisa é certa, e preciso enfatizar, enquanto sujeito histórico que está no mundo, com o mundo e com o outro, me é impossível uma posição neutra, diante do mundo e do outro. Preciso deixar claro aos meus alunos o que me motivou, enquanto gente a ser professor, e nada mais claro do que a fala de Freire “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 2011, p.30-31). O conhecimento do passado, não pode ser só que algo precisa ser estudado para a prova

trimestral, ou será inútil, mas antes deve ser um alargamento da experiência vivida; é uma possibilidade, uma abertura ao provável e ao humano. Moniot (1993)

Por outro lado, enquanto orientação temporal e a vida prática, enquanto construção de identidades e alteridade, a História nos permite encontrar no passado respostas as nossas indagações e angústias do presente; como compreender a urgência dos que lutam nos dias atuais por liberdade sem tirar do passado as respostas que nos dizem que viver sem ela é algo muito ruim? Ou ainda; Como entender as cotas nas universidades públicas sem buscarmos no passado as respostas para o abismo de desigualdade de oportunidades que separou os negros e os brancos no país? Não é possível termos um entendimento de mundo, sem termos um entendimento histórico.

Gostaria de insistir num ponto, a educabilidade é uma especificidade humana, são os homens e as mulheres, movidos pela curiosidade, aprendem e ao aprender descobrem que podem ensinar e aprendendo e ensinando interferem no mundo, que é muito além do que fazem as outras espécies de animais que apenas se adaptam ao suporte. A interferência consciente passa pela compreensão da nossa identidade, e a construção de nossa identidade passa pelo papel da História na formação, É o conhecimento do passado que garante o sucesso do exercício da cidadania.

Isso fica exemplificado na fala de Paulo Freire.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2011, p. 33)

Impedir o acesso a esse conhecimento é transformar humanos em autômatos, transformar esse conhecimento em mero tecnicismo é inibir a capacidade humana da

criticidade, não estimular a curiosidade ainda que ingênua, até que ela se transforme em uma curiosidade epistemológica é a postura de uma “escola gaiola”, como escreveu Rubem Alves.

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados têm sempre um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (ALVES, 2004, p10)

Encorajar o voo, a leitura de mundo, o conhecimento crítico, desafiar a construção do saber histórico, a orientação à vida prática, estimular a investigação, a busca, a pergunta, a pesquisa são os elementos de uma educação que deseja ser asas, e não gaiolas. Numa escola assim, democrática, não há o medo do contraditório, pois ele é trabalhado na dialogicidade. Infelizmente, na maioria das vezes nossas escolas são gaiolas a prender voos e sonhos, perdas em horários, Disciplinas e disciplina, provas e avaliações, conteúdos, regras e punições.

O passado, por vezes, é porto seguro para um “presente líquido”, neste porto ancoramos nossos barcos, e nos permitimos à nostalgia dos sonhos e dos voos, das convicções. As transformações políticas, sociais e econômicas sendo nossas alegrias ou temores. Podemos navegar na cultura e na vida social, as mentalidades serão, quem sabe, nossas inspirações. Porém, para o passado nos seja todas essas possibilidades, as especificidades das diversas temáticas dos programas escolares deve merecer uma leitura transversal que não enraizada na simples reprodução dos programas ou do conhecimento já produzido.

Como não podemos negar a função específica e social da História, enquanto componente curricular cabe-nos concretizar a didática específica da disciplina. Volto a um ponto chave, já discutido neste texto, os historiadores durante muito tempo não valorizaram o estudo do ensino da disciplina de História. Muitos historiadores que tinham essa aptidão acabaram por optar por seguir suas pesquisas na Educação, pois o ranço de historiadores com o estudo científico do ensino da história imaginava ser essa uma “função para os pedagogos”.

A partir de 1995, com a criação da *International Review of History Education*, (não vou aqui me alongar no seu histórico, não é o objetivo), mas afirmar que ela foi o fruto de um trabalho coletivo de vários historiadores e historiadoras de diversas partes do mundo dissiparam-se as amarras que distanciavam a historiografia da pesquisa da didática da história por historiadores.

O que seria, pois um bom professor de História? Basta conhecer toda a história para ser um professor de História? Parece-me que alguns pontos são essenciais: é evidente que o professor precisa ter conhecimento técnico, porém somente o conhecimento técnico não fará dele um bom professor. Não poucas vezes se ouve dizer deste ou daquela, ele ou ela sabe muito, mas não tem didática. O que, realmente, significa tal expressão? Penso que o professor é o professor que além de ter o domínio técnico, indispensável a sua prática docente, consegue articular esse objeto de estudo científico com os alunos, aproveitando-se dos contextos que gerem a aprendizagem; que tenha uma boa metodologia, que dialogue com ela, com o objeto de estudo e com os sujeitos envolvidos no processo; sobretudo, o professor precisa agir com bom senso, diante das diferentes realidades que se apresenta.

O bom senso que preciso ter na minha prática docente, me levará a uma constante (re) avaliação dela enquanto ação pedagógica, “esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando”. (FREIRE, 2011, p.63) Essas práticas aqui citadas são indispensáveis a uma prática educativa que busque a autonomia dos sujeitos. “A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão” (FREIRE, 2011, P.63) A transgressão dessa prática por parte do docente, ainda que possível, não pode ser vista como naturalizada.

Seja qual e como for o professor ele não passa pela vida dos alunos em branco, portanto temos a importância do exemplo do professor.

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 2011, p.64)

É preciso que o professor tenha a consciência da importância de suas palavras, de seu exemplo, de seu mínimo gesto diante dos alunos. É evidente, que estamos falando de seres humanos e não de robôs infalíveis, mas isso tem que claro aos alunos e, é bom que, de quando em vez essa luta pela rigorosidade ética seja partilhada com os educandos.

Para exemplificar a importância dos gestos e das palavras de um professor na vida de um aluno, devo dizer que lembro como se fosse hoje, ainda que tenha se passado muitos anos, tamanha a significância que as palavras daquele professor tiveram na minha vida. Uma série de problemas pessoais levou-me a repetir por duas vezes a

quinta série do Ensino Fundamental. No começo do ano letivo, já me sentindo incapacitado e inferiorizado diante da situação de estar fazendo por três anos seguidos a mesma série e para piorar a situação fui colocado em uma turma de alunos recém vindos dos anos iniciais e, portanto, na “idade certa” para aquele ano letivo; eu era o “maior aluno da turma”, o “mais velho”, o “único repetente”; como tudo pode piorar quando a escola e os educadores não tem um olhar mais crítico e cuidado de não expor o “aluno diferente”, fui colocado a sentar na frente da turma. Resultado: os colegas me viam naqueles primeiros dias como o “burro repetente” e\ou, talvez eu me visse assim, é possível; o certo é que aqueles primeiros dias daquele ano letivo foram, para o menino que eu era inseguro e com um forte sentimento de incapacidade, terríveis. Até que na sexta-feira, o professor de História entrou na sala, pela primeira vez, e, antes, de iniciar a aula, ele olhou-me, e isso fez com que todos os colegas me olhassem, e disse “Tu reprovou, Julio?! “Não acredito, tu eras o meu melhor aluno em História no ano passado”, e seguiu a aula. Aquelas palavras tiveram o poder de me tirar do abismo para qual eu me encaminhava. Talvez sem saber, aquele professor devolveu-me a capacidade de acreditar em mim mesmo; a confiança perdida. Tamanha foi a significância daquelas palavras que hoje estou aqui a escrever essa dissertação e ao pensar no papel do educador na vida dos alunos, lembro-me com detalhes do Prof. Luis, mesmo tendo passado tantos anos. Pode ser que ele não saiba que aquelas suas palavras, além de terem “salvado” a vida escolar do menino que eu era (nunca mais reprovei), hoje aquele menino é um professor de História com ele, e que busca em toda sua prática ter um cuidado muito grande com cada gesto, cada palavra, cada exemplo. Peço perdão por ter me alongado nessas reminiscências tão pessoais.

Paulo Freire é ainda mais claro quando fala na importância da postura do professor para os alunos.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 2011 p. 64)

Daí a importância que se construa no ambiente da escola um grau tamanho de solidariedade entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; a importância de que vá se produzindo a autonomia dos educandos na construção de sua aprendizagem, numa reação dialógica constante. Sendo assim, devo dizer que compreendo a didática da história como uma ação a possibilitar que no ensino da história se construa esse ambiente de “ensinagem”.

Na didática da História é fundamental escolher estratégias e meios que contribuam para o desenvolvimento de, sobretudo, três competências: interrogar as sociedades numa perspectiva histórica; interpretar essas sociedades segundo o método histórico; e se constituir a sua identidade, enquanto cidadão com a ajuda da História. À disciplina da História requerem-se as condições para que sejam assimilados os fatos, modelos, teorias, conceitos. O fato histórico deve ser compreendido como um enunciado sobre a sociedade passada.

Mas gostaria de voltar ao papel do professor e com isso voltar a Freire.

Ao pensar sobre o dever que tenho como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. (FREIRE, 2011 p. 63)

Não podemos perder de vista que os educandos são algo mais que alunos, são “gentes”, tenho medo da Escola que ao burocratizar-se perde essa noção de vista,

esquecendo-se que por detrás de cada aluno existe um ser humano com sentimentos, com emoções, e que esses mesmos são postos de parte e desvalorizados. Se desejarmos construir uma educação para autonomia por que a avaliação desse processo ficaria de fora? Por que não comprometer também o educando nessa etapa do processo?

Precisamos construir tal clima de solidariedade e respeito na classe que educando saiba que o momento da avaliação não é uma punição (ou não deveria ser). Considero um grande erro a avaliação somente no final do trimestre, pois neste caso ela só tem o carácter quantitativo. Vejamos um exemplo simples, trabalhei na minha turma a Primeira Guerra Mundial, a Crise de 1929, os Regimes Totalitários, e por ai vai, no final do trimestre aplico uma prova para averiguar se houve o conhecimento desses conteúdos; ao corrigir as provas percebo variações de notas e níveis de aprendizagens diversas, isto é, uns “aprenderam” bem a Primeira Guerra, mas nada “sabem” dos Regimes Totalitários, outros “assimilaram” a Crise de 1929, mas nada “compreenderam” da Primeira Guerra, e assim por diante. O que faço eu? Fecho as notas? Digo que eles não querem nada com nada? Sigo para o próximo conteúdo, fingindo que estamos num processo de ensino-aprendizagem?

Veja não estou dizendo que uma prova não possa ser um instrumento de avaliação. Pode. Mas é preciso ter bastante cuidado ao se elaborar uma prova e quando ela será aplicada. E mais como retomaremos com os alunos o conhecimento que não foi assimilado. Ou isso não faz parte? O que adianta alguém ir ao medido ser diagnosticado de algum problema de saúde, mas não receber uma receita com remédios? O mesmo serve ao processo de ensino-aprendizagem se diagnostiquei que existe um problema preciso “medicá-lo”, não posso (ou não deveria) seguir adiante sem uma ação concreta para resolver o “problema”.

Por que existe a obsessão pela quantificação do saber ao invés da qualificação? Acredito que a qualificação do saber dar-se à medida que a avaliação seja feita de forma contínua ao longo do processo com uma constante ir e vir do professor e dos educandos. E, mais se os alunos são todos sujeitos diversos entre eles: como pode um único instrumento avaliativo padrão da conta de avaliar a todos da mesma forma? A solução educação que se preocupe em “compreender cada indivíduo imbuído da sua cultura, da sua sociedade, da/na sua espiritualidade, no seu contexto histórico” (Ferro, 2014, p.147) neste sentido, penso que a educação histórica e o processo de construção de narrativas que podem ser escritas, faladas, teatralizadas... Possam mostrar mais amiúde como vai se dando o processo de construção da aprendizagem. Repito: se queremos que o aluno construa o seu conhecimento, por que a avaliação seria diferente?

Mais uma vez, e isso tem sido constante voltar a Didática da História e o Ensino da História, essa disciplina, talvez mais que as outras, propiciem essa relação com o outro, é importante construir um ambiente pedagógico que permita que os alunos dialoguem entre si, que se for caso, conversem em pequenos grupos, que avaliem, ponderem, comparem, concluam, talvez esse processo não se dê em um ambiente “silencioso”, mas no “barulho” da construção, do entendimento. A escola tem, invariavelmente, uma obsessão em silenciar os alunos. O “bom” aluno é o que tira boas notas, ainda que não tenha nenhuma capacidade de relacionar-se com os outros.

Acredito que seja importante fazer alguns questionamentos a essa altura do texto: e a formação dos professores de História a quantas anda? Tenho muita vontade em um próximo trabalho de pesquisa voltar-me para os cursos de formação de professores de História. Como estão sendo “formados” os futuros professores? Quanto tempo do curso é destinado à teoria e a prática? Está sendo focada a formação integral

desses sujeitos? Como se prepara para que seja um professor-pesquisador e vice versa? Tenho algumas hipóteses que talvez não se concretizem, algumas ideias pelo que percebo aqui ou ali. Mas essa é uma questão preponderante.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, 32)

Essa constante reflexão da minha prática docente, esse (re) fazer constante da minha ação é a percepção que tenho de que não sou professor, apenas, estou sendo. Por isso, penso que os cursos de formação precisariam ser muitos mais humanos, muito mais voltados a prática, isso imaginando que não sejam claro, são somente hipóteses. É evidente que a teoria é fundamental. O professor precisa ter o domínio técnico, mas não se esqueçam de todos que são responsáveis pela formação de professores: vocês não estão formando máquinas, vocês estão formando gente, que vão lidar com outras “gentes”.

E outro ponto que gostaria de mencionar é por que não chamar os alunos ao compromisso de avaliar também o processo de ensino-aprendizagem? Não poucas vezes vi os alunos falarem de todo o sistema como se eles não estivessem lá com partícipes de toda a conjuntura. Sempre que vejo isso acontecer os questiona: “tudo bem, mas e vocês que estão envolvidos no processo o que fizeram para que o resultado fosse diferente?” ou “qual a responsabilidade de vocês em tudo isso que aconteceu?”. O que pretendo deixar claro, aqui é que os alunos precisam perceber que eles fazem parte do processo à participação com estímulo e alegria ou sem ânimo algum, se forem responsáveis ou não, se participarem ou não, tudo terá reflexo no resultado final, que depende deles também. Porém, não adianta eu tentar conscientizar eles dessa forma se nas minhas aulas eu sou

o “todo poderoso”, que tudo sabe, senão os chamo a participar da construção do conhecimento, senão os ouço.

Em comparado aos outros campos de saberes diversos a história, no que tange ao objeto da ciência histórica e as mais variadas possibilidades dentro da disciplina História, ela apresenta especificidades que se relacionam com o objeto em si. O professor de história ao lidar com o saber histórico, precisa ter em mente, como já foi diversas vezes aqui mencionado, como esse saber irá ser assimilado pelos alunos, muito além da aprendizagem, propriamente, dita, mas com ele irá fazer a devida orientação no tempo e na vida prática se utilizando daquele novo saber. Por isso, a escolha metodológica, a produção e a transmissão do saber devem, e precisam estar sempre em processo de reflexão. E, repito, por que não compromissar os alunos com essa reflexão?

No final das aulas oficinas, efetivadas para essa pesquisa, isto é, a Ditadura Civil e Militar no Brasil; questionei os alunos quanto a minha prática em sala, quais as diferenças que eles percebiam na forma de dar o conteúdo, quais as ponderações que tinham a fazer. Já falei aqui, mas é sempre bom repetir, se for criado um clima de solidariedade no espaço pedagógico os alunos irão perceber a avaliação como algo rotineiro de todo o processo tanto a deles, como a do professor, quanto a do próprio processo, que, aliás, é tudo uma coisa só (ou deveria ser). Uma aluna escreveu: *“Bem, esse ano, nosso último ano no fundamental, as aulas ficaram mais dinâmicas. Com assuntos mais do cotidiano. Gostei? Na verdade no começo não. Na minha cabeça imaginava que eu precisava dos conteúdos e que, também eram mais fáceis, bastava estudar e pronto. Porém, com o passar das aulas e dos debates, mudei de ideia, pois era muito legal, porque tu podias participar e ser ouvida, e isso fizeram com que eu visse coisas que antes eu não percebia. No começo eu via o professor no meio da sala e*

pensava eu acho que não sabe muito que está fazendo. (desculpa, sor kkk), mas depois eu vi que ele tinha tudo sobre o controle, não que ele mandasse, mas ele sabia o que queria de verdade. O objetivo era nos fazer conhecer a história ou como ele me disse uma aula 'viver a história'. Aprendi, bastante e mudei o que eu pensava sobre a Ditadura”.

Aqui não tem um objetivo de autoelogio, pelo contrário, é sim uma certeza de que a prática é possível. Também não tenho problema em dizer que ver como os alunos percebem o processo faz bem ao espírito tendo em mente que tanto preciso cada vez mais da teoria, quanto precisa a reflexão da prática, que não podem caminhar separadas. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 2011 p.36). Exatamente, como Freire coloca, e talvez, esse seja um grande problema dos professores da Educação Básica em geral a falta de teoria, porém, na academia onde se forma os professores não se corre o risco de ter e teoria e ser vazio da prática? Como poderia ser resolvido esse, aparente, descompasso?

Seguindo nas narrativas dos alunos, a próxima é de um menino, “*a maneira com que eu aprendi sobre a Ditadura Civil e Militar e sobre a Segunda Guerra, foi muito bom, porque não foi só ver o conteúdo, a gente estava participando, teve uma aula que estávamos 'discutindo' e, bateu, era o recreio e ninguém, se levantou a discussão estava melhor. O professor nos contou que isso era uma pesquisa. Bem, acho que deu certo, então.*” Engraçado que eu lembro esse dia, e aconteceu com ele disse, deu o sinal e eles não começaram a se levantar, não queriam fugir da aula. E qual o motivo? Eles estavam participando, discutindo, construindo o conhecimento.

Gostaria de voltar ao ponto da impossibilidade de haver docência sem discência e essa sem aquela, tenho receio de essas se tornarem apenas palavras vazias, discurso.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da "formação" do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 2011, p.24-25)

Gostaria de afirmar que não tenho a menor dúvida de que em nenhum momento esse saber tão necessário a prática docente diminui o papel do professor. Muito pelo contrário, diga-se. Outra aluna disse *“Acabo por me sentir a vontade nas aulas, pois elas fazem cada um de nós pensarmos, analisarmos tudo e concluir sobre os assuntos”*. Fica claro que quando estimulados ao debate e chamados a construir juntos esses saberes históricos eles, os alunos, se estimulam de fato.

Porém, eu gostaria uma vez mais de voltar, ainda as narrativas, dos alunos sobre o final das aulas oficinas, escolhi por essas neste momento, pois eles fazem, no texto deles, a relação com as aulas. Um menino escreveu. *“Sabe, eu sou repetente, então eu já tinha visto sobre a ditadura militar, na minha outra escola, e pensei que sabia não que me tivessem ensinado errado lá, mas é que discutindo e debatendo com os colegas e o professor, eu pude vivenciar o conteúdo, é como se eu estivesse lá. Hoje eu sei bem mais, e sei que não para ficar aceitando qualquer coisa como verdade sem analisar os fatos.”*

Com essa narrativa mais uma vez salta aos olhos a discussão: como fazer para que o aluno seja crítico, questionador, portador da dúvida e da desconfiança que formam o senso crítico? Eu de minha parte, não poderia imaginar, estaria terminando essa dissertação de mestrado que iniciei nos idos do mês de agosto de 2014, e chegaria nessa fase presenciando a discussão, acalorada, que se faz no país, sobre os projetos “Escola sem Partido”, que, em tese, discutem que a educação precisa ser neutra e pautada apenas no conteúdo sem a discussão política, como se a educação assim concebida não fosse política.

A resposta às indagações concebidas está no conceito de consciência histórica que em síntese seria tudo aquilo com que os homens interpretam a sua experiência temporal do mundo e suas no mundo, de tal maneira que se orientem na sua vida prática. Essa definição da consciência histórica aparece, claramente, na narrativa do menino, quando ele diz “*eu pude vivenciar o conteúdo, não dá mais para ficar aceitando qualquer coisa...*”, ele faz a experiência, concebe a interpretação e com ela a orientação para sua vida prática.

Porém, neste desafio de trabalharmos com a consciência história impusemos a didática uma reformulação no seu conceito ela precisa, necessariamente, deixar de ser um receituário de métodos voltados ao ensino, para tornar-se uma teoria da aprendizagem histórica, para que possa desta feita, corresponder aos desafios, que lhe são impostos, na contemporaneidade. (RÜSEN, 2007, p. 88-94)

Mais um grande erro dos que acreditam que somente na escola dá-se o conhecimento, antes mesmo de chegar à escola já é construído um sentido para o tempo, ainda que de forma provisória, e pautado em um conhecimento de senso comum, mas que nos serve para, então, nos orientarmos no tempo e tomar as nossas decisões. Isso

ficou bem claro nas narrativas de vários estudantes quando eles afirmaram, com algumas variações: “*eu antes pensava assim, e agia assim, mas agora depois do que eu aprendi, não posso mais pensar de tal forma.*”. Veja não se trata aqui de uma escala de saber com degraus sobrepostos, nem tampouco, o abandono de um saber que já se tinha por um novo, por esse ser novo e aquele velho, mas sim uma reorientação no tempo devido a um saber reformulado.

E aqui, me parece, temos a essência do que poderia ser considerado o conceito do ensino de história (e que por consequência mostra a impossibilidade da neutralidade que ele tem) a interferência de caráter de desenvolvimento cognitivo, capaz de ajudar o sujeito a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, escolher e dar sentido ao tempo. Logo o próprio sentido da história enquanto disciplina precisa ser modificada, os objetivos disciplinares não podem mais ser a lista de conteúdos, tão somente, não que eles que sejam mais importantes, mas passam a serem ferramentas para a construção da identidade dos sujeitos e a sua orientação no tempo.

Outra razão de ser do trabalho com a consciência histórica é deixar evidenciado, de fato e de direito, que o trabalho didático com a história não se resume ao passado, mas deve articular passado, presente e futuro. Então, se isso for realmente feito, talvez se rompa com uma visão errônea dos alunos de que história é o estudo “*de tudo o que ficou lá no passado*”, com muitos dizem e narrativizaram nesta pesquisa. A consciência histórica trabalha com essas etapas dos períodos tempos em consonância e em diálogo. Então, o ensino de história que age sobre a consciência de forma humanista e pela razão, em uma articulação constante e permanente entre passado, presente e futuro.

Outra possibilidade do trabalho da consciência histórica no ensino da história é romper com a ideia que muitos jovens têm e que Hobsbawn chamou de presente

contínuo. “Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínua, sem qualquer relação orgânica com o passado da época em que vivem”.

Essa mobilização da consciência histórica que preconiza Rüsen dialoga com a perspectiva de conscientização em Paulo Freire. Para Freire a construção da conscientização se dá em um movimento dialógico, não é possível ninguém “ceder” essa consciência a outra pessoa e nem recebê-la. Assim como Rüsen, Freire também irá afirmar que não há quem tenha ou quem não tenha consciência histórica, tampouco há consciência melhor ou pior, maior ou menor. O que pode ser “diagnosticado” são as diversas formas de geração de sentido dessa consciência histórica, já tantas vezes nesse texto mencionadas. Freire irá mencionar em seu arcabouço que há uma necessidade de conscientizar, tanto educadores quanto educandos, que “ninguém educa ninguém, os homens aprendem comunitariamente” (FREIRE, 1970, p. 68) sendo assim, a medida os saberes são “trocados” se constrói, de forma conjunta um novo saber.

Em Freire a tomada de consciência crítica, específica do homem, é consequência de sua confrontação com o mundo como algo objetivo; em Rüsen essa tomada de consciência genética se dá em suprir às carências de orientação a vida prática e de construção das identidades, que se dá de forma individual, mas em dialogicidade com o mundo e com o outro. Para Freire ensinar vai além do conteúdo a ser ensinado, isto é, ensinar está intimamente ligada à produção das condições pertinentes de um aprender crítico. O aprender para vida prática exige um educador, ou um historiador no caso da história como componente curricular, crítico, questionador, instigador, curioso, inquieto, desacomodado; e, produza nesse processo de “ensinagem”, ato de aprender e ensinar e de ensinar e aprende ao mesmo tempo, educandos que sejam rigorosamente curiosos e profundamente inquietos.

Seria um equívoco perceber a consciência histórica como um objetivo do ensino, entretanto do conceito de consciência histórica, surge um objetivo ao ensino: ideia de competência narrativa. Segundo Rüsen, a competência narrativa é a competência específica e essencial da consciência histórica, uma vez que é através da narrativa que se pode realizar a orientação temporal, sintetizando historicamente as dimensões do tempo, do valor e da experiência. Para dizer de outra forma: se os sujeitos não conseguem narra o saber histórico aprendidos, com essas especificidades, assinaladas, não houve aprendizagem. Isto é, ele não “apreendeu”, de fato.

Então, a capacidade narrativa, para a consciência histórica se pauta “na faculdade de representar o passado de modo tão claro e descritivo que a atualidade se converta em algo compreensível e que a própria experiência vital adquira perspectivas de futuro sólidas”. Pude vivenciar, mais amiúde, durante essa pesquisa a construção dessa capacidade narrativa dos educandos, em consonância com a consciência histórica e o saber histórico, preenchendo as carências, que haviam sido evidenciadas durante as protonarrativas. Vejamos essa narrativa final que articula a experiência, a interpretação e a orientação, disse ele *“Os mesmos grupos que hoje dizem ser favorável a volta de uma ditadura, são os que defenderam em 1964. (nota minha: nós havíamos discutido isso em uma das aulas os grupos sociais que apoiaram a ditadura e os grupos sociais que hoje defendem a volta dos militares, bem com os discursos de ambos) até falam a mesma coisa. Por que a imprensa apóia e depois ficam sem liberdade? Muitos dos que defendem a ditadura não sabem o que realmente aconteceu, não sabem por que aconteceu. E hoje é a mesma coisa. Só a informação correta poderia os fazer pensarem de outra forma. Mas quem daria essa informação se a imprensa apóia?”*.

Não podemos entender essa competência narrativa, aqui explicada, como um saber a ser ensinado em uma aula, por exemplo, como se fosse um conteúdo ou algo assim. Essa capacidade de atribuição de sentido histórico, de organização temporal da orientação e de interpretação do mundo, presente quando ao interpretar o passado ele identifica no presente os mesmos discursos e personagens, é resultante de um aprendizado construído, mas não pronto e/ou acabado, mas que se (re) constrói continuamente, à medida que novas experiências vão sendo vivenciadas, que novas buscas vão sendo feitas, novos encontros e reencontros, aproximações e distanciamentos, diálogos com outros argumentos. Neste contexto as premissas que dão guarita a Didática são uma aproximação inequívoca com o que Paulo Freire chamou de epistemologia dialógica.

Neste ponto, poderíamos nos questionar: e como avaliar essa narrativa? Não é uma pergunta retórica, e quando falo aqui em avaliação não estou falando de mensurar uma nota ou um conceito, é bem mais que isso, é ao ler uma narrativa histórica poder perceber tanto ali as competências e habilidades necessárias, como perceber se houve ou não a produção do conhecimento. Se não soubermos o que vamos procurar na narrativa, dificilmente iremos encontrar algo. Uma das capacidades seria a de perceber o passado como tal, diferente e distante do presente, porém como condicionante da vida. E que se deixe bem claro aqui enquanto sujeitos históricos os homens e as mulheres somos sim condicionados pelo passado, mas, por outro lado, precisamos rejeitar uma visão política e filosófica que defende de forma fatalista que o determinismo histórico. Exemplifico, pelos mais de 300 anos de escravidão no Brasil, poderíamos afirmar, sem medo de errar, que os negros, atualmente, ainda que não tenha sido escravos, são condicionados pela profunda desigualdade social gerada pela exclusão e da escravidão. Mas precisamos negar, com veemência, uma ideologia fatalista, e por vezes socialmente criminosa, pela

qual o determinismo histórico afirma de forma cínica que “isso foi sempre assim e não vai mudar agora”, por essa ideologia nem agora nem nunca, diga-se.

Outra competência que deverá fluir da narrativa é capacidade de interpretar o saber histórico através dos significados e sentidos que reconstruímos continuamente. *“Bem, antes de saber tudo isso eu pensava que eles eram terroristas, assim agora já não posso mais pensar do mesmo jeito”*, escreveu a minha aluna com relação aos lutaram contra a ditadura, antes tinha um significado a luta depois do aprendizado histórico ela deu outro sentido, outra interpretação ao fato.

Ainda outra capacidade é a orientação daquilo que aprendemos a vida prática, isto é aplicar aquele saber histórico, o conhecimento, para orientação da nossa vida cotidiana. *“Sempre ouvi meu pai dizer que na ditadura era tudo melhor, na havia bandidagem, assaltos, corrupção, podia-se andar na rua de forma tranquila. Porém, a que preço? A conclusão que eu chego é que nenhuma ditadura é boa e quem a defende faz, pois quer ganhar algo com ela.”*, escreveu um dos meninos na sua narrativa final.

Neste momento é preciso que, mais uma vez, eu enfatize um ponto, que acredito ser crucial, e é questão de muita dialogicidade entre Freire e Rüsen, se o filósofo e alemão vem dizendo, através de sua teoria, que o saber histórico é para orientação a vida prática dos sujeitos; vamos ao educador brasileiro que afirma, categoricamente, “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”, (FREIRE, 2011, p. 96) e que se deixe claro aqui, quando ele escreveu desta forma, disse com todas as letras que essa intervenção dos homens e das mulheres no mundo, não era, necessariamente, de mudança, mas também poderia ser para a manutenção de tudo como está. De qualquer forma não será neutra.

A afirmação de Rüsen que há significância há relação entre o saber histórico e a vida prática de homens e mulheres, ou, melhor dizendo, que o ensino de história deveria proporcionar tais significâncias; na ótica de Freire “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, (FREIRE, 1989, p.13). Isto é, para Freire só há significância em ler as palavras se ao ler eu estiver compreendendo o mundo. Um e outro, falam em épocas e espaços diferentes, mas vão caminhar na mesma direção. E Paulo aprofunda ainda mais o que diz,

“ler um texto é algo sério (...) é aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde e determinado. (...) Implica que o (a) leitor (a) se adentre na intimidade do texto para aprender sua mais profunda significação”. (FREIRE, 1989, p.13)

Saber que a história ensinada é fruto da história vivenciada pelos sujeitos e, portanto, permeada de saberes, sentimentos, afetos, escolhas, aproximações, distanciamentos, valores... O conceito de consciência histórica implica a existência na Didática da História, de um papel para a alteridade como complemento obrigatório da formação das identidades. Deixam-me deixar esse ponto mais claro as identidades são construídas de forma individual, mas concebidas em contado com o outro, que está no mundo e com mundo. Por isso, repito a educação, na fala de Freire, e a construção da consciência histórica dos sujeitos, acrescentaria eu, não se dá, em nenhuma hipótese, de forma neutra.

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a torná-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica. Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto

mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder. (FREIRE, 1989, p. 15)

De que pode valer o aprendizado histórico? Para que serve aprender a história? O que esse conhecimento irá fazer na minha vida? Bem, desculpa-me, pelo tom enfático, que usarei agora, não serve para nada, senão servir para eu compreender o mundo e me orientar na vida prática. Neste sentido eu escrevi, no ano anterior, de forma bem espontânea, mas não jocosa, um artigo que intitulei: “Uma roda de chimarrão entre o filósofo alemão, Jörn Rüsen e o educador brasileiro, Paulo Freire. Se a educação histórica me impulsiona a questionar: De que pode valer o aprendizado histórico? Uma das respostas possíveis seria: para a minha leitura de mundo. “Não basta ler mecanicamente: ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho. (FREIRE, 1996, p. 7)

No momento que encaminho para encerrar esse capítulo no qual falei sobre o Ensino de História e a Didática da História, e analisadas as narrativas dos alunos, que foram escritas no final das aulas oficinas, e, evidentemente, falei da minha prática, enquanto professor. É preciso que se diga que no final desse processo o engajamento dos estudantes foi muito maior do que, qualquer outra aula que já tínhamos tido. Não poucas vezes os percebi, discutindo fora das aulas, entre eles, ou questionando a mim, sobre o que nas aulas estávamos debatendo. Houve de fato a aprendizagem.

Nas narrativas nas quais solicitei que avaliassem as dinâmicas das aulas e a minha prática eles deixaram de forma explícita que não só entenderam a proposta, como a avaliam que é a melhor forma de aprender, como essa que agora cito “*de modo geral o professor Julio sempre procurava que a gente conversasse sobre o que estávamos*

vendo, mas desta vez, com esse conteúdo foi ainda maior, podemos participar, ativamente, de tudo, não ficamos só parados assistindo a aula, participamos delas, fizemos a aula, foi muito interessante, gostoso mesmo de aprender.”, escreveu uma menina da turma.

Ao final de todo esse processo, trabalhoso, mas gratificante tanto para mim quanto a eles pelo que percebi de tudo o que disseram e escreveram, chego à conclusão que tanto a Educação Histórica e as aulas oficinas são a resposta que eu procurava aos anseios que me trouxeram até. Houve estímulo em aprender. Deixaram de perguntar de “valia nota” ou se “cairia na prova”, entenderam o processo e que ele somente daria certo se se envolvessem e ao se envolveram deu-se a aprendizagem. Vejam o que escreveu um menino, *“Na verdade não é que não soubéssemos nada, nós sabíamos somente uma parte da história. Sabíamos o que nos contaram, até porque nos contou também não sabia tudo. Meus pais me falavam da percepção deles: de terem mais segurança e nada de ‘ruim’ acontecer. Mas eles estavam de foram, não sabiam dos interesses de quem deu o golpe e nem das barbaridades que cometeram.”* E eles perceberam que essa forma de aprender nas conversas da última aula uma aluna afirmou *“Professor, tinha no Facebook uma postagem que quem estuda história, não é a favor da ditadura, mas isso não é verdade, totalmente, pois depende de como se estuda.”*, e acrescentou *“tem que ser de forma que leva a gente a pensar ou só vamos decorar e esquecer”*.

Nas narrativas finais eles deixaram clara a leitura que fizeram *“percebi, que se a ditadura não tivesse acontecido, hoje seríamos um país melhor, pois tinha gente pensando coisas interessantes e que foram presas ou tiveram que fugir. Aquele golpe não foi contra alguma coisa, mas para manter o país como estava.”*, escreveu um

menino. Outra menina disse *“se sentia em segurança quem não se envolveu em nada, e que, por causa, da censura não ficava sabendo do que acontecia”*. E ela foi além *“a ditadura é muito ruim, pois não permite que o conhecimento chegue às pessoas”*.

Como posso avaliar se meus alunos aprenderam? Como acontece a aprendizagem de fato? Como a didática da histórica definiria a aprendizagem histórica? E eu, como professor de história, posso detectar a aprendizagem histórica dos meus alunos? Lembro que foi angustiado por perceber que não acontecia de fato essa aprendizagem é que busquei voltar a estudar, para encontrar respostas (ou outras perguntas). Não falo aqui na aprendizagem para provas, que muitas vezes não passa de “decoreba”, ou interpretação de trabalhos, falo na própria interpretação da história, nas relações entre as temporalidades, na função da história à vida prática dos sujeitos.

A Educação Histórica tem como umas de suas preocupações os conceitos históricos, pois se percebe que eles possibilitam aos estudantes a aprenderem a história. Pude verificar isso de fato com os meus alunos, nessa experiência de aula oficina, eles conseguiram de fato entender os conceitos trabalhados e com eles fazer a relação histórica. Conseguir ver que os alunos percebem o passado não como algo que pode ser simplesmente reconstituído, mas que se efetiva no presente e essa visão reflexiva do passado possibilitando suprir as carências do presente e perspectivas de orientação para o presente.

Acredito que as narrativas históricas aqui trabalhadas são a melhor forma de avaliação da produção desse conhecimento, elas podem ser produzidas de várias formas escritas, orais, em formas de teatros, em grupos ou individuais, de certa forma é sempre boa à variação da forma proposta, para perceber como os jovens se expressam e expressam o conhecimento construído.

Aqui preciso pontuar um problema que dificulta o trabalho da História e de outras disciplinas, que embora não seja um impeditivo para que se faça algo diferenciado, é sim um obstáculo; o componente curricular da História tem pouca carga horária semanal com os estudantes, são ou no máximo, em poucos casos, três horas/aula, enquanto disciplina como Matemática e Português chegam a ter cinco ou seis. Essa disparidade é fruto de uma visão errônea da educação, diga-se ainda fruto do período da ditadura civil e militar.

Essa pesquisa foi realizada no ano que fizemos uma mudança profunda da organização da grade curricular da escola, mudança essa que fez com que todas as disciplinas ficassem com 2/horas relógio por turma, essa mudança que foi feita depois de muito se discutir a educação e conceito de educação e que gerou alguns desconfortos por parte de aulas colegas, possibilitou que se fizesse, por exemplo, essa pesquisa.

Pelas narrativas percebe-se que os alunos conseguiram suprir as carências de entendimento com relação a esse período histórico, “(...) dizem que era tudo tranquilo, pois não sabem o que de fato ocorria”, ou ainda, “quem não se envolveu em nada, percebe esse momento de uma forma diferente de quem se envolveu diretamente ou teve algum conhecido envolvido”. Eles conseguem perceber que o conhecimento que tinham, embora não fosse errado, era incompleto para conseguir explicar o que de fato foi a ditadura. “Agora depois de tudo o que eu sei, já não posso mais pensar como antes”. Ele fez a construção do conhecimento e com a sua orientação, o passado refletindo no presente e definindo como ele irá se orientar no futuro, “preciso pensar diferente”.

Vou recorrer a Freire, mais uma vez, para que ele diga o que eu gostaria de dizer,

O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que não tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. Mas preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar. (FREIRE, 2011, p.70)

Preciso dizer que quando concordo com Freire nessa necessidade de envolver a alegria no processo de ensino-aprendizagem, para que de fato essa relação ocorra em sala de aula, não se fala de uma alegria boba, inconsequente ou ingênua. Não, muito pelo contrário. É alegria de quem reconhece que o caminho se faz caminhando, que a história é possibilidade não determinismo, que a educação uma especificidade humana, é a grande possibilidade de transformação do mundo. Como disse Freire “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender e ensinar, inquietarem-se, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.” (FREIRE, 2001 p. 70) Essa esperança que não é tola, mas natural aos homens e as mulheres. “Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história.” (IDEM)

Freire vai ainda mais fundo e eu vou com ele,

a desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista, portanto determinista da História, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim “priori” conhecido prescinde da esperança. (FREIRE, 2011 p. 71)

Essa esperança que não é ingênua e muito menos de quem espera de braços cruzados alguma intervenção divina é a esperança de quem espera e de quem busca, de quem se inquieta, de quem sonha, de quem sabe que esperança é condição humana. Foi tudo isso que me fez, depois de mais de 15 anos de sala de aula voltar a estudar e a fazer

esse mestrado. É tudo isso que tendo falar aos meus alunos, mas mais que falar testemunhar com a minha prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao fim dessa dissertação, preciso retomar o que me trouxe de volta a academia depois de 20 anos da graduação, não que eu tenha deixado de buscar formação e/ou leituras sobre o ensino e a educação nesse período, mas precisava fugir a acomodação para a qual me encaminhava depois de 15 anos em sala de aula, não queria deixar de ser um educador e tornar-me um “lamuriador”.

O contato com a Educação Histórica foi a resposta as angustias de perceber que a aprendizagem não ocorria, pelo menos não a aprendizagem histórica que eu acredito que é (ou deva) ser o objetivo do ensino de história, isto é, a aprendizagem que contemple as carências de orientação temporal, e da história à vida prática dos sujeitos históricos, um ensino de história que seja significativo e que contemple a leitura do mundo, tão necessária para a leitura de mundo e dos contextos contemplados pelos estudantes.

Em Rüsen a consciência histórica é percebida como uma categoria que se relaciona a toda a forma de ideia histórica, pela qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história. Na prática ela é “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2010, p. 57). Pude perceber que os alunos ao aprenderem história na perspectiva da Educação Histórica conseguem visualizar os motivos pelos quais precisa “aprender o passado”, em outras palavras, a história passa a ter significância a eles e elas.

Não poucas vezes os jovens questionam o motivo da necessidade de se aprender o passado. Lembro de dizer a eles que, realmente, se for o passado pelo passado, talvez não tenha mesmo sentido. O contato com a teoria de Rüsen foi a resposta a essa questão levantada pelos estudantes, segundo ele a consciência histórica não deve ser compreendida apenas como um “simples conhecimento do passado”, mas antes de tudo como um “meio de entender o presente e antecipar o futuro”. Sendo assim a consciência histórica é um “conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana”. (RUSEN in BARCA et al. 2010, p. 36-37).

A investigação dos saberes históricos deles sobre a ditadura civil e militar que foram realizados, através das aulas oficinas e a intervenção pedagógica através da interpretação das fontes históricas possibilitou que os alunos construíssem através da consciência histórica, que foi se reconstruindo durante a aprendizagem histórica, o pensamento histórico, que garantiu a eles a interpretação do que eles já sabiam.

Nesta concepção as narrativas históricas ganharam uma significância de construção dos saberes, ao escrever e ao reescrever os estudantes perceberam que após a intervenção pedagógica e aos debates que se realizaram nas aulas, tendo as fontes históricas como base, fez com que eles pudessem “refazer” o que sabiam. Em uma das narrativas uma aluna escreveu “*depois do que sei agora, já não posso pensar como pensava anteriormente*”: o que ela fez? Fez à releitura do saber histórico, aquele saber tácito de senso comum, que antes contemplava as carências que ela tinha sobre esse período histórico bastava, porém, agora já não era suficiente. Para Rüsen as narrativas adquiriram um fator de extrema importância no agir histórico. Para Rüsen elas são a face material da consciência histórica (RUSEN in BARCA et al. 2010, p. 12). Através

das narrativas históricas dos jovens estudantes, que foram os sujeitos dessa pesquisa, foi percebido que houve de fato a aprendizagem histórica, isto é, a interpretação do passado, a orientação a vida prática e a construção das identidades.

Essa construção da identidade deles e delas ficou clara quando nas narrativas eles disseram, por exemplo, *“meus tios falavam, que naquele período era tudo mais tranquilo, mas agora eu já sei o que realmente aconteceu.”* Ora eles antes se deixavam levar pelo que os familiares diziam, mas agora fazem a interpretação deles, o pensamento histórico é formado por eles, isto é a construção da identidade: *“já não posso pensar como antes.”* Não sou ingênuo, sei que as mudanças não acontecem por passe de mágica, elas são produtos de muitas leituras, estudos e de muito trabalho. Mas, por outro lado, acredito ser possível a mudança.

Outra questão que gostaria de aqui ressaltar é a capacidade argumentativa que se estabeleceram durante as aulas, os alunos passaram a argumentar, a seu pautarem utilizando as fontes históricas, a trazerem em suas falas e escritas, exemplos e saberes que serviam para confirmarem o que estavam dizendo.

Segundo Rösen,

Criticabilidade, fundamentabilidade e pretensões de validade aparecem de maneira extremamente diversificada nas diferentes formas de pensamento e argumentação. Essas diferenças podem ser caracterizadas por uma tipologia da racionalidade. Tipos de racionalidade são tipos de argumentação e podem ser definidos como “unidade de procedimento da fundamentação argumentativa”. (RÜSEN, 2001, p. 151)

Não tenho receio de dizer que na “história ensinada”, essas competências pouco são estimuladas. Na teoria de Rösen a racionalidade é constituída através da argumentação, e se torna evidente através da narrativa histórica, que, por sua vez, também passa por este processo constantemente dialético. O filósofo alemão

estabeleceu quatro tipos de consciência histórica: Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética. Cada uma dessas tipologias gera um sentido na vida prática o que racionaliza a história, isto é, não se trata apenas, conhecer o passado pelo passado, a história, nesse contexto passa a ter significância e um sentido prático na vida dos sujeitos.

Para finalizar, a preposição da consciência história, conforme Rüsen é inerente ao estar no mundo e viver em sociedade. Essa ideia dialoga com a concepção de Paulo Freire, que busquei nessa dissertação trazer para o debate com a proposta do filósofo alemão. Segundo Freire a concepção da conscientização dos homens através da sua presença no mundo e como o mundo. Para Rüsen os homens são seres históricos, portanto, é inerente deles possuírem uma das tipologias da consciência histórica. E Paulo Freire afirma que os homens parte da curiosidade ingênua a curiosidade epistemológica.

Contudo, para trabalharmos dentro dessa concepção, é preciso que avaliação do processo de ensino de aprendizagem seja modificada. As narrativas se colocam como importantes mecanismos de análise das consciências, possibilitando ao indivíduo mobilizar sua capacidade interpretativa de acordo com uma racionalidade específica que direcionará seus atos na vida prática, assim como possibilitará o entendimento dos conceitos e das ideias históricas.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Ensino de história. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

AMARAL, Maria Nazaré de C. P. Ciências do espírito: relações entre história e educação. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida [et al.] (Org.) Qual o valor da História Hoje? Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012. p.51-65.

ARAÚJO, Paulo César. Eu não sou cachorro, não! Música Popular Cafona e Ditadura Militar. São Paulo: Record, 2002.

ARAÚJO, Samuel; CAMBRIA, Vincenzo Cambria; PAZ, Gaspar. Música em debate: perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2008.

AZAMBUJA, Luciano; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Aprendi a pensar que música também é história”. In _____ A música na sala de aula: perspectiva da educação histórica. Florianópolis SC, 2011. Disponível em: <http://abeh.org/trabalhos/GT07/tcompletoluciano.pdf>

BARCA, Isabel. O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BARCA, Isabel. O pensamento histórico dos jovens. Braga: Uniminho, 2000

BARCA, Isabel. Perspectivas em educação histórica. Braga: Uniminho, 2001

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In. Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.

BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. BARCA, I. (Org.) Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6. 2005, Londrina.

VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: Atrito Art, 2005, p. 15– 25.

BARCA, Isabel. Fundamentos da Pesquisa em Educação Histórica. Seminário realizado no Programa de Pós-Educação em Educação-UFPR. Programa Professor Visitante-CNPq. Curitiba, set/out, 2005.

BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica. IN. SCHMIDT, Maria Auxiliadora e BRAGA, Tânia. (orgs) Perspectivas em Educação Histórica: Actas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Curitiba: UFTPR, 2006.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. Currículo sem fronteiras, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun., 2007.

BARCA, Isabel _ . Investigação em Educação Histórica: Fundamentos, percursos e perspectivas. In: Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Org. OLIVEIRA, Margarida M. D. de/ CAINELLI, Marlene R./ OLIVEIRA, Almir F. B. de. Natal: EDUFRN, 2008

BARCA, Isabel _ Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Orgs.) Aprender História: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRYAN, Guilherme. Quem tem um sonho não dança: cultura jovem brasileira nos anos 80. São Paulo: Record, 2004.

CABRAL, Sérgio. A MPB na Era do rádio. São Paulo: Editora Moderna, s/d.

CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo. Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. São Paulo: Editora Campus, 1997.

CERTEAU, Michel de. A escrita da História. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

COSTA, Wellington B.; WORMS, Luciana S. Brasil século XX: ao pé da letra da canção popular. Curitiba: Nova didática, 2002.

FERREIRA, Martins. Como usar a música na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2002.

FERRO, Maria Jorge. Um exercício de memória(s): 40 anos a viver pela educação, pela cidadania. Revista Estudos do século XX, v.14, 2014

FONSECA, Selva Guimarães. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de história. In _____: Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.12.ed.163-187.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

- FREIRE, Paulo, in. Moacir Gadotti, Paulo Freire: uma bibliografia, 1996.
- FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. 5ª Ed, São Paulo, Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz Terra, 2011.
- GASPARI, Elio. A Ditadura Envergonhada, Vol. 1. Coleção As Ilusões Armadas, São Paulo: Cia da Letras, 2002.
- HOBBSAWM, Eric J. História Social do Jazz. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2008.
- HUNT, Lynn (Org.). A nova história cultural. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- LE GOFF, Jacques. Memória. In: LE GOFF, Jacques História e Memória. 5ª. Campinas, SP: UNICAMP, 2003, p. 419-476.
- LEAL, Fernanda de Moura. EDUCAÇÃO HISTÓRICA E AS CONTRIBUIÇÕES DE JÖRN RÜSEN. 2011.
- LEDUC,I/MARCOS-ALVAREZ, VI LE PELLECC, J. Com/mire l'Histoire. CRDP MidiPyrénées :Bertrand-Lacoste, 1998
- LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. In: Educação histórica museus - jornadas internacionais de educação histórica, 2., 2003,
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Educar, Curitiba, p.131 – 149, 2006.
- LOURENÇATO, Lidiane Camila. A consciência histórica dos jovens alunos do ensino médio: uma investigação com a metodologia da educação histórica. Paraná: Editora da UFPR, 2012.
- LEÃO, Gabriel Bertozzi; RODRIGUES, Poliana Jardim. Revisitando Rugendas e Debret. XVIII Encontro Regional(ANPUH-MG) 24 A 27 DE Julho de 2012. MarianaMG.
- MATOS, Claudia. Acertei no milhar: malandragem e samba no tempo de Getúlio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- MONIOT, Henri. Didactique de l’Histoire. Paris: Nathan, 1993
- MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/singlefile.php?cid=42&lid=5556
- MOURA, Roberto M. No princípio, era a roda: um estudo sobre samba, partido-alto e outros pagodes. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

MOURA, Roberto M. Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1995.

MUSSA, Alberto; SIMAS, Luiz Antonio. Samba de enredo: história e arte. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. História & Música. Editora Autêntica, 2002.

NAPOLITANO, Marcos.. A síncope das ideias: a questão da tradição na música popular brasileira. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

NAPOLITANO, Marcos.. O fonograma como fonte para a pesquisa histórica sobre música popular: problemas e perspectivas. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/singlefile.php?cid=42&lid=6855

NAPOLITANO, Marcos; AMARAL, Maria Cecília; BORJA, Wagner Cafagni. Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de História. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/singlefile.php?cid=42&lid=6854

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares de História para a Educação Básica. Curitiba: Seed, 2008.

RUBEM, Alves. Gaiolas ou Asas: A arte do voo ou a busca da alegria de aprender Porto, Edições Asa, 2004

RUSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Argentina, Propuesta Educativa, n.7, out. 1992.

RÜSEN, Jörn. História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007, p. 88-94.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência Histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Propuesta Educativa. Buenos Aires, n. 7, p. 27-36, 1992

RÜSEN, Jörn. O Desenvolvimento da Competência Narrativa na Aprendizagem Histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o ensino da História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p.51-77.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o ensino da História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010a.p.23-40.

RÜSEN, Jörn. Experiência, Interpretação, Orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o ensino da História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010b. p.79-91.

RÜSEN, Jörn. História Viva: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. O Livro Didático Ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o ensino da História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010c. p.109-127.

SALIBA, Elias T.; MORAES, José G. V. de (Orgs.). História e Música no Brasil. São Paulo: Alameda Editorial, 2010.

SANDRA, Jatahy Pesavento, « História & literatura: uma velha-nova história », Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En ligne], Débats, mis en ligne le 28 janvier 2006, consulté le 26 février 2014. URL : <http://nuevomundo.revues.org/1560> ; DOI : 10.4000/nuevomundo.1560

SANDRONI, Carlos. Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/Editora UFRJ, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí/PR: Ed.Unijuí, 2009, v.3, p.53-76.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí/PR: Ed. Unijuí, 2009, v.3 p.21-51.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. Educar. Curitiba, Especial, p.11-30, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SEIXAS, Peter. Students' understanding of historical significance. Theory and Research in Social Education, Washington, v. 22, n. 3, p. 281-304, 1994.

SOIHET, Rachel. A subversão pelo riso: estudos sobre o carnaval carioca da Belle Époque aos tempos de Vargas. Rio de Janeiro: Edufu, 2008.

TREECE, David. A flor e o canhão: a bossa nova e a música de protesto no Brasil (1958/1968). História Questões e Debates. Jun/jul. Curitiba, 2000.

VIANNA, Hermano. O mistério do samba. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/Editora UFRJ, 2007.

SILVA, Juremir Machado. 1964 Golpe Midiático-Civil-Militar. Porto Alegre: Sulina, 2014.

ZARAGOZA, Gonzalo. La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente. In. CARRETEROIM.;POZOJ.I.; ASENSIO, M. Ccompiladores). La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid: Visor Distribuciones, 1989.