

A Educação Histórica como campo investigativo*

Márvia Elisa Teté Ramos**

Marlene Rosa Cainelli***

Resumo. O objetivo deste texto é apresentar o dossiê “Educação Histórica”, publicado especialmente pela revista *Diálogos*. Esperamos que esse número contribua significativamente para com a divulgação dos trabalhos deste grupo de investigadores no cenário científico internacional, bem como para com a disseminação das pesquisas na área de Educação Histórica, fortalecendo a articulação entre as linhas de pesquisas dos Programas de Pós-graduação do Brasil, Portugal, Inglaterra, Itália e Espanha.

Palavras-chave: Educação Histórica; Ensino de história; Campo investigativo.

Historical education as an investigation field

Abstract. The dossier Historical Education, published by the scientific journal *Diálogos*, is introduced. We expect that this issue contributes in a significant manner towards the dissemination of research work within the international scientific milieu. Further, the dissemination of research in Historical Education strengthens the cooperation between research work in Postgraduate Programs in Brazil, Portugal, UK, Italy and Spain.

Keywords: Historical Education; The teaching of History; Investigation field.

La Educación Histórica como Campo Investigativo

Resumen. El objetivo de este texto es presentar el conjunto de artículos de Educación Histórica, publicado especialmente por la Revista *Diálogos*. Esperamos que este número pueda contribuir significativamente para la divulgación de los trabajos de este grupo de investigadores en el escenario

* Artigo recebido em 26/01/2015. Aprovado em 07/02/2015.

** Professora do Departamento e do Programa de Pós-graduação em História da UEL, Londrina/PR, Brasil. E-mail: mtete@uel.br

*** Professora do Departamento e do Programa de Pós-graduação em História da UEL, Londrina/PR, Brasil. E-mail: cainelli@uel.br

científico internacional, así como para la diseminación de las investigaciones en el área de Educación Histórica, fortaleciendo la articulación entre las líneas de investigación de los Post Grados de Brasil, Portugal, Inglaterra, Italia y España.

Palabras Clave: Educación Histórica; Enseñanza de Historia; Campo investigativo.

Na perspectiva de cooperação internacional mais ampla, no campo da Educação Histórica, os trabalhos apresentados neste número especial da revista Diálogos são de investigadores oriundos de diversos países, que desenvolvem pesquisas nesse campo específico. Nesse sentido, este número poderá contribuir significativamente para a divulgação dos trabalhos deste grupo de investigadores no cenário científico internacional, bem como para a disseminação das pesquisas na área de Educação Histórica, fortalecendo a articulação entre as linhas de pesquisas dos Programas de Pós-graduação do Brasil, Portugal, Itália, Inglaterra e Espanha. Os investigadores que escrevem neste número da Diálogos, em sua maioria, são participantes do HEIRNET – *Historical Education International Research Group*, com sede na Universidade de Londres, Inglaterra, assim como costumam participar do *Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica* que ocorre em Portugal, Brasil e, desde 2013, também na Espanha, encontrando-se na sua 14ª edição, o que acena com a extensão dessas relações para maior âmbito internacional.

Quando dizemos “campo investigativo”, podemos partir das proposições de Pierre Bourdieu que tem o campo como um espaço simbólico, no qual lutas dos agentes determinam, validam, legitimam representações, concepções, projetos, interesses. No caso do ensino e aprendizado histórico, no Brasil, as pesquisas, eventos como *Pesquisadores do Ensino de História e Perspectivas do Ensino de História*, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação, são demonstrativos de que o campo vem se consolidando.

Educação histórica vem contribuir para o campo, marcando características próprias, o que, a nosso ver, não significa excessiva especialização, pois precisamos de “um campo de investigação específico, na medida em que se produziu um importante acúmulo de saberes, experiências e observações” (PRATS, 2002, p. 85).

A Educação Histórica, como área do conhecimento, ao abordar a questão epistemológica de uma cognição histórica situada que privilegia a construção do pensamento dos indivíduos a partir dos conceitos da natureza do conhecimento histórico, está criando um caminho em busca da construção de um novo paradigma para o ensino de história e para as formas de se lidar com o passado. Isabel Barca, ao pensar a Educação Histórica e suas formas de lidar com o passado, afirma que

A Educação Histórica é um campo de investigação que pressupõe não autoriza a que, em História, se legitime toda e qualquer interpretação do passado: o compromisso com as fontes disponíveis e a coerência com o contexto constituem princípios em que se baseia a validação de uma ‘conclusão’ histórica (...). A mobilização destes princípios ajudará também a distinguir entre níveis de discurso sobre o passado - especulativo, histórico ou de senso comum. Os jovens, tal como os adultos, precisam de exercitar estas competências de selecção e avaliação da informação com base em critérios racionais, sem esquecer o sentido humano da vida (BARCA, 2007, p.6).

A partir desses pressupostos, a Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, que é a formação da consciência histórica. Por intermédio desse compromisso, diversos conceitos têm sido alvo na pesquisa da Educação Histórica, como o conceito de significância, mudança, evidência, consciência histórica e narrativa histórica. Várias pesquisas se concentram em investigar processos de aprendizagem em Educação Histórica, procurando responder como acontece o processo de produção de narrativas históricas pelos alunos, através das aulas de história e do uso de livros didáticos, tendo como suporte o significado do ensino de história

na formação do pensamento relacionado à história. Como objetivos específicos dessas investigações podem ser citados: analisar a produção de narrativas históricas pelos alunos, procurando entender a sua compreensão histórica, tendo como referência a função da explicação em história na produção de narrativas históricas.

Desde os anos 1970 do século passado, a Educação Histórica tem-se desenvolvido em vários países, como na Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. Outros países como Portugal e Espanha vêm se destacando neste campo investigativo, e agora, na última década, também o Brasil. Como expoentes iniciais, temos Peter Lee, Martin Booth, Denis Shemilt, Peter Seixas, James Wertsch e Alaric Dickison (BARCA, 2011, p. 24).

O primeiro trabalho significativo está vinculado ao Projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*), coordenado por Peter Lee, Dickinson e Rosalyn Ashby, realizado no final da década de 1990. Outro projeto, *Usable Historical Pasts*, além destes pesquisadores, contou com Stuart Foster e Jonathan Howson, e ambos apresentam como objetivo a exploração do pensamento histórico de alunos (BARCA, 2011, p. 25-26).

Outro referencial importante para educação história é Arthur Chapman que “tem avançado na compreensão da progressão conceptual dos alunos”, quando considera a forma dos jovens “pensarem a variação de perspectivas Históricas” (BARCA, 2011, p, 26). Os construtos do campo da Educação Histórica têm sido realizados e divulgados principalmente por Isabel Barca (Universidade do Minho - Portugal). No caso do Brasil, destaca-se Maria Auxiliadora Schmidt (Universidade Federal do Paraná) e Marlene Cainelli (Universidade Estadual de Londrina)¹. Ressalta-se a importância do Laboratório

¹ A Educação Histórica vem abarcando cada vez mais espaço em variados países e seria impossível arrolar todos os pesquisadores. Podemos citar o nome de alguns: Júlia Castro, Graça Sanches, Paula Dias, Xavier Dias, Elvira Machado, Olga Magalhães, Márcia Monsanto, Helena Pinto, Glória Solé, Lis Cercadilho, Keith Barton, Marcelo Fronza, Luciano Azambuja e Ronaldo Cardoso Alves.

de Pesquisa de Educação Histórica (LAPEDUH), coordenado por Maria Auxiliadora Schmidt, e o Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, liderado por Marlene Cainelli².

A Educação Histórica distingue-se de outras linhas de pesquisa sobre o ensino e aprendizado histórico, por marcar sua fundamentação no campo da história, e não na educação, pedagogia ou psicologia, embora recorra à interdisciplinaridade na medida em que uma disciplina escolar como a história está “na encruzilhada de diversas ciências humanas entre as quais estão, por um lado, as que se ocupam tradicionalmente da aprendizagem e, por outro, as que constituem a base do conhecimento que se pretende ensinar” (PRATS, 2002, p. 81). Inicia-se, segundo Isabel Barca (2001; 2008; 2011), com a preocupação de se contrapor às correntes piagetianas deterministas que naturalizam o desenvolvimento cognitivo como evolutivo. De acordo com esta linha, baseada em determinada leitura de Piaget, a criança teria o pensamento concreto, por isso seria incapaz de entender história, o que só seria atingido após os 16 anos com o pensamento abstrato. A história brasileira mostrou que esta concepção foi usada como uma das justificativas para a substituição das disciplinas escolares de história e geografia, pela disciplina de estudos sociais no período do regime militar. Também em outros países, o mesmo se sucedeu e permanece até os dias atuais, como na Espanha e nos Estados Unidos (BARCA, 2001, p. 14).

Diferente deste tipo de perspectiva, a Educação Histórica procura perceber a complexidade da cognição histórica rompendo com a visão estereotipada das “fases” de desenvolvimento cognitivo que segue parâmetros de “progresso” pautados na esfera biológica, e passa a considerar a cognição, historicamente, ou seja, como situada conforme os contextos histórico-culturais de sua produção (BARCA, 2001, p. 15). Isso resultou na concepção de

² Participantes: Sandra Regina Ferreira de Oliveira, Márcia Elisa Teté Ramos, Gilma Arruda, Magda Madalena Tuma e Marisa Noda.

“progressão” do pensamento histórico, em que este é visto por “níveis de elaboração” que são oscilantes – uma criança pode ter uma explicação mais elaborada que um adolescente e, conforme a temática, um sujeito pode em um momento ter uma explicação histórica descritiva e em outro momento mais elaborada. Mas, principalmente, as noções de história dos sujeitos são compreendidas, analisadas e categorizadas por intermédio da epistemologia, teoria e metodologia da história (BARCA, 2011, p. 25).

Assim, a característica que melhor distingue o campo investigativo da Educação Histórica seria o fato de ter como pressuposto teórico “a natureza do conhecimento histórico”, e como pressuposto metodológico, “a análise das ideias que os sujeitos manifestam *em e acerca* da História” (BARCA, 2001, p. 14). Os pesquisadores tendem a privilegiar “os agentes diretos da aprendizagem e do ensino”, mas também têm como foco os documentos como livro didático, currículo, legislação etc. (BARCA, 2011, p. 25).

Somando-se esta contraposição aos moldes psicopedagógicos para entender o ensino e aprendizado histórico, há que se lembrar de que, da mesma forma que os sujeitos passaram a ser considerados como relevantes na pesquisa histórica, também no ensino e aprendizado histórico, os sujeitos escolares, professores e alunos, passaram a ser vistos como protagonistas na construção do conhecimento histórico. Assim, – embora não seja nosso objetivo ver as origens da Educação Histórica, mas apenas fornecer algumas pistas em relação à sua concepção nuclear –, podemos retroceder mais de duas décadas e considerar os novos paradigmas das ciências humanas que passaram a valorizar o sujeito, a sua subjetividade, seus saberes, seu cotidiano, sua cultura e suas experiências. Ao mesmo tempo, um sujeito contextualizado que em movimento recursivo é produtor do processo histórico que o produz. Maria Auxiliadora Schmidt e Tania Maria Braga Garcia (2006) entendem que é na sociologia crítica inglesa, por meio de trabalhos de Raymond Williams,

Basil Bernstein e Stuart Hall, relativos aos denominados estudos culturais, que podemos encontrar a temática das relações dos sujeitos com o conhecimento escolar. Também é importante destacar os novos enfoques para a compreensão das práticas e concepções escolares por meio da categoria de “cultura escolar”. Baseando-se especialmente em André Chervel (1990), defende-se que os sujeitos escolares são agentes, construtores de conhecimento e não passivos sujeitos que reproduzem os saberes construídos em outras esferas (currículo, livro didático, universidade, mídias etc.).

Por valorizar o sujeito escolar, são importantes para este campo investigativo, as protonarrativas ou protoconhecimentos dos sujeitos escolares, isto é, os conhecimentos ou saberes prévios, ou tácitos: “... do latim Tacitus e quer dizer: sem ser expresso de um modo formal; que se subentende”. Pensando tal palavra relacionada ao domínio da Educação Histórica, seria “o conhecimento que os alunos adquirem antes ou até mesmo depois do contacto com o ensino formal. É deste modo um conhecimento muito pessoal incorporado na experiência dos alunos, envolvendo factos, crenças, emoções, perspectivas, intuições e até habilidades” (BARBOSA, 2006, p. 10).

Os pesquisadores deste campo, os portugueses, mas em especial os brasileiros, passaram a se utilizar dos estudos de filosofia da história de Jörn Rüsen por este compreender que historiadores que consideram o passado como um fim em si mesmo estão cativos no cientificismo próprio do século XIX que descartou a articulação entre teoria da história e didática da história (RÜSEN, 2010, p. 25). Rüsen articula pesquisa e ensino, considera que “A ciência da história não tem como dispersar-se, em sua especialização, dos impulsos advindos do ensino e do aprendizado de história” (RÜSEN, 2007, p. 91).

Embora haja especificidades, o que articula a teoria da história e a didática da história seria a “vida prática”: “Tantos a história como ciência quanto o aprendizado histórico estão fundados nas operações e os processos existenciais da consciência histórica” (RÜSEN, 2007, p. 93). O conhecimento histórico, – seja aquele produzido por historiadores, seja aquele ligado ao aprendizado histórico –, deve ser uma ferramenta intelectual propiciadora da análise, do julgamento no tratamento dos problemas do presente (RÜSEN, 2010, p. 45). Se forem empreendidas perguntas e respostas nesta direção, o passado pode ser “apropriado produtivamente” e então, “se tornar um fator de determinação cultural da vida prática” (RÜSEN, 2010, p. 44). O passado, embora seja o foco, não pode desprender-se do presente e do futuro, já que se situar em uma temporalidade implica em intencionalidades. Uma forma histórica de interpretar a realidade pode “atualizar os potenciais racionais” para o reconhecimento, adoção e defesa de convicções e pretensões (RÜSEN, 2010, p. 102) no sentido de produzir ações que possibilitem a mudança de si e do mundo, o que subentende uma perspectiva de futuro. Formação histórica, neste sentido, “significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário” (RÜSEN, 2007, p. 95).

A partir disto, a Educação Histórica investiga a consciência histórica, o conhecimento, o pensamento ou a cultura relacionados à história, mais especificamente no ambiente escolar. Os resultados da investigação servem ao propósito de “otimizar” o conhecimento histórico do aluno ou do professor, e tem um fundo político, já que a intencionalidade direcionada à produção do futuro é baseada na consciência histórica (RÜSEN, 2001, p. 32).

Enquanto que a pergunta-base nas pesquisas mais tradicionais sobre ensino de história centrava em como motivar alunos para a aprendizagem de

história, ou como utilizar estratégias/recursos didáticos para atingir bons resultados, ou ainda, quais as atividades didático-pedagógicas de um ensino de história de sucesso, a problemática postada pela vertente da Educação Histórica corre no sentido de responder sobre como os alunos compreendem a história (BARCA, 2009, p. 12), e mais: para que serve aprender história. Embutidas nesta questão estão outras: para saber como os alunos aprendem história, é preciso partir dos saberes que este já têm sobre história; é preciso saber também dos saberes que os professores de história apresentam (saberes históricos, pedagógicos e experienciais) e é necessário saber qual o significado que os alunos e professores de história dão para o conhecimento histórico (O que é? Para que serve? É importante ou não?).

Desta forma, segundo Isabel Barca, esta linha de investigação busca uma “observação sistemática do real”, não se centrando nos “formalismos e recursos da aula”, embora estes sejam também importantes, mas nas “ideias históricas de quem aprende e ensina”. Em última instância, o que se tem em meta é a qualidade do ensino de história, ou seja, as práticas em sala de aula (BARCA, 2008, p. 24). Em síntese, os pesquisadores deste campo, investigam como alunos e/ou professores pensam, como agem, como vivenciam seu cotidiano escolar, destacando o ensino e a aprendizagem de história. Portanto, se considera que “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de História, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes” (RÜSEN, 2007, p. 91), e, desta forma, se subentende que o aluno e o professor dominam saberes históricos provindos de múltiplas esferas sociais, não necessariamente circulantes apenas nas instituições educacionais. Por isso, a pesquisa em Educação Histórica procura levantar quais são estes saberes na medida em que um novo conhecimento se origina a partir de conhecimentos anteriores e a meta é tornar mais elaborados os modelos de interpretação da história. O levantamento do conhecimento prévio

dos sujeitos escolares apenas é importante se o objetivo último é prospectivo, ou seja, a reflexão e a ação a partir dos dados investigados, – então categorizados e analisados –, servirem ao propósito da reflexão e da ação, no sentido de empreender mudanças significativas no ensino/aprendizado histórico visando a “qualidade”.

Há que se marcar que neste campo investigativo, em que o agente escolar é valorizado quanto ao seu pensamento histórico, entende que o aprendizado histórico deve mobilizar a noção de que o estudo, a compreensão histórica, precisa ter significado para a vida do sujeito. Se o ensino de história considerado “tradicional” partia já do “conteúdo” histórico (conceito substantivo), as pesquisas da Educação Histórica procuram saber o que se pensa em relação aos conceitos inerentes à natureza da história (conceitos meta-históricos). Fixar-se nos conceitos substantivos, que dizem respeito às temáticas históricas (exemplo: Revolução Francesa, Ditadura Militar, feudalismo), implicaria na ênfase do *ensino*, ou seja, o professor ensinaria ao aluno sobre tais conteúdos, geralmente por aulas expositivas e pautadas em informações. Enquanto que entender que os conceitos substantivos são importantes, mas demandam a compreensão dos conceitos meta-históricos, – ou conceitos estruturais, ou ainda, conceitos de segunda ordem –, destaca a questão do *aprendizado*. Em outras palavras, o entendimento sobre conceitos próprios do campo da história, como evidência, significância histórica, multiperspectividade, empatia histórica (ou compreensão histórica), mudança/permanência, explicação e imaginação histórica etc., significa compreender a realidade com uma lógica especificamente histórica e, significa também, um processo de construção, e não apenas de memorização, do conhecimento (BARCA, 2011).

Apresentando resultados desse tipo de investigações, este número da revista Diálogos indica um quadro importante de discussões epistemológicas e

metodológicas no campo da configuração do que se entende hoje por aprendizagem e ensino de história. No primeiro artigo intitulado *Developing Historical and Metahistorical Thinking in History Classrooms: Reflections on research and practice in England*, Arthur Chapman procura romper com a noção sobre currículo que dicotomiza “conhecimento” e “competência”, propondo o ensino e aprendizagem histórica por meio do princípio investigativo que explora conceitos substantivos e conceitos meta-históricos. Também Ivo Mattozzi, em *Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica*, propõe a história ensinada como construção, atentando-se para o uso escolar das evidências, gerando a possibilidade de explicação histórica em que objetividade e interpretação são interdependentes.

Em *O cinema na aula de história: uma exploração com alunos do 8º ano*, Isabel Barca e Pedro Pereira tratam da linguagem fílmica para além do recurso didático. Utilizando *Marie Antoinette*, de Sofia Coppola, produzido em 2006, os autores realizam uma categorização considerando os níveis de progressão do pensamento histórico de alunos. Esta categorização não implica em uma classificação biológica da cognição da criança, mas sim, leva em conta o modo que o sujeito pensa historicamente.

Maria Auxiliadora Schmidt, em seu artigo *Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros*, discute os Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio, considerando também o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), os critérios para avaliação do livro didático, bem como pesquisas com professores e alunos desse nível de ensino. A autora contrapõe a categoria de “consciência histórica” à categoria de “competências”, considerando os referenciais de Jörn Rüsen e de Paulo Freire, mostrando que, com os PCN contribuem para a formação de um código disciplinar da história. Os autores Joan Pagès Blanch e Cristiano Biazzo Simon também retomam Paulo Freire no artigo *Paulo Freire, ensino, história e os*

desafios da contemporaneidade, mostrando que os preceitos freireanos são ainda atuais para responder as questões referentes à educação, e mais especificamente, ao ensino e aprendizado histórico, quanto à formação do cidadão capaz de construir uma sociedade sob a égide da democracia.

Glória Solé, em *A compreensão do tempo e do tempo histórico pelas crianças: um estudo de caso com alunos portugueses do 1º CEB*, traz a preocupação quanto ao conceito meta-histórico de temporalidade em relação às crianças de seis a dez anos. Por meio de material imagético, a pesquisadora realiza um levantamento sobre as ideias de mudança dos alunos, concluindo que estes apresentam um conhecimento histórico mais elaborado do que se costuma pensar se eles têm.

O uso escolar da fonte histórica implica a compreensão de que a escrita da história se faz por intermédio da interpretação dos vestígios deixados pelos sujeitos. Estudos da Educação Histórica comprovam que o uso da evidência – “fontes diversificadas quer em mensagem, quer em tipologias como objetos, espaços patrimoniais e imagens” (BARCA, 2011, p. 29) – por alunos, fornece condições para que construam uma literacia histórica. Literacia história seria a construção de uma forma específica de pensar a realidade baseada na história, uma lógica histórica. Literacia, ao remeter ao “letramento”, pressupõe ao processo de ensino e aprendizagem uma vertente da consciência histórica (BARCA, 2006). É o que Ana Catarina Simão trata em seu artigo *Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico*, a partir de uma pesquisa que avalia a progressão conceitual dos alunos em relação à interpretação das fontes históricas em sala de aula. Helena Pinto, ao considerar a educação patrimonial em *Educação Patrimonial e Educação Histórica: contributos para um diálogo interidentitário na construção de significado sobre o passado*, lida com as noções históricas de alunos quanto à cidade de Guimarães ao norte de Portugal, com seus vestígios patrimoniais de diferentes épocas. Também pensa sobre as evidências, ou seja, as fontes históricas como pilar da construção do

conhecimento histórico quando nos reportamos ao ensino e aprendizado histórico, Helena Veríssimo em *Fontes com múltiplas perspectivas interpretadas por alunos em provas de exame final de história*, destacando a multiperspectividade. Multiperspectividade é um conceito bastante usado neste campo investigativo e refere-se à natureza do conhecimento histórico. Ao verificar evidências, percebem-se diferentes perspectivas em relação ao passado, e isso nas fontes e também nas interpretações sobre as fontes, isto é, a historiografia (ou o livro didático) não retrata o passado como realmente aconteceu, o que não quer dizer de maneira alguma que a história seria uma mera questão de opiniões (BARCA, 2011, p. 30). Já, Manuela Carvalho, em *Estes povos foram como que domesticados: a interpretação de fontes em história em países europeus: Islândia, Itália e Portugal*, busca uma categorização das noções dos alunos quando interpretam fontes históricas, no sentido de construir uma análise aprofundada quanto a um conceito de segunda ordem.

Isabel Afonso, em *O manual escolar em Educação Histórica: Perspectivas de alunos e professores portugueses do ensino secundário*, assim como grande parte dos autores, parte das narrativas dos agentes escolares para perceber as noções históricas que estes apresentam. Compreende-se que a explicação histórica é parte fundamental da narrativa histórica, “processo inerente à natureza do próprio conhecimento histórico”, e por isso, a cognição “assume como pressuposto da aprendizagem a própria natureza narrativística da ciência da História” (SCHMIDT, 2006, p. 43). Por sua vez, quando falamos de conhecimento prévio do aluno, são pelas suas narrativas que podemos ver “como os jovens lidam com a explicação histórica” (BARCA, 2011, p. 28). Isabel Afonso destaca as apropriações que professores e alunos fazem dos manuais escolares de história. Também focaliza os manuais, com a mesma abordagem, mas centrando a atenção naqueles destinados à formação de

professores de história, Ana Cláudia Urban, em *A Didática da História nos manuais destinados à formação de professores*.

Luís Grosso Correia discute sobre o currículo de história em Portugal no artigo intitulado *A história no ensino básico em Portugal no último quartel: perspectiva curricular*. Suas análises servem ao propósito de pensar também nos currículos de história criados pelos órgãos públicos reguladores da educação no Brasil, considerando se estes são capazes de enfrentar a construção de uma consciência histórica, segundo a referência de Jörn Rüsen, aqui já mencionada.

Como dito, a investigação em Educação Histórica tem como objetivo entender as relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento histórico, com seus conceitos e categorias históricas. A pesquisa em Educação Histórica tem especial interesse na forma pela qual o trabalho com fontes, incluindo os objetos históricos, as estratégias de ensino, os materiais didáticos, entre outros, colaboram para com a formação do pensamento histórico e para com a consciência histórica de alunos e professores. Estes estudos apresentados neste número visam compreender as ideias de crianças e jovens na perspectiva de que é possível a construção de ideias históricas no que diz respeito não só o conhecimento substantivo como também a natureza e sentido do saber histórico (LEE, 2001; ASHBY, 2003). Por isso, a categoria de “consciência histórica” é privilegiada em artigos como de Marcelo Fronza, *Nomes próprios: as narrativas históricas gráficas e a mobilização das operações mentais da consciência histórica de jovens estudantes a partir de conceitos substantivos*. Buscou-se abordar como jovens estudantes do segundo ano do ensino médio em escolas públicas de quatro cidades brasileiras mobilizaram as operações mentais da consciência histórica por meio de conceitos substantivos em narrativas históricas gráficas. Ronaldo Cardoso Alves busca em *Por um ensino de história com sentido para a vida* contrastar e produzir uma tipologia das narrativas dos alunos portugueses e brasileiros acerca da história, segundo um

estudo comparativo, com a temática "transferência da família real para o Brasil Português" (1808), considerando também a categoria de consciência histórica. Já Márcia Elisa Teté Ramos, em *O que pensam os alunos do Ensino Médio sobre o ensino de história apresentado no "Guia politicamente incorreto da História do Brasil" de Leandro Narloch*, objetiva apreender o que estudantes de uma escola pública pensam sobre a forma que o indígena é representado em uma obra destinada ao grande público. A autora conclui - que a referida obra tem grande capacidade de cooptar o leitor na medida em que, assim como o autor, os alunos tendem a ter uma perspectiva anistórica em relação à cultura indígena, destoante da forma como a temática foi então trabalhada em sala de aula.

Estudo piloto sobre a aula construtivista é o título do artigo de Angelina Lopes Luís Aguiar, e trata da temática "História da África", segundo a abordagem de Isabel Barca, denominada "aula-oficina". Nesta, a metodologia utilizada pelos historiadores para construir a escrita da história é usada também em sala de aula, sempre no sentido de se apresentar condições ao aluno construir uma literacia histórica que tem como base a consciência histórica. Com temática semelhante, em *A formação da consciência histórica: ideias de alunos em relação ao conceito escravidão africana no Brasil*, Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd investiga alunos, com idades entre 11 a 13 anos, de uma turma de sétimo ano do ensino fundamental para entender como a consciência histórica se apresenta para tais sujeitos.

Marlene Cainelli e Lidiane Camila Lourenço em *Investigação em Educação Histórica: consciência histórica de jovens-alunos brasileiros do Ensino Médio*, mapeiam também como jovens alunos, em uma escola do Brasil, Estado do Paraná, compreendem a evidência histórica. Mas mais do que isso, as autoras buscam ver como o aluno de Ensino Médio se entende como jovem, e como se entende na História. Concluem que a condição de ser jovem está relacionada a

uma perspectiva de futuro, por isso a importância do estudo da História, pois, passado-presente-futuro formam uma relação interdependente.

Certamente, os artigos aqui reunidos inspirarão novas perspectivas de trabalho nesse campo de pesquisa que tem se preocupado com a aprendizagem histórica. Que tenham uma boa leitura!

Referências

ASHBY, R. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, I. (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Uminho, 2003.

BARBOSA, António Francisco Dantas. *Conhecimento tácito substantivo histórico sobre o encontro entre povos e culturas: um estudo com alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade*. Braga, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Supervisão Pedagógica em Ensino da História) - Universidade do Minho. 2006.

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar*, Curitiba, vol. Espec., p. 93-112, 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: OLIVERIA, Margarida Maria Dias; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista. (Orgs.). *Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: Edufrn, 2008.

BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma análise. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, M. A (Orgs.). *Educação Histórica: investigação em Portugal e Brasil*. Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho, 2009.

BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Educação histórica: teoria e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

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

PRATS, Joaquin, Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación*. Barcelona, n. 1, p. 81-89, mar./2002.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT; Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. *Perspectivas da Didática na Educação Histórica*. Caxambu: ANPED, 2006.

