



Palavras - chave:

Ensino da História;
Consciência histórica;
Metodologias ativas;
Preconceito racial.

PROJETO DE PESQUISA

A HISTÓRIA, EXPERIÊNCIA E ORIENTAÇÃO TEMPORAL NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Méris Nelita Fauth Bertin ¹

Luis Fernando Cerri ²

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo investigar como o conhecimento histórico interfere nos padrões pelos quais os estudantes entendem e significam o mundo, de modo a embasar suas atitudes. O projeto estudará uma situação de pesquisa-ação em sala de aula, envolvendo, entrevista sobre história de vida, produção de narrativa e dramatização, tendo como tema a educação das relações étnico-raciais. Vale ressaltar, que estas atividades serão baseadas na experiência e conhecimento das pessoas negras. Tanto para o teórico de História, Jörn Rüsen, como para o de Educação, Jean Piaget, a ação sobre o objeto é indispensável para a construção do aprendizado histórico. Este aprendizado, como salienta Rüsen, é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica, que por sua vez é o processo pelo qual se atribuem sentidos ao tempo. Já para Piaget, a construção do conhecimento deve ser coerente com o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno, o que pode ser potencializado pela experiência da entrevista sobre história de vida, produção de narrativa e dramatização. E essas metodologias ativas o realizam de modo socialmente complexo, a partir de relações sociais, interação, troca de saberes e vinculação com a vida. Diante disso, busca-se estudar se e em que medida as aulas de história podem contribuir para que o aluno expanda suas experiências, reconheça as desigualdades originadas da discriminação racial, seja capaz de problematizar os discursos discriminatórios, preconceituosos e intolerantes e desenvolva uma atitude de rejeição à discriminação racial.

1. INTRODUÇÃO

Partindo da problematização em torno da aprendizagem histórica sobre o racismo, é que este trabalho se justifica, ante a importância de se discutir como e se o conhecimento da História pode transformar os padrões pelos quais os alunos se orientam e mudar suas atitudes, minimizando a discriminação e o preconceito, principalmente no que se refere aos negros.

A abordagem teórica desta pesquisa tem como suporte Jörn Rüsen, Jean Piaget e outros teóricos em torno dos estudos sobre História e aprendizagem histórica inseridas no campo da Didática da História. Esses teóricos privilegiam o indivíduo como participante ativo e questionador do processo de construção do conhecimento e estes podem ajudar a compreender o desenvolvimento da aprendizagem histórica utilizando a experiência como marco dentro da sala de aula.

Outrossim, acreditamos que os instrumentos ortodoxos e tradicionais, como, a simples transmissão dos conhecimentos através da metodologia expositiva, não são suficientes para que ele interprete o conhecimento histórico e se oriente na vida prática, relacionando-o à percepção da realidade e da identidade. Ou seja, como fazer uma conexão entre o conteúdo das aulas de História, especialmente do período escravagista, com a orientação da vida prática? Somente por não existirem mais escravos, no sentido clássico da palavra, alguns alunos, especialmente aqueles provindos de uma realidade mais abastada, concluem pela inexistência de práticas análogas em nossa atualidade. O que, por certo, é uma verdade. Falta-lhes, portanto, uma vinculação com a própria realidade, no sentido de demonstrar que certas práticas sociais estão interiorizadas e precisam ser questionadas. Em suma, “a consciência histórica traz uma contribuição essencial à consciência ética e moral.” (RÜSEN, 2011, p.57).

Desta forma, o trabalho busca verificar, na prática, tanto certos conceitos rüsenianos como outros piagetianos, verificando uma possível interrelação entre tais autores, de forma a privilegiar a construção do conhecimento sobre a realidade embasada na experiência concreta do aluno.

1 Mestranda em História, pela UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa (2016). Especialista em Psicopedagogia - Clínica e Institucional, pelo IBPEX - Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (2004-2006). Graduada em Licenciatura em História, pela UEL - Universidade Estadual de Londrina (1997-2000).

2 Orientador. Doutor em Educação (Unicamp). Professor do Departamento de História e do Programa de Mestrado em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Investigar as possibilidades e limitações educativas da história em sala de aula para a educação das relações étnico-raciais.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar se a experiência narrada por quem convive com o preconceito pode ou não fazer com que o aluno reconheça as desigualdades originadas pela discriminação racial.
- Investigar se a aplicabilidade do conceito de experiência na construção das práticas pedagógicas, pode ou não problematizar os discursos discriminatórios, preconceituosos e intolerantes.
- Avaliar se os estudantes desenvolveram uma atitude de rejeição ao racismo e discriminação racial no processo de construção de saberes e práticas sobre o cotidiano dos afro-brasileiros.

3. METODOLOGIA

O trabalho empregará a pesquisa-ação, ocasião em que a pesquisa se situa entre a prática rotineira, ou seja, a vivência de práticas concretas na sala de aula e a pesquisa acadêmica, tendo o embasamento da Didática da História como perspectiva assumida. Nesta pesquisa-ação, produzir-se-á três práticas para o professor e os alunos, teoricamente inseridas no conceito experiência.

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias. (KOSELLECK, 2015, p.309).

Para tanto, realizar-se-á um Estudo de Caso, por meio da observação e da experiência vivida de como alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II apreendem conceitos como escravidão, racismo e preconceito, a partir das estratégias: escuta da entrevista sobre história de vida, produção de nar-

rativa e dramatização.

Diante disso, será indispensável a aplicação de pesquisa de campo exploratória, onde se lançará mão de entrevistas a serem realizadas com os alunos sujeitos do estudo, antes e depois das estratégias citadas acima. Assim, verificar-se-á se houve mudança de postura, com relação ao aprendizado sobre o racismo, discriminação e preconceito. Parte-se do pressuposto de não encarar o preconceito racial e a discriminação como defeitos individuais, mas como resultados de uma herança cultural contra a qual o país se debate há décadas, numa mistura de rejeição e negação. O combate ao racismo é uma questão de conhecimento e tomada de consciência (conceito piagetiano) e atitude, em um conjunto que pode ser denominado de educação das relações étnico-raciais.

O ponto de partida será a elaboração de dois questionários ou roteiros de entrevistas, um aplicado antes das experiências: escuta da história de vida, produção de narrativa e dramatização, e outro, três meses após o término dessas atividades em sala de aula.

Servindo de orientação e guia para o andamento da interlocução, o roteiro [das entrevistas] deve ser construído de forma que permita flexibilidade nas conversas e a absorver novos temas e questões trazidas pelo interlocutor como sendo de sua estrutura de relevância. (MINAYO, 2010, p.191)

As perguntas contidas no questionário serão elaboradas de forma clara e minuciosa, para que correspondam com maior veracidade possível ao universo dos alunos. Importante destacar que o questionário só será feito após o consentimento das escolas, por meio de submissão do projeto de pesquisa ao correspondente Comitê de Ética.

Vale apontar que, durante todo o trabalho, será realizada minuciosa revisão bibliográfica, que conectar-se-á à prática das experiências propostas, sendo embasada especialmente nas referências teóricas de Jörn Rüsen e Jean Piaget, as quais serão melhor examinadas na respectiva seção.

A entrevista sobre história de vida consiste em trazer quatro representantes da comunidade negra para os sétimos anos, dois homens e duas mulheres para relatarem suas identidades e trajetórias de vida superando o racismo, como forma de acessar o conhecimento histórico de forma direta. Essa entrevista tem por objetivo propagar o respeito e a admiração dos alunos pela cultura afro-brasileira, bem como, comprovar que as aulas de

história podem contribuir para que o aluno aprenda sobre o racismo e entenda, o jeito de ser, de viver e de agir da cultura afro-brasileira e africana. A entrevista possibilita um trabalho de sensibilização e tomada de consciência da vida prática dos afrodescendentes e da vida prática dos próprios alunos. Além de enfatizar que o conhecimento histórico não está somente nos livros e apostilas.

Assim sendo, uma investigação que priorize a informação do entrevistado exige uma aproximação do pesquisador com os pesquisados para que se estabeleça um contato, uma relação de confiança. Essa modalidade de pesquisa tem no ambiente a fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (LUDKE, 1995, *apud* SPINDOLA; SANTOS, 2003, p.121)

Após esta entrevista sobre história de vida, os alunos farão uma narrativa que servirá de fonte para ser analisada, na qual produzirão material para ser dramatizado por eles. “Uma forma narrativa é histórica quando exprime o contexto temporal que articula sistematicamente a interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro.” (RÜSEN, 2015, p. 81)

É importante que os alunos sintam-se livres para expressar sua compreensão com suas próprias palavras sem medo de errar e criar. A narrativa produzida por eles servirá também como avaliação da entrevista, e esta pode mostrar se as falas dos afro-brasileiros se transformaram em conhecimento pelos alunos favorecendo o sentido de humanidade e dignidade.

Por fim, tomando por base suas próprias narrativas os alunos irão dramatizá-las e ao fazer o aluno representar o papel de certa personagem, permite que ele sinta e se aproxime de uma outra realidade. “As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor.” (BERBEL, 2011, p.28).

Neste sentido, Berbel (2011) aponta que experiências reais e até simuladas são exemplos de tais metodologias. E a dramatização, ao fazer o aluno representar o papel de certa personagem, permite que ele se aproxime de uma realidade que, em geral, lhe é estranha. Segundo Olga Reverbel (1979 *apud* CAVASSIN, 2008, p.41),

[...] teatro é a arte de manipular os problemas humanos, apresentando-os e equacionando-os.

A autora defende a função eminentemente educativa, e destaca que a instrução ocorre através da diversão. A educação está no desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondente aos desejos, anseios e proporcionar uma marcha gradativa das próprias experiências e descobertas. Isso porque possui uma concepção totalizante que implica e compromete todas as potencialidades do indivíduo e permite o alcance da plenitude da dimensão social com o desenvolvimento da autoexpressão.

Vasconcelos também mostra possibilidades inovadoras, no que se refere ao acesso direto do conhecimento histórico, por meio da dramatização:

Tanto o texto O Rei da Vela quanto Casa de Bonucas suscitaram inúmeras idéias de trabalho com o teatro no ensino de História. [...] podemos destacar a possibilidade de analisar o contexto histórico da peça, em que ela foi escrita ou o período histórico o qual a mesma retrata; Também foi trazida a idéia de trabalhar com história temática: a questão da mulher em um determinado período ou sociedade, o negro na sociedade, a organização sindical no Brasil, etc. (VASCONCELOS, 2011, p.8).

Com isso, o ensino de História passa a cumprir uma função mais do que educadora, ou mesmo tão somente transmissora de conceitos estagnados num passado remoto, mas também social, que possibilite uma autocritica do aluno.

O processo educacional se faz de forma dialética no qual o educando constrói o conhecimento a partir do contexto que funde aprendizagem e experiência social através de uma antropologia política (de compaixão e solidariedade humana) e uma epistemologia histórico-cultural de crença e fé nos seres humanos para a mudança de um mundo de opressões e injustiças. (CAVASSIN, 2008, p.46)

Cada pessoa comprehende e interpreta a História e o mundo à sua volta de determinado modo e o “saber histórico é o resultado de uma síntese entre experiência e interpretação, operada pelo ser humano” (Rüsen, 2015, p. 251), entende-se que após a entrevista sobre história de vida, a produção de narrativa e a dramatização pode ser avaliada se os alunos aprenderam empiricamente o que é o racismo e se mudaram ou não suas concepções. Acredita-se com isso que é possível o professor criar práticas no ensino da história vinculadas a questões mais amplas como o racismo nas aulas de História para que o aluno tenha a capacidade de refletir e se orientar na vida prática.

4. FONTES

Uma das grandes preocupações com o ensino e aprendizagem do conhecimento histórico está ligada ao momento da construção do conhecimento. Para alguns de nós, professores, este momento representa apenas um repasse de informação, refazendo a caminhada da humanidade, e para outros é uma oportunidade de desenvolver a habilidade para refletir historicamente e criticar o presente.

No processo ensino e aprendizagem da História, tanto os alunos como os professores passam pelo ato da construção do conhecimento, mas é preciso enfatizar que esta construção no aprendizado histórico se dá quando “há uma mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada” (RÜSEN, 2011, p. 51). A atitude do professor, neste processo, é buscar alternativas na teoria e na prática, com recursos e estratégias para assegurar a aprendizagem do aluno com eficácia, sendo que a escuta sobre a entrevista da história de vida, a produção de uma narrativa feita por ele e a dramatização inserem-se como exemplo desta busca. Por isso, a teoria de Rüsen vem ao encontro do que estamos procurando, pois o conhecimento histórico tem as suas raízes na experiência concreta e para o aluno construir o conhecimento, é preciso compreender a sua história e a dos outros.

Um aluno que é ativo em seu ambiente, que experiencia o mundo que o cerca, certamente estará em melhores condições de questioná-lo.

Somente quando a história deixar de ser aprendida como mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana. (RÜSEN, 2011, p. 44)

O objetivo deste trabalho é fazer uma pesquisa-ação em didática da história, apropriando-se de uma metodologia de pesquisa da educação e da antropologia, mas sempre partindo e retornando à História, como problematização. A disciplina didática da história, “se desenvolveu como campo acadêmico autônomo, com debates teóricos e métodos de pesquisa próprios” (RÜSEN, 2015, p.247). Portanto, ela não é isolada da ciência histórica, mas, sim, uma teoria da aprendizagem histórica com sua especificidade.

Assim, essa pesquisa usará como fontes, o processo e a avaliação da aprendizagem histórica sobre o racismo, ou seja, as respostas dos questionários, antes e depois das experiências, a narrativa dos alunos e a representação dessas narrativas em forma de dramatização. É importante lembrar que a escuta da entrevista sobre as história de vida dos negros, baseadas em suas experiências, servirá como uma das metodologias de ensino.

Os historiadores estão sempre voltados para abordagens de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo outras possibilidades dentro da historiografia. Da mesma forma, sempre ocorrem novos estudos dentro das ciências pedagógicas; já há algum tempo, desde a teoria de Piaget, entende-se que o aluno pode ser protagonista da sua aprendizagem, participante ativo do processo de construção do conhecimento.

E nós, professores? Estamos sempre voltados a inúmeras dúvidas, desde que entramos pela primeira vez em uma sala de aula e nos perguntamos como ensinar História, como construir o conhecimento dentro de uma disciplina tão teórica. Mas, talvez, falte a muitos de nós, fundamentos sobre esta disciplina. Ou, quem sabe, falte uma aproximação entre investigação histórica e o universo da sala de aula. Cada pessoa aprende, comprehende e interpreta a História e o mundo à sua volta de uma determinada maneira.

Neste sentido, aprender em História é uma construção em torno daquilo que o professor e o estudante trazem para a sala de aula e dos significados que trocam em relação ao conteúdo da disciplina. Como um exercício constante de reconstrução do conhecimento e das pessoas, aprender na disciplina de História corresponde aos exercícios próprios da narrativa histórica, o que é muito diferente de receber informações sobre tal narrativa. (ALEGRO, 2006, p. 15).

Neste sentido, é importante voltar à Piaget, pois, o processo de construção do conhecimento, segundo ele, acontece quando o sujeito age sobre o objeto, como ele bem comprovou através de seus experimentos. Esta concepção revela que tal processo é dinâmico, pois o ser humano deve exercer sua ação sobre o que deseja conhecer, empregando os conhecimentos prévios adquiridos. Ele poderá ampliar ou modificar aqueles conhecimentos ao longo de toda a sua vida. “Todavia, não se deve esquecer um fato fundamental: é que a ação modifica constantemente os objetos e estas transformações são igualmente objeto de conhecimento.” (PIAGET, 1973, p. 118)

5. REFERENCIAIS TEÓRICOS

Este trabalho, em termos teóricos, procurará articular as contribuições da epistemologia genética com as contribuições da concepção de história desenvolvida em torno do conceito de consciência histórica.

Para a epistemologia genética, todo novo conhecimento se origina a partir de conhecimentos anteriores e conhecer é outorgar significados e, para Rüsen, a consciência histórica é o total das ideias e atitudes dos homens em relação ao passado, é como eles interpretam a sua experiência de evolução temporal e a dos outros para interpretar o mundo e orientar sua prática.

As teorias de Rüsen e Piaget se complementam, pois elas reiteram que o conhecimento é uma construção sobre a ação do sujeito e esta ação é constituída através da experiência de si mesmo e a experiência dos outros.

Para Rüsen, o sujeito reencontraria uma narrativa histórica e a elaboraria, para Piaget, o desenvolvimento da inteligência é mediado pelas experiências do sujeito e sua elaboração, esses dois teóricos apontam que as operações mentais vão se organizando continuamente.

Visto isso, é perceptível que a aula de história é um espaço privilegiado para promover experiências diversificadas que provoquem um desequilíbrio interno para a produção de um novo conhecimento que contribua potencialmente para orientar a vida prática.

Piaget (1973) separa o conhecimento em três tipos: conhecimento físico, lógicomatemático e social, a distinção estabelecida por ele baseia-se na origem e nos modos de estruturação desses conhecimentos.

O conhecimento físico é abstruído diretamente dos objetos, ou seja, é o conhecimento da realidade externa. O conhecimento lógico-matemático é abstruído das ações das crianças sobre os objetos e não dos objetos em si mesmos, consiste em relações criadas por cada indivíduo, ou seja, é uma relação criada mentalmente. O conhecimento social – para ele, a História é entendida neste momento – é abstruído das interações, das experiências da criança com outras pessoas, ou seja, para a criança adquirir o conhecimento social, sua convivência com pessoas é indispensável.

[...] a criança é um ser social praticamente a partir do dia do seu nascimento. Ela sorri para as pessoas no seu segundo mês e procura manter contato com elas. [...] Mas ao lado destas tendências sociais internas também existe a sociedade, que

é externa aos indivíduos, o que equivale a dizer a totalidade dos relacionamentos que são estabelecidos entre eles a partir de fora: linguagem, intercâmbio intelectual, ação moral ou legal – em resumo, tudo o que é transmitido de geração a geração e que constitui a base fundamental da sociedade humana, opostas às sociedades animais que se baseiam no instinto (PIAGET, 1969 apud WADSWORTH, 1984, p.63).

Para ele, a principal característica do conhecimento social é sua natureza geralmente arbitrária. O fato de uma “cadeira” ser chamada assim é um exemplo de arbitrariedade do conhecimento social. Os fatos históricos, por serem analisados e revistos por inúmeros indivíduos – professores, estudiosos, alunos e interessados em geral – também estão sujeitos a construções arbitrárias, por mais que inúmeras fontes, sejam elas convergentes ou divergentes, sirvam de referência. Assim, a própria História também poderia ser categorizada como um conhecimento social e, portanto, sujeita a constantes releituras.

[...] em história todas as conclusões são provisórias, pois podem ser aprofundadas e revistas por trabalhos posteriores. Um saber absoluto, uma verdade absoluta não servem aos estudiosos sérios e dignos de nome; servem aos totalitários, tanto de direita como de esquerda, que, colocando-se como donos do saber e da verdade, procuram, através da explicação histórica, justificar sua forma de poder. (BORGES, 1980, p. 66).

Piaget afirma que a construção do conhecimento social e do conhecimento histórico tem suas raízes na experiência concreta, ou seja, na vivência fática dos acontecimentos estudados. Certamente que, ao se examinar a escravidão, seria impossível – e, por certo, não desejado – recriar-se as condições às quais os escravos africanos foram submetidos. Porém, em sala de aula, já tivemos a oportunidade de verificar que a entrevista sobre história de vida com afrodescendentes e a dramatização aproximou muito mais os alunos daquela realidade, de modo a fazê-los compreender melhor as circunstâncias do preconceito racial. Deste modo, ainda que a experiência concreta, por si, não seja passível de ser vivenciada, o professor pode oportunizar outros tipos de experiências que sirvam como práticas pedagógicas que se relacionam com a teoria piagetiana.

Inclusive, Piaget (apud WADSWORTH, 1984) criticou os meios tradicionais de se ensinar história através da mera leitura e de aulas expositivas para as crianças em fase pré-operatória, nesta fase (que varia de dois à sete anos), o pensamento e a lingua-

gem da criança são egocêntricos e ela não consegue resolver problemas de conservação porque seus julgamentos são baseados na percepção e não na lógica. Piaget afirma ainda, que a leitura e as aulas expositivas podem ser adequadas para as crianças na fase operacional concreta (dos sete aos onze anos), na qual a criança atinge a reversibilidade, consegue solucionar os problemas de conservação e resolver problemas concretos. Todavia, a experiência da entrevista e da dramatização relatada foi realizada com alunos de 11 a 12 anos e mostrou-se inegavelmente positiva, comprovando que, mesmo nessa faixa etária, as aulas expositivas não devem ser o único recurso do professor, fazendo com que o estudante coloque-se no lugar do outro, desenvolvendo a alteridade.

É importante afirmar que, para ele, as faixas etárias destes períodos do desenvolvimento cognitivo podem variar, algumas crianças podem entrar mais cedo ou mais tarde em relação às idades médias, mas todas atravessarão os estágios piagetianos na mesma ordem.

Piaget entende o ser humano como alguém dinâmico, que vai em busca do conhecimento, transformando o meio em que vive e, ao mesmo tempo, sendo transformado por ele. Do mesmo modo a historiografia, ao reconstruir a História, coloca o ser humano no seu dia-a-dia, nos hábitos e nas rotinas e todas as suas atividades tornam-se objetos de estudo: o trabalho, o pensamento, a sexualidade, a literatura, a vida da mulher, as emoções, a festa, a moda, a culinária, enfim tudo pode ser História, desde que tenha uma rigorosa pesquisa.

Pelo exposto, já que nós, professores, temos teorias que nos fazem olhar o aluno, a aprendizagem e a história de um modo tão atual, porque, então, ainda no Brasil a educação histórica está longe de ser satisfatória? Pudemos perceber isto nas últimas eleições para presidente, onde houve quem pedisse a volta da intervenção militar ou percebemos este empobrecimento em nosso cotidiano, no qual a discriminação, o preconceito e o ódio estão sendo repetidos de geração para geração. Dificilmente, tais condutas seriam realizadas por quem compreendeu criticamente o conteúdo das aulas de História.

Dante disso, essa pesquisa se debruça na seguinte problemática: a partir da historiografia, das teorias sobre o pensamento humano e de nossa prática de professores, como se pode em uma disciplina teórica e construída culturalmente como a História, transformar os conhecimentos de sala de

aula em conhecimento prático do cotidiano?

Será que os estudantes ao trabalharem o continente africano, a Revolta do Malês e a escravidão dos afrodescendentes no Brasil fazem relação com a discriminação e o preconceito de hoje em dia? Ao trabalhar, a Idade Média, fazem uma relação com o obscurantismo que uma religião pode acarretar? E, ainda, ao trabalhar o Iluminismo fazem relação com a valorização da ciência e do bem estar individual e social do homem?

Muitos de nós, professores, somos pegos de surpresa e vemos com insatisfação o resultado da aprendizagem (ou mesmo a falta dele) em nossas aulas, não obstante utilizarmos diversas estratégias de ensino e metodologias variadas.

Com mais trabalhos que envolvam a prática de professores e alunos, é provável que possamos ajudar a dissipar um pouco a falta de conhecimento histórico, a falta de conhecimento sobre a aprendizagem e os preconceitos que nós, tanto professores como alunos, venhamos a reproduzir em nosso meio. Dentro do nosso cotidiano temos a nossa maneira de agir, de trabalhar e de pensar, isso prova que pelo fato de sermos seres humanos somos convidados a refletir sobre nossas ações. Assim, é primordial que o aprendizado histórico estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas. A tarefa da história segundo Peter Lee (2006), é nos fornecer um senso da nossa própria identidade, de uma forma que estimule a cooperação com o outro. E esta identidade não deve ser vista como um conjunto de valores fixos e imutáveis que definem o indivíduo e a coletividade da qual ele faz parte.

Para Cerri (1999, p.40), através do ensino da História “[...] forma-se a consciência histórica de uma sociedade, determina-se a identidade comum, constitui-se o povo, sua maneira de encarar a si próprio e aos outros.” No que diz respeito ao ensino de história, as práticas passaram por várias transformações, desde a predominantemente tradicional até hoje com a inclusão de novas propostas, autores e reflexões.

É necessário que nos detenhamos no papel reflexivo que deve ter a discussão sobre a prática de ensino: perante o que é ensinado, o que poderia e deveria ser ensinado? Essa reflexão conduz tanto à crítica da situação quanto às propostas diante das carências verificadas. O resultado desse ver e desse avaliar constitui o papel normativo da prática de ensino, ou seja, o estabelecimento do que, perante o real e o ideal, efetivamente deve ser ensinado para que possamos alcançar a melhor relação possível entre a prática que forma a

consciência histórica e os princípios para a ação na história que beneficiem a maioria da sociedade brasileira. (CERRI, 1999, p.141).

Assim, como a identidade, a cultura é outra categoria de representação e apropriação do conhecimento histórico. Na abordagem de Burke, a História, é uma construção cultural, pois “sabe-se muito bem que observamos ou lembramos aquilo que nos interessa pessoalmente ou que se encaixa no que já acreditamos, mas nem sempre os historiadores refletiram sobre a moral desta observação” (BURKE, 2008, p. 33).

Como se percebe, na abordagem do autor, seria preciso que os recursos pedagógicos do ensino escolar da história tivessem seus próprios procedimentos, estruturas específicas.

Mas nós sabemos muito pouco sobre a maneira de como a história é percebida e os efeitos da introdução da história na sala de aula... Assim, o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula é governado por uma estrutura da consciência histórica não reconhecida pelos próprios participantes. (RÜSEN, 2011, p.34).

Referindo-se, ainda, a Rüsen ele afirma que existem quatro tipos de consciência histórica, ou formas de aprendizado histórico, quais sejam: tradicional, exemplar, crítica e genética. As duas primeiras tipologias traduzem uma metodologia mais dedutiva, ou seja, o sujeito apreende os significados a partir “de fora”, de uma realidade preexistente.

- a) Na forma de aprendizado da construção tradicional, as [...] tradições se tornam visíveis e serão aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática.
- b) Na forma de aprendizado da construção exemplar [...], os conteúdos da experiência serão interpretados como casos de regras gerais, e formam-se, na interação entre generalização de regras e isolação de casos, como condição necessária para um emprego prático na vida da adquirida competência de regras de juízo. (RÜSEN, 2011, p.45)

Interessante observar que estas tipologias aqui mencionadas, “embora crescentes em complexidade cognitiva, a nosso ver eles não são hierárquicos ou etapas necessárias do desenvolvimento” (CERRI, 2011, p. 100). Ou seja, são necessidades que os homens tem de construir interpretações entre pensamento e vida prática, através de possibilidades de geração de sentido, sem se constituirem numa progressão cognitiva.

Interessante observar que o autor posiciona as tipologias aqui mencionadas de forma gradativa, ou seja, como degraus evolutivos de consciência. As-

sim, os aprendizados históricos crítico e genético assumem uma metodologia mais indutiva, pois partem de uma autoconsciência do sujeito, enquanto ser pensante e questionador.

- a) Na forma de aprendizado da construção crítica [...] o afirmado modelo de interpretação da vida prática será anulado e será feito valer as necessidades e interesses subjetivos. O aprendizado histórico serve aqui à obtenção da capacidade de negar a identidade pessoal e social do modelo histórico afirmado.
- b) Na forma de aprendizado da construção genética [...], compreendem sua identidade como “desenvolvimento” ou como “formação”, e ao mesmo tempo, com isso, aprendem 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. (RÜSEN, 2011, p.46)

É com esta tipologia que ele sugere a análise e a interpretação de processos concretos de aprendizagem. E cada forma de aprendizado histórico irá ter como fruto uma nova identidade (RÜSEN, 2010c, p.62), cada vez mais consciente de si, de seu papel social e de sua relação com a História. Deste modo, entendemos que a oficina e a dramatização, nesta oportunidade proposta, tem o potencial de colocar o aluno na representação dos conceitos históricos, repassados em aula.

A sua teoria aliada a concepções como a da História Cultural pode ser apropriada aos conteúdos escolares, promovendo a consciência histórica genética, na medida em que articula a compreensão do processo histórico relativo às permanências, às transformações temporais dos modelos culturais e da vida social em sua complexidade.

Jörn Rüsen supera a separação entre a reflexão acadêmica da natureza da História e a reflexão didática de seu uso na vida prática, argumentando que uma não pode ser divorciada da outra. Com muita propriedade, assinala que o conhecimento não deve ser inerte, mas deve agir como parte da vida do aprendiz e destaca o compromisso com a indagação e que a consciência histórica, por seu papel em nos orientar no tempo, tem uma função prática.

“A narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica.” (RÜSEN, 2010a, p.65). Ainda, segundo o autor, a consciência histórica

[...] constitui-se mediante a operação genérica e elementar da vida prática, do narrar, com o qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica, são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e do seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas como determinação de sentido no quadro de orientação da vida prática humana. (RÜSEN, 2010a, p.65-66)

Outro autor que se preocupou com a aprendizagem histórica, e com relação dos homens com o passado, foi Peter Lee que, a partir de pesquisa em fontes relacionadas à filosofia da História e embasado na teoria de Rüsen, elaborou alguns fundamentos para o significado da aprendizagem da História, bem como buscou formular um conceito de Literacia histórica.

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de idéias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. (LEE, 2006, p.136)

Os questionamentos dentro da disciplina de História são fundamentais, pois têm o condão de aproximar o mundo do pensamento e das teorias ao mundo prático. Para tanto, é preciso que algumas indagações sejam feitas para colaborar com professores e alunos no sentido de pautar a vida prática. Por exemplo:

[...] como se dá a função prática do saber histórico, como ponto de vista, no processo cognitivo da ciência da história? Há como identificar procedimentos, especificamente científicos, que definam o modo como o saber histórico produzido pela ciência, sem perder sua cientificidade, pode ser utilizado na prática? Formação histórica é a resposta a essa questão. A formação põe a científicidade como uma propriedade do saber histórico. (RÜSEN, 2010c, p.99)

Em outras palavras, sim, é possível oferecer uma ou mais respostas aos professores e alunos que não se satisfazem com a superficialidade do ensino, e que procuram na História uma compreensão mais profunda da vida humana. Entretanto, como afirmado pelo autor, faz-se mister compreender o significado do conceito formação histórica, sem o qual a consciência não será desenvolvida.

A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re) elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência história, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. (RÜSEN, 2010c, p.104).

Nós, professores de história, almejamos que nossos alunos possam aprender aquilo que está sendo ensinado, considerando-o relevante. Talvez, a construção e reconstrução do conhecimento na disciplina de História não seja fazer os alunos se debruçarem em livros didáticos, apostilas e documentos, mas sim, sobre a realidade tentando entendê-la. Assim, o aluno se sentirá impelido a procurar bibliografias e, mais ainda, experiências para conseguir compreender esta realidade. E esta realidade pode fazer parte das aulas de História.

Nesse sentido, deseja-se que esta pesquisa contribua com as reflexões acerca da construção da aprendizagem histórica no campo da didática da história tendo como sustentação os conceitos de consciência histórica de Jörn Rüsen e construção de conhecimento de Jean Piaget, bem como, as relações que podem ser feitas entre essas teorias e o conceito de experiência.

A pesquisa se propõe a estudar se as aulas de história podem contribuir para expandir os saberes prévios que os alunos têm sobre o racismo, através de experiências capturadas no presente e, se, essas experiências possibilitam aos estudantes saberes sobre a discriminação, o preconceito e a desigualdade para serem interpretados e problematizados na vida prática resultando, quem sabe, em atitudes concretas de rejeição à discriminação.

6. CRONOGRAMA

	2016			2017				2018				
	Julho e Agosto	Set. e Outubro	Nov. e Dez.	Jan. e Fever.	Março e Abril	Maio e Junho	Julho e Agosto	Set. e Outubro	Nov. e Dez.	Jan. e Fever.	Março e Abril	Maio e Junho
Efetivação dos créditos	x	x	x	x	x	x	x					
Análise bibliográfica	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Redação			x	x	x	x	x	x	x	x		
Coleta de dados (dramatização e perguntas)					x	x	x	x				
Análise de conteúdo (respostas)						x	x					
Qualificação da pesquisa							x					
Depósito da dissertação										x		
Defesa da dissertação												x

7. REFERENCIAS

ALEGRO, Regina Célia. Considerações acerca da experiência de elaboração e aplicação de manual para coleta e tratamento de relatos orais no ensino básico. In: CERRI, Luis Fernando (org.). **Ensino de histórias e educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa: UEPG, 2007. p.11-25.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORGES, V.P. **O que é história**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: _____ & MOREIRA, A. F. (orgs). **Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAVASSIN, J. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica**. Revista Científica FAP, Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez. 2008

CERRI, Luís Fernando. **Os objetivos do ensino de história. História & ensino**. UEL: Londrina, v. 5, p. 137-146, out. 1999.

_____. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

- CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. In: CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. PUC: Rio, 2006.
- LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar, Curitiba: UFPR, 2006, Especial, p. 131-150.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, I reimpressão, 2010a.
- _____. **Reconstrução do passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, I reimpressão, 2010b.
- _____. **História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, I reimpressão, 2010c.
- _____. **Jörn Rüsen e o ensino da história**. **Organizadoras**: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2011.
- _____. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, 2003; vol.37(2): p.119-26. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v37n2/14.pdf>>. Acesso em 04 mar. 2017.
- VASCONCELOS, C. P. **O teatro como linguagem e fonte no ensino de História**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011. Disponível: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300851800_ARQUIVO_TextoANP_UH2011.pdf>. Acesso em 10 fev.2016.
- WADSWORTH, Barry J. **Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo: Pioneira, 1984.