



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR DE EDUCAÇÃO

XIX SEPE - SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO SETOR DE
EDUCAÇÃO / I EREBIO – REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE
ENSINO DE BIOLOGIA – REGIONAL SUL.

PRODUÇÃO DOS ALUNOS EM AULAS DE HISTÓRIA: IDÉIAS QUE O ALUNO TEM EM RELAÇÃO À NARRATIVA HISTÓRICA DO PARANÁ

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd¹

rosifgevaerd@curitiba.org.br

Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Schmidt²

schmidt@qualityware.com.br

Universidade Federal do Paraná

O presente estudo é o resultado parcial da pesquisa que está sendo realizada durante o Curso de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, pela Universidade Federal do Paraná, e busca compreender as idéias que o aluno tem em relação à narrativa histórica do Paraná, tendo como referência trabalhos produzidos por alunos e alunas do Ciclo II³ de escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

A intenção desse estudo surgiu a partir da pesquisa realizada durante o mestrado⁴, na qual investigou-se a presença do ensino de história do Estado em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Tendo como categoria de análise o conceito de *código disciplinar* proposto por Raimundo Cuesta Fernandes (1997), procurou-se reconstruir como foi se constituindo o ensino de História do Paraná, procurando identificar as permanências, as mudanças e as discontinuidades que se efetivaram desde as primeiras indicações desses conteúdos, enquanto saber escolar, até a proposta curricular da RME, de 1997-2000.

Para empreender essa reconstrução buscou-se alguns dos primeiros indícios do ensino de história do Estado nas legislações, investigando, nos diferentes contextos, a presença desse ensino, até os dias atuais, porque, no dizer de Cuesta (1997) “somente a visão temporal panorâmica”, poderá ajudar a compreender se há elementos desses

¹ Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, UFPR; Integrante do grupo de História, Departamento do Ensino Fundamental, Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

² Professora do Setor de Educação, UFPR.

³ As escolas da RME estão organizadas em ciclos, a saber: Ciclo I (1^a e 2^a série), Ciclo II (3^a e 4^a série).

⁴ Dissertação sob o título, *História do Paraná: a construção do código disciplinar e a formação de uma identidade paranaense*, com a orientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, UFPR, 2003.

conteúdos para que a História do Paraná seja vista como uma disciplina escolar. Essa reconstrução foi apreendida nos *textos visíveis*, como Leis, Códigos, Regulamentos, Currículos, manuais didáticos e trabalhos de alunos, bem como nos *textos invisíveis*, a prática docente. A partir da análise deste material procurou-se mostrar como o *código disciplinar* da História do Paraná foi se constituindo.

As análises encetadas na pesquisa apontaram para a existência da História do Paraná enquanto saber escolar, a qual começou a se constituir no final do século XIX, quando apareceram as primeiras manifestações de um ensino voltado para o estudo de conteúdos sobre a história do Estado. Este conteúdo pode ser encontrado a partir da legislação de 1895, *Regulamento para a Instrução Pública*: “noções gerais de geographia e história pátrias, especialmente do Estado” (PARANÁ, 1895). Esta seria a primeira manifestação de uma história regional indicada pela legislação. A partir deste Regulamento, a indicação de conteúdos da história regional esteve sempre presente nas legislações. Ademais, constatou-se a presença de manuais didáticos, que enfocavam a história regional, a partir desse período, no contexto escolar. Discutiu-se, também, em que medida esses conteúdos estão presentes na cultura escolar hoje, a partir das “falas” de professoras da RME, bem como de trabalhos produzidos por alunos e alunas dessas professoras. No processo de pesquisa, ficou evidenciado que existe um ensino de conteúdos de História do Paraná, no Ciclo II, especialmente, na 4ª série.

A partir dessa constatação, pretende-se agora no doutorado dar continuidade a esse estudo, enfocando a compreensão que o aluno tem em relação à narrativa histórica do Paraná. Esse estudo está se delineando a partir de pesquisas realizadas na área denominada Educação Histórica. Essas pesquisas começaram a ser produzidas, inicialmente, em países como Inglaterra, Estados Unidos e Canadá e têm se constituído como referência para que em Portugal, já há algum tempo e, no Brasil, mais recentemente, essa área de investigação comece a se consolidar. Essas pesquisas surgem tendo como foco: “princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História”, e com o pressuposto de que a intervenção do professor na qualidade da aprendizagem requer um conhecimento prévio e sistemático das “*idéias históricas*” dos alunos (BARCA, apud. ARIAS NETO, 2005, p. 15).

A educação histórica tem se constituído a partir de uma fundamentação teórica específica, sendo que suas áreas basilares são: a Epistemologia da História, a Metodologia

de Investigação em Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História. Essas pesquisas, mais especialmente sob o enfoque de cunho qualitativo, têm investigado, por um lado os conceitos substantivos, e, por outro lado, as idéias sobre “a natureza da História” (BARCA, apud ARIAS NETO, 2005, p. 16).

Conceitos substantivos, como agricultor, impostos, datas, eventos, democracia, revolução, são considerados importantes no ensino de História. No entanto, os pesquisadores começaram a perceber que outros conceitos são fundamentais, os que tratam da natureza da História. Esses conceitos chamados de “segunda ordem” englobam conceitos como, narrativa, relato, explicação, evidência, significância, consciência histórica (LEE, 2001; BARCA, 2005).

Os primeiros estudos nesta direção foram sistematizados, em 1978, por Dickinson & Lee (citado por BARCA, apud ARIAS NETO, 2005, p. 16, 17), com alunos de 12 aos 18 anos. Esses pesquisadores preocuparam-se com o quadro teórico que deveria subsidiar pesquisas sobre o pensamento histórico, questionando a teoria que havia servido de base para trabalhos realizados anteriormente, que enfocavam tanto a lógica “a histórica”, assim como a noção de base piagetiana “da invariância dos estágios de desenvolvimento”, aplicada ao processo de compreensão histórica. Com esta preocupação, Peter Lee, após uma coleta de dados, construiu um modelo de como ocorre a progressão das idéias relacionadas com a natureza da explicação histórica. Em 1984, outros estudos foram realizados por Dickinson & Lee com alunos de 8 a 18 anos que enfocavam as noções de empatia e imaginação histórica. Noções consideradas imprescindíveis para a explicação histórica.

Em 1987, Ashby & Lee, ao pesquisarem a compreensão histórica de alunos, entre 11 aos 18 anos, sistematizam um modelo de categorização das idéias dos mesmos, sobre empatia e compreensão histórica,

- 1) ‘O passado opaco’, quando as acções e instituições do passado parecem ininteligíveis;
- 2) ‘Estereótipos generalizados’, quando as acções e instituições do passado são compreendidas por referência a uma descrição convencional de intenções, situações e valores;
- 3) ‘Empatia com a História a partir do quotidiano’, quando as acções e instituições do passado são compreendidas por referência ao tempo actual, sem distinção entre passado e o presente;
- 4) ‘Empatia histórica restrita’, quando as acções e instituições do passado são compreendidas a partir da evidência sobre a instituição histórica específica;

5) ‘Empatia histórica contextualizada’, quando as ações e instituições do passado são compreendidas a partir da evidência sobre a situação histórica específica e explicadas num conjunto mais vasto. (citado por BARCA, In. ARIAS NETO, 2005, p. 17)

Segundo os autores, essas categorias representam uma hierarquia em que os níveis superiores substituem os níveis inferiores, possibilitando novas questões e novas estratégias de compreensão. A partir dessa categorização puderam observar nos alunos uma progressão irregular, desde os níveis mais simples até os mais elaborados.

No Brasil, a preocupação com os estudos sobre o ensino de História nessa perspectiva é recente. Maria Auxiliadora Schmidt (2005), indica a possibilidade de que as pesquisas brasileiras que estão sendo produzidas nesta direção possam estar aglutinadas a partir da sistematização proposta por Laville (1999), ou seja, pesquisas que privilegiam a aprendizagem histórica dos alunos e as que enfocam a função social da História. No primeiro grupo estariam concentradas as pesquisas que têm como eixos: o processo de aprendizagem, o produto da aprendizagem e o estudo das representações; no segundo, estariam as pesquisas sobre: currículos, manuais e consciência histórica (SCHMIDT, apud ARIAS NETO, 2005, 115).

A partir dessa sistematização, acredita-se que a pesquisa ora em andamento, pode vir a compor o grupo que privilegia a aprendizagem histórica dos alunos, mais especificamente as pesquisas cujo eixo é o produto da aprendizagem do aluno.

Pesquisas, que tem como eixo o produto da aprendizagem, têm sido desenvolvidas a partir da década de 1980, e buscam entender como ocorre a compreensão histórica dos alunos. Nos Estados Unidos, esses estudos originaram-se com a preocupação em saber “porque os alunos *não sabiam nada sobre História*.” O estudo de Isabelle Beck (1989) pode ser tomado como uma referência, no qual enfoca as relações entre as dificuldades de compreensão dos alunos em História e seus conhecimentos prévios. Já Linda Levstik (1992), a partir da narrativa dos contos infantis pesquisou a importância da construção da narrativa histórica (SCHMIDT, apud ARIAS NETO, 2005, 116).

Na Europa, inicialmente na Inglaterra, Peter Lee (1998), estudou sobre qual a compreensão do discurso histórico pelos alunos. E, Isabel Barca (2000; 2001), em Portugal, a compreensão histórica entre jovens estudantes (ibid, p. 116).

Diante do exposto, pretende-se tomar como eixo norteador dessa tese, a perspectiva sistematizada por Isabel Barca e Marília Gago (2001, p. 243) no projeto “Formar opinião na

aula de história – FOP”⁵, que teve como objetivos, além de propiciar situações de interpretação de fontes históricas com diferentes pontos de vista, em aula de História e Geografia, também, analisar as argumentações expressas pelos alunos. O projeto foi desenvolvido em duas fases, explorando um tema comum ao 6º e 9º anos de escolaridade – Colonialismo e Descolonização. Inicialmente com alunos do 9º ano, utilizando diferentes fontes históricas e, em seguida, com alunos de 6º ano de escolaridade.

As autoras, inspiradas em estudos elaborados por Peel (1971), Ashby & Lee (1987) e Cooper (1991), ao analisarem as interpretações das fontes históricas realizadas pelos alunos do 6º ano, elaboraram uma categorização para identificar “conceitos indicadores de níveis de interpretação histórica”. Encontraram, num primeiro momento de análise, três perfis de conceitualização: o perfil 1, menos elaborado, quando a compreensão das mensagens foi restrita e as respostas fragmentadas; perfil 2, quando a mensagem era compreendida globalmente; perfil 3, quando a informação além de compreendida, foi tratada de uma forma pessoal e crítica. Após análise dos trabalhos dos alunos, as autoras conseguiram encontrar quatro perfis conceituais, indo dos mais simplistas até os mais elaborados:

O perfil 1 ‘Fragmentos’, apresentou as seguintes características:

- Entendimento restrito das mensagens, como fragmentos de informação;
- Utilização de frases do texto, por vezes de forma consistente outras vezes com falhas, o que impede a compreensão global das mensagens;
- Relação, de forma inconsistente, de fontes entre si e com os respectivos autores.

O perfil 2 ‘Compreensão global’ caracterizou-se por:

- Entendimento global das mensagens, citando a informação sem reformulação pessoal;
- Reformulação, por tentativa, de alguma informação dada, tomando o ponto de vista de um autor;
- Relação de fontes concordantes, discordantes e com os autores.

O perfil 3 ‘Opinião emergente’ apresentou as seguintes características:

- Entendimento global das mensagens;
- Reformulação da informação;
- Relação de fontes, concordantes, discordantes e com os autores, de uma forma pessoal.

O perfil 4 ‘Descentração emergente’.

- Entendimento global das mensagens;
- Reformulação da informação de uma forma pessoal e crítica;
- Relação das fontes, concordantes, discordantes e com os autores, sob um ponto de vista descentrado, ou seja, de uma forma objectiva. (BARCA&GAGO, 2001, p.247-248)

⁵ Este projeto integrou os estudos sobre “Cognição e Aprendizagem em História e Ciências Sociais”, do Centro de Estudos em Educação e Psicologia, CEEP, Universidade do Minho, Portugal.

Essa categorização estabelecida pelas autoras originou-se a partir de um trabalho com alunos em contato com diferentes fontes históricas e que foram aqui tomadas para a elaboração de um instrumento de análise dos trabalhos de alunos de escolas da RME coletados durante o mestrado. Há que se ressaltar que esses trabalhos foram coletados ao final do ano letivo de 2002, tendo sido disponibilizados pelas professoras de escolas que foram objeto de estudo naquele contexto. Portanto, a pesquisadora não acompanhou o processo de elaboração da produção dos alunos, mas teve acesso às informações da prática pedagógica das professoras, a partir de entrevistas realizadas durante o período, podendo obter algumas evidências dessa prática, tais como: se a professora usa o livro didático adotado, utiliza outros materiais didáticos e outros textos, enfim, elementos que puderam mostrar quais as concepções presentes no contexto escolar em relação à narrativa histórica do Paraná.

Diante disso, pretende-se mostrar como foram delineando-se as categorias de análise para a organização de um instrumento de pesquisa, que será tomado, ainda que provisoriamente, como modelo para nortear o trabalho de pesquisa na escola.

Inicialmente, definiu-se alguns critérios para a escolha dos trabalhos coletados durante o mestrado:

- os que enfocassem conteúdos sobre a história do Paraná;
- os que não foram objeto de análise durante a escrita da dissertação;
- aqueles em que a professora forneceu um texto de referência para o aluno;
- aqueles em que a professora fez uma proposta de atividade que exigisse uma reflexão por parte do aluno;
- aqueles em que o aluno tivesse que expressar uma narrativa sobre o conceito trabalhado.

Dos trabalhos analisados apenas 3 (três) foram selecionados. Após uma primeira análise das produções dos/as alunos/as encontrou-se, inicialmente 2 (dois) níveis de categorias:

Nível 1 - Utilização de frases do texto, não demonstrando tentativa de fazer uma resposta própria.

Exemplo de resposta:

Questão 6 – Fale sobre o cerco da Lapa.

Resposta: Na Lapa tentaram impedir o avanço dos federalistas que cercaram a cidade.

Enfrentando bombardeios, batalhas contínuas, falta de munição, comida e água, muitas mortes a Lapa resistiu quase um mês. (Luana⁶)

Essa questão foi elaborada pela professora para alunos de 4ª série quando trabalhava o conteúdo Revolução Federalista. O texto de referência foi copiado do livro didático usado em sala de aula. Das questões propostas, somente essa solicitava aos alunos que os mesmos deveriam elaborar uma resposta própria.

A partir dessas constatações, evidenciadas pela pesquisa encetada no mestrado, pode-se dizer que a aluna Luana copiou trechos do texto fornecido pela professora, não evidenciando uma tentativa de produção própria.

Diante disso, pode-se levantar algumas hipóteses do **porquê** da resposta da aluna:

- a prática da professora privilegia somente um texto de referência sobre o tema estudado;
- a narrativa da professora ficou atrelada ao texto proposto;
- a aluna não conseguiu compreender o contexto histórico trabalhado, não conseguindo produzir uma opinião própria.

Nível 2 – Não utilizou frases do texto, demonstrando tentativa de resposta própria.

Exemplos de respostas:

Questão 2: O tropeirismo contribuiu para que o espaço paranaense fosse ocupado e povoado. Explique.

Sim, a pecuária a criação de gado e quando eles abriam caminhos formando as cidades. (Célia)

Escreva sobre os imigrantes alemães:

Os alemães foram os primeiros a chegar aqui que se dedicaram ao comércio e se estabeleceram no centro da cidade. (Bárbara)

As questões acima foram propostas para alunos/as de 3ª série, sendo que as professoras distribuíram textos digitados. Cabe ressaltar que as informações para responder às questões propostas não estavam explícitas nos textos fornecidos pelas professoras.

A partir dessa constatação, pode-se levantar algumas hipóteses do **porquê** das respostas das alunas:

⁶ O nome das alunas foram mudados para ressaltar suas identidades.

- a prática da professora privilegia mais de um texto de referência sobre o tema estudado;
- na narrativa da professora estão presentes mais de uma perspectiva histórica sobre o tema trabalhado;
- a aluna conseguiu compreender o contexto histórico trabalhado e demonstrou tentativa de uma produção própria.

Tendo como referência esses níveis de respostas pode-se estabelecer algumas categorias de análise das produções dos/as alunos/as,

- 1- Utilização de frases do texto de referência, sem tentativa de construção própria;
- 2- Utilização de frases do texto de referência, com tentativa de construção própria;
- 3- Elaboração de resposta, a partir do texto de referência proposto pela professora, demonstrando tentativa de resposta própria;
- 4- Elaboração de resposta, a partir de diferentes textos de referência propostos pela professora, demonstrando tentativa de resposta própria;
- 5- Elaboração de resposta, a partir da narrativa da professora, demonstrando tentativa de resposta própria.

Após o estabelecimento dessa categorização, ainda que provisória, pretende-se numa pesquisa etnográfica em escolas da RME, acompanhar o trabalho desenvolvido por professores e professoras, em aulas de História, para poder compreender as idéias que o/a aluno/a tem em relação à narrativa histórica do Paraná, confrontando a narrativa que a criança produz com a do/a professor/a.

REFERÊNCIAS

BARCA, I. Verdade e perspectivas do passado na explicação em história: uma visão pós-desconstrucionista. *In: Revista: O Estudo da História*. O ensino da História: os problemas da didática e do saber histórico. Lisboa, A. P. H. Associação de Professores de História, n. 3, 1998, p. 163-173.

_____. Educação histórica: uma nova área de investigação. *In: ARIAS NETO, J. M. (org.) Dez anos de pesquisas em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15-25.

_____; GAGO, M. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. In: *Revista Portuguesa de Educação*. CEEP: Universidade do Minho, Portugal, 2001, p. 239-261.

CUESTA, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A., 1997.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. *Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

PARANÁ. Decreto n. 35, de 9 de fevereiro de 1895. Dá Regulamento para a Instrução Pública do Estado. *Leis e Regulamentos do Estado do Paraná de 1895 – 1896*. Curityba: Atelier Novo-Mundo, 1897, p. 274, 275.

SCHMIDT, M. A. Itinerários de pesquisa em ensino de história. In: ARIAS NETO, J. M. (org.) *Dez anos de pesquisas em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 113-121.