

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

THE EVALUATION OF HISTORICAL LEARNING IN HISTORY EDUCATION

Francielli Czelusniak Costa Chepluki¹

Resumo: O artigo em questão trata-se de apontamentos baseados na pesquisa de dissertação que teve como problema compreender: quais as concepções de Ensino de História, presentes nos instrumentos avaliativos de História em uma escola municipal de Irati-Paraná. Para esse artigo se buscou abordar o capítulo que tratou sobre as particularidades da avaliação da aprendizagem histórica no campo da Educação Histórica. O intento com as reflexões adquiridas por meio da pesquisa realizada é que possa ser de proveito para os docentes do ensino básico e acadêmicos que se interessem em compreender os pressupostos da avaliação da aprendizagem histórica.

Palavras-chave: Aprendizagem Histórica; avaliação; ensino de história.

Abstract: The article in question is about notes based on the dissertation research that had as a problem to understand: what are the conception of Teaching History, present in the evaluation instruments of History in a municipal school of Irati-Paraná. For this article, we sought to address the chapter that dealt with the particularities of the evaluation of historical learning in the field of Historical Education. The intention with the reflections acquired through the research carried out is that it can be of benefit to teachers of basic education and academics who are interested in understanding the assumptions of the evaluation of historical learning.

Keywords: Historical Learning; assessment; history teaching.

¹Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Irati. Mestra em Educação Pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Participante do Grupo Pesquisa: Educação Histórica: Consciência Histórica e Cultura (CNPq). E-mail: franciellichepluki@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5641039244422886>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5350-4291>.

INTRODUÇÃO

O presente artigo nasce de um capítulo da dissertação de mestrado da autora que teve como problema investigar “quais as concepções de ensino de história presentes nos instrumentos avaliativos de história utilizados por uma escola municipal de Irati – Paraná?”.

O objetivo deste trabalho se encora em compreender os processos de avaliação da aprendizagem em história, e para isso se discute as abordagens que a avaliação da aprendizagem apresenta no ensino de História. Percebe-se com as leituras trazidas para o texto que, algumas vezes, a avaliação em História é confundida com decorar nomes, fatos e datas para ter a nota (Mantovani, 2006). Com isso em mente, partimos para tentar compreender o que é necessário para uma avaliação da aprendizagem em história? Em leituras como de Schmidt e Cainelli (2004), se entende que uma avaliação processual que considere a evolução da aprendizagem, ao longo do bimestre, é a mais assertiva nesse viés. Ao longo de outras leituras realizadas, como em Noda (2005) e Guimarães (2012), as autoras também afirmam que a avaliação em História necessita ter um caráter diagnóstico, processual e contínuo que auxilie no aprendizado do aluno.

Para iniciar distingui-se as duas áreas – o Ensino de História da Educação Histórica – que é um campo de pesquisa dentro do ensino de história, porém não só isso, necessita-se, de um aprofundamento maior para entendê-lo como um todo com suas nuances e particularidades. Diante disso, define-se o campo do Ensino de História e, posteriormente, disserta-se sobre a Educação Histórica.

CONCEITUALIZANDO O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

A Educação Histórica é um campo de pesquisa que faz parte do ensino de História, porém diferente dessa que se ancora em várias linhas metodológicas, como Didática, História, Antropologia, Psicologia Sociologia, a Educação Histórica possui uma fundamentação científica própria “baseada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia” (Germinari, 2011, p. 55).

[...] A Educação Histórica pode ser vista como uma das maneiras de se lidar com os processos de ensino e aprendizagem da História que circulam em todos os âmbitos da sociedade, seja dentro ou fora da escola. Mas, para além desta constatação formal, a Educação Histórica também pode ser apreendida como um recorte específico no campo do ensino e aprendizagem da História, com uma tradição e arcabouço teórico próprio e original. [...] Do ponto de vista teórico, o campo da Educação Histórica sugere a opção e adesão aos fundamentos teóricos e filosóficos da ciência da História como referenciais para reflexões, investigações e debates. (Schmidt; Urban, 2018, p.10).

Germinari (2011) pontua que linhas e grupos de pesquisa de Educação Histórica foram percebidos, com maior evidência, a partir de 2005, e a partir daí esse campo vem crescendo a cada ano o que também pode ser percebido pelas pesquisas acadêmicas e seus resultados qualitativos na área.

Por possuir uma fundamentação própria, a Educação Histórica vai se ancorar na própria epistemologia da História. Segundo Germinari (2011, p. 56) “parte-se da premissa que existe uma cognição própria da História fundamentada na racionalidade histórica”, por esse motivo também pode ser chamada de pesquisas em Cognição Histórica.

Estudos nesse campo ainda são relativamente novos e possuem a característica importante de colaboração internacional, pois há uma forte comunicação entre pesquisadores dos países que utilizam desse campo de pesquisa, como: Canadá, Estados Unidos, Espanha e, principalmente, pesquisadores do Brasil e de Portugal vem dialogando bastante.

Por ser um campo de crescente importância no ensino de História e pesquisas na área de Educação Histórica, tornam-se importantes para difundir conhecimentos que venham a somar na prática da sala de aula, sobretudo entre professores da educação básica que possuem informação limitada acerca desse tema, portanto, ainda trabalhando com uma história baseada nos estereótipos de heróis, nações pátria e memorização, ensino esse já demonstrado obsoleto, como diz Barca (2001) “baseada simplesmente numa compreensão mecanicista de noções estereotipadas”, justificando a importância de que pesquisas nessa área venham a ser mais frequentes e difundidas.

Quanto à concepção do campo de Educação Histórica, as autoras Ramos e Cainelli (2015, p.13) destacam:

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.

Pesquisas nesse campo investigativo se destacam pela teoria de privilegiar o conhecimento da natureza histórica e a metodologia por perseguir compreender o conhecimento das ideias dos alunos sobre a História, ou seja, as pesquisas têm relação direta com a sala de aula, buscando resolver os problemas daí advindos. Também a preocupação desse campo se difere de outros, por tentar entender como o sujeito aprende história e não somente na aprendizagem desse sujeito, seria um ensino pensado a partir da aprendizagem.

A Educação Histórica é entendida tal qual o rompimento dos caminhos tradicionais do ensino de história, dando ênfase no modo como os alunos compreendem e constroem o seu conhecimento em História. Compreende-se que ao entrarem na escola, as crianças, já possuem ideias relacionadas à

história, aprendendo com a família, a comunidade, sociedade e as variadas mídias. Esses fatores culturais aprendidos, desde muito cedo, vêm contribuindo para o seu conhecimento, ou seja, a formação da consciência histórica (que é a relação estrutural entre o passado o presente e o futuro) se constrói na sociedade e não somente na escola. Nas palavras do filósofo e historiador Rüsen (2001, p.58), consciência histórica é “o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana”.

Mas, como se deu o início desse campo de pesquisa? Aqui, se explicita essa área nos países onde há um maior destaque em seus estudos, Inglaterra, Estados Unidos, Espanha, Portugal, Brasil e Alemanha. Pode se dizer, segundo Kmiecik e Ferreira (2018), que foi pela década de 1960, na Inglaterra, onde o currículo oferecia algumas disciplinas optativas, escolhidas pelos estudantes. Nisso, havia um certo descrédito dos estudantes quanto à disciplina de História, foi percebido que eles preferiam outras disciplinas como Matemática, Física, Química do que essa voltada às humanidades:

Nos anos sessenta, surgiu o receio de que os alunos deixassem de estudar História, o que de facto quase aconteceu. Existia um currículo descentralizado em Inglaterra e poucos alunos escolhiam a disciplina de História. Esta assemelhava-se a um conjunto de histórias e as crianças, quando as conheciam, não gostavam delas. Gostavam mais das histórias da TV, dos livros, etc. Em vez de aprenderem conhecimentos substantivos sobre o passado, os alunos aprendiam ‘estórias’. (Lee, 2001, p.13).

Em vista disso, Denis Shemilt coordena (em sua última fase) o Projeto 13-16 para “modificar a situação existente” (Lee, 2001, p.13). Como bem explica Germinari, o principal objetivo desse projeto era:

[...]abordar o Ensino de História em termos históricos. Dito de outra forma, o projeto pautava-se na ideia de que aprender História era aprender a pensar o passado historicamente. Este projeto, organizado para crianças de 13 aos 16 anos, atingiu toda a Inglaterra envolvendo mais de um terço das escolas, modificando a concepção da disciplina. (Germinari, 2011, p. 57).

Segundo Lee (2001) mesmo diz, sendo que no início ele foi crítico desse projeto, houve um “boom na disciplina de história” o que fez com que surgisse novas ideias para o ensino de história: “Que ideias é que as crianças traziam para a disciplina de História? Quais os conceitos, quais as imagens que a História fornecia às crianças?” (Lee, 2001, p.14). A partir daí a disciplina de História deixou de ser vista como chata, maçante e “as crianças passaram a olhar para a História como uma disciplina interessante” (Lee, 2001, p.14), o que se pode dizer que são os primeiros questionamentos em Cognição Histórica na Inglaterra.

Em 1978, houve, por assim dizer, um descarte das ideias psicológicas no ensino de História, com um estudo de Alaric Dickinson e Peter Lee cujo título era “Understanding and research”. Nesse

estudo, os autores estavam preocupados “com o currículo descentralizado e o baixo interesse dos estudantes pela disciplina de História” (Kmiecik; Ferreira, 2018, p.28). Com esses estudos foram refutadas as noções psicológicas do desenvolvimento humano de Piaget, referente à aprendizagem dos estudantes, que levava a ideia de que estudantes com menos de 16 anos ainda não têm capacidade de aprender certos conteúdos históricos, enfim, são assuntos complexos para o entendimento dos alunos.

[...] Estes pressupostos generalistas conduziram alguns autores a concluir que a História era demasiado complexa para ser estudada por alunos com idades mentais inferiores a 16 anos. Tais afirmações forneceram, nos anos 70 e 80, argumentos contra a inclusão da História no currículo de escolaridade obrigatória, enquanto disciplina autónoma, substituindo-a por uma área integrada de Estudos Sociais ou Ciências Sociais (como ainda actualmente acontece em Espanha e nos Estados Unidos (Barca, 2001, p.14).

Esse descarte, citado acima, ocorreu porque os autores Dickinson e Lee conseguiram provar que crianças com idade de 8 a 11 apresentaram desempenho igual ou adequado a jovens com mais idade nas mesmas tarefas, o que “refuta a teoria da invariância dos estágios de desenvolvimento de Jean Piaget” (Germinari, 2011, p.57). Em 1984, com o estudo “Making Sense of History”, de Dickinson e Lee, os dados retirados foram utilizados para Lee desenvolver “um modelo de progressão das ideias baseado na natureza da explicação histórica” (Germinari, 2011, p.57). Nesse modelo, os autores utilizaram-se das seguintes ideias dos alunos: 1) “O passado opaco” 2) “Estereótipos generalizados” 3) “Empatia derivada do quotidiano” 4) “Empatia histórica restrita” 5) “Empatia histórica contextualizada” (Barca, 2001, p.14).

Segundo Germinari (2011, p.58), essa categorização demonstra que há uma “progressão lógica hierárquica dos conceitos de compreensão e empatia histórica, no qual os níveis inferiores são substituídos por níveis superiores”.

Entretanto, os autores aprofundaram seus estudos com uma amostragem grande “de crianças dos 6 aos 14 anos, no total de 320 alunos” (Lee, 2001, p.15), no Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches)². Neste estudo, procurava-se respostas sobre: compreensão de causas em História, empatia, objetividade da pesquisa histórica, evidência e narrativa, com isso foi percebido pelos autores que as crianças já possuem conhecimento histórico ao ser ensinado História para elas e que alunos mais novos (7 e 8 anos) pensam diferente dos alunos mais velhos (14 anos), mas há alunos mais novos que já tem conhecimento igual aos de 14 anos, por isso “se dermos apenas factos a estas crianças, estaremos a desiludi-las”, pois elas já sabem que a história não é cópia, é construída (Lee, 2001, p.16).

² Tradução: Conceitos de História e Abordagens de Ensino.

Essa análise indica que a aprendizagem ocorre em termos de uma progressão. No modelo proposto por Lee (2001), a progressão da aprendizagem histórica, deveria ocorrer pela compreensão sistemática de conceitos substantivos (agricultor, impostos, datas, eventos) e, também pela compreensão de conceitos de segunda ordem, esses relacionados à natureza do conhecimento histórico, como narrativa, relato, explicação histórica, consciência histórica. (Germinari, 2011, p. 58).

Essa relação entre os conceitos substantivos (pode-se dizer que são os conteúdos aprendidos na escola) com os de segunda ordem (pode-se dizer a teoria, conhecimento histórico) e a progressão do conhecimento histórico faz com que Lee elabore o conceito de Literacia Histórica, que, segundo o autor, para que a aprendizagem histórica aconteça é necessário uma noção de literacia histórica que é um “conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler o mundo historicamente” (Germinari, 2011, p.59).

Isso significa que, pensando na etimologia da palavra Literacia, o resultado que é encontrado é letramento, que é um conceito um tanto quanto novo na área da educação mas, basicamente, é a competência de ler e escrever em práticas sociais³. Logo, partindo desse conceito de literacia de leitura e escrita, em história, pode-se entender a partir disso é a habilidade do aluno ler, historicamente, o mundo ou, nas palavras de Lee (2008, p.11):

[...] Se os estudantes são capazes de fazer sentido do passado e adquirirem algum conhecimento do que podemos dizer acerca dele, e em simultâneo ser capaz de utilizar esse conhecimento de modo a que tenha claramente uma utilidade/aplicabilidade, se tal acontecer talvez possa afirmar-se que os estudantes são historicamente letrados.

Deixa-se citado o que para Lee (2008, p.11) é o mínimo que os estudantes precisam construir para ter a característica de literacia histórica:

- Uma “imagem” do passado que lhes permita orientarem-se no tempo[...]
- Um conhecimento acerca de como sabemos, desenvolvendo uma explicação e narrativa histórica do passado [...]
- Estes dois níveis de realização estão conectados porque parece ser cada vez mais evidente que sem uma compreensão da natureza da História, os alunos falham ao darem sentido do passado [...].

Explicitando a Educação Histórica, nos Estados Unidos, os estudos, nesse país surgem nos anos de 1980, tendo como um dos trabalhos de destaque o de Linda Levstik que conseguiu produzir um maior interesse pela história e pelo passado, e isso com um trabalho no tema da literatura como “alternativa didática e conseguiu perceber o que o impacto emocional e a atuação da professora

³ Teoria formulada por Magda Soares (2004).

proporcionaram aos estudantes” (Schmidt; Urban, 2018, p.12). Nessa esteira, podem-se citar outros autores importantes na área: Sam Wineburg, Peter Stearns e Peter Seixas – autor este que, segundo Schmidt e Urban (2018, p.12), trouxe “importantes contribuições para os conceitos de significância histórica e consciência histórica”.

Já na Espanha, no final dos anos 1970, foi realizado o projeto História 13-16 por um grupo de Barcelona. Prats (2006) explica sobre esse projeto que trata dos problemas didáticos do ensino de História na Espanha:

[...] Com estes estudos trouxe à luz dificuldades de assimilação dos conceitos temporais, de mudança e de continuidade, do tempo relativo, de causalidade entre outros. Muitos dos conceitos que se pretendia ensinar na escolarização geral básica não eram passíveis de serem assimilados antes do nível médio e, inclusive, dos níveis mais avançados de estudo. Os esforços para superar o fracasso no ensino da História se encaminharam para a construção de modelos de inspiração marxista, em parte reproduzidos de materiais do Partido Comunista Italiano, destinados a adultos, e também de outros surgidos no início dos anos 70, na Espanha, como no projeto Germanía 75. Esses materiais, embora gerassem um desinteresse total inclusive entre os adolescentes, foram aplicados, sem piedade, nas últimas etapas da educação primária e nos primeiros anos da escola secundária. (Prats, 2006, p.203).

Segundo Schmidt e Urban, em Portugal, o Projeto FORP (Formar Opinião na Aula de História) foi o início das pesquisas em Educação Histórica e que investigou alunos entre 11 e 12 anos, “para saber quais eram as ideias desses alunos sobre fontes primárias multiperspectivadas” (Schmidt, Urban, 2018, p.13). Isabel Barca, historiadora, é um grande nome da área no país, vem desenvolvendo pesquisas e projetos importantes onde com o resultado de um desses projetos com estudantes de 12 a 19 anos, “permitiram a elaboração de um quadro categorial de progressão das ideias desses estudantes em cinco níveis” (Schmidt, Urban, 2018, p.13), que são:

- Nível 1- A Estória;
- Nível 2 – A explicação correcta;
- Nível 3 – Quanto mais factores melhor;
- Nível 4 – Uma explicação consensual?
- Nível 5 – Perspectiva. (Barca, 2001)

Esses níveis foram compostos após a pesquisa que consistia em analisar, nos jovens estudantes, suas ideias quanto “à noção de provisoriedade da explicação histórica” e suas diferentes respostas para uma “mesma questão histórica” (Barca, 2001, p.35).

Outros projetos de grande importância, também realizado por Barca, foram Hicon I (2003-2007) e Hicon II (2007-2011) “sobre narrativas de jovens colhidas em escolas de países lusófonos” (Barca, 2012, p.233), abrangendo nesse estudo jovens estudantes do 9º ano escolar dos países de Brasil,

Cabo Verde, Moçambique, e Portugal. Segundo Schmidt e Urban (2018, p. 13), “[...] Os resultados dessas pesquisas apresentam exemplos de “narrativas” de jovens brasileiros e portugueses, contribuindo para a compreensão de especificidades e convergências encontradas na estrutura narrativa”.

Ainda, as autoras ressaltam que Isabel Barca, em seu doutorado na Inglaterra trouxe importantes resultados para a compreensão das “ideias de evidência, plausibilidade e objetividade histórica, identificando sua aproximação com a filosofia da História” (Schmidt; Urban, 2018, p.13).

No Brasil, a tradição das investigações em Educação Histórica se ancoram “na matriz do pensamento histórico de Jörn Rüsen para a construção das bases epistemológicas sobre a ciência da história”, portanto, seguem a linha de pesquisas em aprendizagem histórica e consciência histórica de matriz alemã primordialmente, não excluindo outras linhas de investigação.

[...] No Brasil, a tradição das pesquisas em Educação Histórica tem se construído a partir das influências das matrizes anglo-saxônica e alemã. Além da teoria da consciência histórica, de matriz alemã, as pesquisas brasileiras se alimentam das discussões inglesas acerca da filosofia analítica da história, das discussões presentes em Portugal, bem como de diálogos, com as pesquisas da Espanha, Canadá e Estados Unidos (Schmidt; Urban, 2018, p. 11).

Segundo Germinari (2011, p.59), no ano de 2006, Evangelista e Triches realizaram uma pesquisa acerca de grupos de pesquisa em Ensino de História, Didática da História e Educação Histórica, onde ficou registrado que o primeiro grupo de pesquisa e linhas de pesquisa em Educação Histórica datava do ano de 2005. Schmidt, nome de destaque em pesquisas no tocante à Educação Histórica, com Ana Claudia Urban, Marcelo Fronza, Geysa Germinari, propõe dois grandes eixos nas pesquisas da área: “1) Pesquisas que estudam a aprendizagem histórica dos alunos; 2) Pesquisas sobre a função social da História” (Germinari, 2011, p.60).

Em 2003, num seminário coordenado pela professora Maria Auxiliadora Schmidt, na UFPR em Curitiba, chamado “Investigar em Ensino de História” esteve presente a professora Isabel Barca e, nesse evento, inicia-se a aproximação entre os países de Brasil e Portugal em pesquisas, e isso resulta na criação do grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – UFPR (Lapeduh), grupo esse já de destaque e importante tradição em estudos e pesquisas na Educação Histórica:

Neste seminário, a professora Isabel Barca propôs a realização de uma investigação para avaliar as possibilidades de mudança conceitual de estudantes brasileiros. [...] O início desta pesquisa foi marcado pela criação do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-UFPR) que, em 2018, completou 15 anos desenvolvendo várias atividades, desde investigações acadêmicas, projetos de pesquisa, revista online, eventos e cursos de formação continuada de professores. (Schmidt; Urban, 2018, p.14).

No Brasil, a Educação Histórica tem assumido um caráter de diálogo com as ciências da educação, destacando-se contribuições do autor Paulo Freire. Oliveira (2021) cita áreas que dialogam com a Educação Histórica: Filosofia da Educação, Pedagogia, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Etnografia Educacional, Didaticistas e Psicologia Educacional; deixando óbvio o caráter educacional das pesquisas e sua preocupação com a aprendizagem histórica dos estudantes.

A Alemanha, como país onde nasce a ideia de consciência histórica⁴, tem uma grande tradição em pesquisas em Educação Histórica, tendo um grande nome, conhecido por pares da área no Brasil, Jörn Rüsen⁵. A origem dos estudos em consciência histórica, na Alemanha, iniciaram após o fim da Guerra Fria. Segundo Schmidt e Urban (2018), as reflexões oriundas desse contexto histórico, por volta de 1990, levou Bodo von Borries, historiador alemão, a coordenar a maior pesquisa na Europa. Esse estudo que teve por nome Youth and History:

[...] foi realizada por meio de questionário aplicado a aproximadamente, 32 mil jovens com idade de 14 e 15 anos e seus professores, em 27 países. Apesar de seu cunho quantitativo, esta pesquisa apresentou dados relevantes sobre a orientação temporal e a aceitação das diferenças culturais. [...] (Schmidt; Urban, 2018, p.13).

Segundo Oliveira (2021), nesse estudo, Bodo von Borries, com seu resultado, traz quatro competências para a consciência histórica, própria das crianças, que mais tarde haveria “a proposta de atualização desse pensamento como efetivadas por Rüsen” (p. 97), que será esmiuçado mais adiante. Essas competências seriam: “competência histórica em fazer perguntas”, “competência histórica metodológica”, “competência histórica de orientação” e competência histórica de noções e estruturas” (p.97). No que se refere às competências e relação delas com a vida prática, Oliveira (2021, p.97 e 98) diz:

A proposta de Borries com as quatro competências possui relações próximas a metodologia sistemática do trabalho com a história, remete a história discutida no âmbito do próprio historicismo alemão, como na *Historik* de Droysen, ou mesmo nas propostas de atualização desse pensamento como efetivadas por Rüsen. [...] se relacionam com a ideia de que na práxis da vida é que mobilizamos experiência, interpretação e orientação que são possíveis dentro dos nossos quadros culturais de orientação. Na contribuição de Borries há uma correlação entre método e finalidade da História que envolve a vida e o pensamento e pode ser mediado pelas estruturas científicas.

Antes de esmiuçar as competências de Borries e a consciência histórica de Rüsen, um adendo e alerta que Oliveira fez é sobre os cuidados que se deve ter para não confundir essas competências

⁴ A consciência histórica é a orientação do passado-presente-futuro, onde o conhecimento e análise do passado nos orienta, na vida prática, no presente e conseqüentemente no futuro.

⁵ Historiador e filósofo alemão, seus estudos abrangem as áreas da teoria e metodologia da história, da metodologia e didática da história e metodologia do ensino de história. É bastante conhecido pela sua trilogia Teoria da História.

com as competências e habilidades, que adentram nas escolas, com a da implementação da Base Nacional Comum Curricular, a partir de 2017, que são diferentes das competências de orientação da vida prática, como expõe Oliveira (2021, p.98):

Quando o olhar sobre as diferentes influências se dá a partir do Brasil, é interessante que se tenha algum cuidado com os usos do conceito competências, pois elas podem se afastar com facilidade notável da especificidade do conhecimento. Na produção “¿Competencias políticas o competencia democrática y competencia de pensar historicamente?” Andreas Körber, da Universidade de Hamburgo, teve como objetivo compor uma visão global do que vem sendo chamado de educação cívica entre tendências acadêmicas e práticas escolares. Foram os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) realizado no ano 2000 que chamaram a sua atenção, a partir disso, a preocupação se relacionou com “capacidades e habilidades transferíveis e verificáveis.

O conceito de consciência histórica, objeto de estudo de Jörn Rüsen, filósofo e historiador alemão, é um dos conceitos-chave nos estudos em Educação Histórica. Segundo Germinari (2011, p.62), a consciência histórica surge, na Alemanha, no contexto de troca da categoria identidade nacional pela consciência histórica, e o objetivo principal da categoria seria “formação histórica dos estudantes alemães”.

O QUE É A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA?

A consciência histórica tem uma função na vida prática dos estudantes, pois é a articulação do passado, presente e futuro, onde a análise do passado orienta o presente e o futuro do estudante. Germinari (2011) destaca que a formação da consciência não provém apenas da escola, está presente em outras esferas da sociedade, por isso a importância de perceber e levar em conta as ideias prévias do estudante:

[...] A formação dessa consciência não se produz unicamente na escola, mas também em outros espaços da sociedade. Nessa perspectiva, a Didática da História como área específica de reflexão e intervenção sobre o ensino-aprendizagem expandiu-se para novos lugares, como os museus, arquivos, mídias (literatura, televisão, cinema), viagens, meio familiar, âmbitos tradicionalmente negligenciados como elementos didáticos. (Germinari, 2011, p.62).

Rüsen, em uma de suas principais e mais famosas obras, que faz parte da trilogia Teoria da História, “Razão Histórica”⁶. Apresenta o caráter científico da história e traz a concepção da consciência histórica. Na cientificidade, para Rüsen, o pensamento é científico porque é um ato inerente ao ser humano e quem realiza o processo de pensamento é a ciência, e uma frase que hoje se torna bem atual para os negacionistas da ciência, está na obra citada “O homem não pensa porque a

⁶ RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa” (Rüsen, 2001, p.54). Ainda, segundo o autor, todo pensamento histórico incluindo a ciência da história provém da consciência histórica:

[...] se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (Rüsen, 2001, p.57).

Com outras palavras:

[...] a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas. Essa operação pode ser descrita como *orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo*⁷. [...] é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida. (Rüsen, 2001, p.58 e 59).

Na opinião de Martins (2019, p.55), a consciência histórica seria uma expressão, utilizada na contemporaneidade, para dar suporte à consciência do sujeito, na vida prática, e refletir sobre essa prática, nisso inclui dois elementos principais “o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo”. A consciência histórica, esse momento, está imerso no ambiente da cultura histórica, como salienta Martins. Assim, cultura histórica seria “o “acervo” dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana ao longo do tempo” (2019, p.55).

A cultura histórica forma uma prática social e dela resulta: toda forma de pensamento histórico está inserida na cultura histórica e na memória, em cujo contexto se produzem e devem ser interpretadas as narrativas históricas. Esse processo tem a identidade histórica como objetivo, pois toda forma de pensamento e narrativa histórica inclui ofertas educacionais históricas para o presente e futuro, como projetos de identidade. As competências do pensamento histórico habilitam o agente a orientar-se no presente e para o futuro, pela apropriação, reflexiva do passo e de seu contexto cultural. [...] (Martins, 2019, p.57).

Martins prossegue afirmando que a consciência história é uma categoria da didática da história e vai incorporar cinco operações de sentido:

[...] perguntar, experimentar ou perceber, interpretar, orientar, motivar. No espaço social amplo e no especializado, a aprendizagem histórica é um processo da CH em seus dois patamares. Todo sujeito reflexivo agente passa por processos de aprendizado, informais e formais, nos quais se dá a constituição histórica de sentido. Estar consciente da CH como interconexão entre indivíduos e sociedade, entre ontem, hoje e amanhã, entre experiências e expectativas é um fator indispensável da existência humana, a ser levado em conta em todos os processos de ensino e

⁷ Grifos do autor.

aprendizagem (na escolha de conteúdos como nas táticas de informação, apropriação e utilização de conteúdos e narrativas). (Martins, 2019, p.58).

E a partir de onde a consciência histórica se realiza? A consciência histórica se exprime a partir de narrativas que podem ser formais ou informais. Como salientam Schmidt, Barca e Martins (2010, p.12) “a narrativa é a face material da consciência histórica”. Assim,

[...] a narrativa é entendida como a forma usual da produção historiográfica, que pode emanar de escolas diversas. Pela análise de uma narrativa histórica ganha-se acesso ao modo como o seu autor concebe o passado e utiliza as suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história. [...] No que concerne à Educação Histórica formal, ela será um meio imprescindível do passado histórico e consciencializarem progressivamente a sua orientação temporal de forma historicamente fundamentada. (Schmidt; Barca; Martins, 2010, p.12).

Nas palavras de Rüsen (2010, p. 59), “a forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação é a narração”, o relatar um acontecimento ou uma história. Rüsen destaca que a competência, que trata especificamente e essencialmente da consciência histórica, como meio de orientação temporal, é a “competência narrativa” que tem como definição a “[...] a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realizada passada.” (Schmidt; Barca; Martins, 2010, p.59).

Três competências dão forma à narração histórica: a forma “competência para a interpretação histórica”, o conteúdo “competência para a experiência histórica”, e a função “competência para a orientação histórica”⁸, assim formando o que se pode chamar uma tríade das competências narrativas. Continuando a falar da importância da narração, Rüsen diz que é por meio da narrativa que se define a consciência histórica, sendo a História um produto dessa ação, ela vai orientar a vida prática no tempo (Schmidt, Barca, Martins, 2010). Segundo Oliveira (2021, p.96), para Rüsen, a didática da história pode ser definida como a disciplina que investiga o aprendizado histórico, uma das dimensões da consciência histórica, “como processo fundamental de socialização e individualização humana”. Diferentemente da didática, do ponto de vista pedagógico, a didática da História vai se valer em estudar a aprendizagem histórica a começar pela ciência de referência, ou seja, a História. É nisso que nos valeremos em abordar no próximo tópico.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA PERSPECTIVA DE JÖRN RÜSEN

Historicamente, as teorias da aprendizagem sempre foram voltadas ao campo da psicologia da aprendizagem, com os estudos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, entre outros, esses sendo os mais

⁸ Não confundir essas competências históricas com as competências e habilidades presentes na BNCC, que foi citada anteriormente.

conhecidos. Porém, tendo por base os estudos da Educação Histórica que buscam trazer a aprendizagem mais para o lado da sua ciência de referência, ou seja, a História, Jörn Rüsen por meio de sua teoria, discute que “uma das tarefas da didática da história é o estudo da aprendizagem histórica” (Aguiar, 2020, p.51).

[...] Essa competência de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado. [...] Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida. Essa capacidade do aprendizado histórico, precisa por sua vez, ser aprendida. Como? (Rüsen, 2010, p. 104).

Por essa citação de Rüsen, entendemos as competências de orientação serem uma forma de aprendizado histórico que, para sua elaboração, é necessário um processo cognitivo diferenciado de outras aprendizagens. Nas palavras de Rüsen (2010, p.104), esse aprendizado histórico é “um modo do processo de constituição de sentido na consciência histórica”.

Vale destacar que, segundo Rüsen (2010), para efetivar esse processo da consciência histórica, por meio do aprendizado histórico, não se dá somente no ensino formal da escola, ele pode ser processado por várias formas, leituras, passeios, e, como no exemplo do autor, televisão, desde que haja informações históricas válidas e verdadeiras para o aluno.

Como aprender também pode significar a obtenção de um novo saber, é possível considerar como aprendizado um programa de televisão, que aborde temática histórica e que transmita informações (objetivamente corretas), na medida em que essas informações são apreendidas e armazenadas de algum modo na consciência histórica. Uma mera repetição do que já se sabe não seria um processo de aprendizado. Operações da consciência histórica ou de outras maneiras de ocupar-se da história podem ser distinguidas, ponderadas e ordenadas segundo intensidades diversas de aprendizado [...] (Rüsen, 2010, p.103).

O processo de aprendizado histórico vai precisar de três operações (presentes na consciência histórica) para se realizar, quais sejam: experiência, interpretação e orientação. De acordo com Rüsen (2010, p.111), sobre a experiência “[...] o aprendizado histórico depende da disposição de se confrontar com experiências que possuam um caráter especificamente histórico [...]”. A interpretação para o autor abarcaria “[...] o aumento da experiência e do saber transforma-se numa mudança produtiva dos modelos de interpretação em que vem sucessivamente a ser inserido [...]” (Rüsen, 2010, p. 114). Finalmente, a orientação:

[...] diz respeito à função prática das experiências históricas interpretadas e ao uso dos saberes históricos, ordenados por modelos abrangentes de interpretação, com o fito de organizar a vida prática, com sentido em meio aos processos temporais, ao longo dos quais os homens e seu mundo se modificam. A interpretação humana do mundo e de si possuem sempre elementos históricos específicos. Esses elementos

referem-se aos aspectos diacrônicos internos e externos da vida prática, ao quadro de orientação do agir e à identidade dos sujeitos (Rüsen, 2010, p.116).

Essas três operações interligam-se, como diz Rüsen (2010, p.118), “não há experiência histórica livre de interpretação, nem orientação histórica livre de experiência”. Em um artigo chamado *Aprendizado Histórico*, presente no livro Jörn Rüsen, e o ensino de História, o autor cita que o aprendizado histórico é um processo mental que se desenvolve formalmente por meio da narrativa histórica e as competências necessárias para produzir a narrativa devem ser adquiridas pela “função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana” (Rüsen, 2010, p.43). Quanto ao caráter do aprendizado histórico, pode-se dizer:

[...] o estímulo e a força pulsional do aprendizado histórico encontram-se nas necessidades de orientação de indivíduos agentes e pacientes, necessidades que surgem para tais indivíduos quando de desconcertantes experiências temporais. O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica. Pode-se ainda lembrar o fascínio que o passado, com seus testemunhos e resquícios, exerce sobre os sujeitos [...] (Rüsen, 2010, p.44).

Percebe-se pela citação que o aprendizado histórico busca interpretações por meio de fatos do passado a fim de desenvolver-se em ações do presente, e isso pode ser realizado, em sala, por meio de um trabalho com fontes históricas. Rüsen (2010, p.45) elabora uma tipologia da aprendizagem histórica, contendo “quatro formas de aprendizado histórico: tradicional, exemplar, crítico e genético”. De compleição simplista, a *forma tradicional* pode ser onde as experiências se transformam em tradição que conduzem em ações orientando a vida prática nas palavras do autor “satisfazer as necessidades da orientação por meio da tradição. Aprendizagem histórica, nesse caso, significa aquisição da tradição” (Rüsen, 2012, p.80). Por sua vez, na *forma exemplar*, a experiência é interpretada por regras gerais como condição de emprego prático na vida, ou seja, “as necessidades de orientação precisam ser satisfeitas pelo fato de que algumas das experiências temporais são submetidas às regras gerais que são aplicadas a casos individuais” (Rüsen, 2012, p.81). No *crítico*, os interesses da vida prática, aqui, são excluídos, sendo substituídos pela subjetividade, e nega-se a identidade pessoal e social do modelo histórico, segundo Rüsen (2010, p.82) “as experiências temporais interpretadas tornam-se tão indicadas que ela coloca as orientações temporais (socialmente benéfica) fora de jogo”. E, por último, no *genético*, emprega-se experiências temporais na orientação das ações; aprendizagem por meio da experiência histórica; “as experiências temporais sobre as memórias históricas são processadas de modo que o momento temporal torna-se ele próprio (histórico)” (Rüsen, 2012, p.83), para a orientação na vida prática.

[...] O aprendizado histórico se deixa então conceber como um processo que resulta de diferentes níveis de aprendizado, ou seja, em que cada nível de aprendizado descreve um pressuposto necessário para o outro. As quatro formas de aprendizado deixam-se interpretar como tal nível de aprendizado e se ordenar na sequência de tradicional, exemplar, crítica e genética lógica do desenvolvimento. Elas podem servir, desta forma, para distinguir e interpretar fases e níveis de desenvolvimento da consciência da história como período de época de um processo de aprendizado circundante (Rüsen, 2010, p.47).

A tríade de experiência, subjetividade e intersubjetividade fazem com que ocorra a aprendizagem histórica, e a consciência histórica transforma essas três operações em competência narrativa, que abre três campos de metas de aprendizagem: “no campo da meta da experiência aberta, no campo da autonomia ou liberdade subjetiva e no campo do reconhecimento intersubjetivo ou da compreensão” (Rüsen, 2012, p.104). Nas metas de aprendizagem em que aparecem os conteúdos históricos, Rüsen reitera a necessidade dos conteúdos históricos que tenham importância na vida atual do sujeito:

É no plano das metas da aprendizagem que se visualizam os conteúdos do aprendizado, pois não são quaisquer experiências do tempo (ou conteúdos históricos) que podem ser apropriadas por intermédio dos modelos de interpretação, enquanto fatores da orientação prática e da autocompreensão. Só se pode tratar daqueles conteúdos históricos que estejam contidos nas experiências da vida atual, ainda antes de sua apropriação pela aprendizagem. Devem ser aprendidos os conteúdos históricos que atuam nas circunstâncias atuais da vida de cada um, antes de sua tematização histórica expressa (Rüsen, 2012, p.105).

Aguiar (2020) diz que a partir desses três aspectos (experiência, subjetividade e intersubjetividade) a aprendizagem histórica assume um lado externo por meio da composição dos elementos da escola como livros, museus, festas, mídias etc, que, nesse caso, fazem parte da categoria da cultura histórica; também assume um lado subjetivo, onde nessa manifestação o aprendizado é percebido pela consciência histórica, pois refere-se ao processo mental em que essa “subjetividade humana se constitui ao serem especificamente processadas as experiências históricas temporais” (Rüsen, 2012, p.122).

Rüsen (2012) apresenta duas estreitez, nas palavras dele. Chamarei, aqui, de lacunas que ocorrem com aprendizagem histórica na prática do ensino. O autor inicia discorrendo que as regras que compõem a aprendizagem histórica, no ensino de história, são chamadas de metodologia do ensino de história e, desse modo, “a aprendizagem aparece como dependente funcional do ensino, e a metodologia de ensino se concentra na gestão do ensino realizada pelo professor” (Rüsen, 2012, p.110). Também destaca que só tem sentido com a apropriação da aprendizagem. Outro ponto que ele cita é a institucionalização do ensino de história que leva a uma “aprendizagem intencionalmente

planejada”. O que acontece é que essas regras e institucionalização das escolas não levam em conta a “especificidade histórica dos processos de aprendizagem”, para isso, o autor considera que precisa uma metodologia (conforme ele, já vem sendo elaborada) que leve em conta questões empíricas, teóricas e normativas, mas buscando o “processo de aprendizagem da consciência histórica” (Rüsen, 2012 p. 112).

[...] compreender o código disciplinar de História e as formas de ensino, apreensão e interiorização por parte dos alunos e o desenvolvimento da consciência histórica é de suma importância para a promoção de uma educação histórica significativa, viabilizada pelo entendimento de como professores e alunos se relacionam com a História, bem como, pela implementação de inovações metodológicas que aproximem cada vez mais o conhecimento histórico de crianças e jovens. Conhecimento que, interpretado e reinterpretado, desperte interesse e se torne carregado de sentidos cognitivos, estéticos e afetivos em suas vidas concretas (Aguiar, 2020, p.70-71).

Compartilha-se desse pensamento de Aguiar e da importância desse conhecimento, da aprendizagem histórica e educação histórica, ser conduzido aos alunos mais novos do ensino fundamental I. Para tal fim, os docentes, que fazem parte do quadro dessa etapa de escolarização, precisam estar cientes dessa teoria. Pois, na grade acadêmica do curso de Pedagogia, ainda não há uma disciplina que abarque o respectivo assunto. A formação continuada dos profissionais pode ser uma saída, um caminho, para o conhecimento da importância de ir trabalhando a aprendizagem histórica de uma forma que garanta o desenvolvimento da consciência histórica nas crianças dessa etapa da escolarização.

Por que esperar somente no Ensino Fundamental II para trabalhar uma aprendizagem histórica efetiva? Quem sabe essas crianças, a partir de uma consciência histórica e aprendizagem histórica, desenvolvida desde a tenra infância, não sejam sujeitos mais críticos e conscientes de si na sociedade. Venham a ter uma identidade mais firmada e suas ideias não sejam forjadas com fake news e políticos mal intencionados. Pode ser que isso não seja somente uma utopia e seja o início de uma mudança na educação dos jovens para uma sociedade melhor.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

As avaliações educacionais se inserem num dos assuntos “polêmicos” no ambiente escolar, do ponto de vista de existirem vários modelos (externa, interna, formativa, inicial, final), e por serem muito criticadas as avaliações com fim somente para notas escolares. Entendendo a aprendizagem histórica como uma forma de orientação temporal na vida prática e “processo fundamental e prático na vida humana” (Rüsen, 2012, p.73), como avaliar na perspectiva da Educação Histórica, que leve em conta a aprendizagem histórica do aluno? Compreendendo que “a avaliação para a disciplina de

História não pode ser desvirtuada da concepção de aprendizagem histórica” (Ribas, 2015, p.88). Como seria uma avaliação que leve em conta tais pressupostos e o processo ensino aprendido? De que maneira seria esse processo?

A priori, para o aluno construir o pensamento histórico é necessário a configuração de conceitos específicos da disciplina que são conceitos *substantivos* que, segundo Lee (2001, p.15), são os conteúdos aprendidos na escola, por exemplo: “agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes”. Os conceitos de *segunda ordem* dão consistência à disciplina de história, pois são “narrativa, relato, explicação” (2001,p.15) e seriam o que se pode dizer necessários desenvolver para a efetivação de uma compreensão histórica.

Dito isto, torna-se importante um diagnóstico inicial, que pode ser em forma de avaliação, para compreender quais conhecimentos, e, se esses alunos já têm apropriados tais conceitos em suas narrativas. A avaliação diagnóstica é aquela forma que normalmente o docente utiliza no início do ano, ou bimestre como um instrumento de coleta de dados quanto ao conhecimento do discente. Esse diagnóstico também serve de conhecimento prévio das ideias do aluno. O conhecimento prévio é relevante na Educação Histórica por levar em conta os conhecimentos trazidos da vivência particular de cada aluno.

De posse dos conhecimentos prévios apresentados pelos jovens educandos sobre um determinado conteúdo substantivo, o professor pode traçar a caminhada com a intervenção pedagógica realizada por meio de fontes históricas variadas, compreendidas como evidências de um passado, possibilitando o levantamento de hipóteses, a elaboração de narrativas pautadas em análises consubstanciais para a construção de um pensamento histórico bem embasado, oportunizado com confronto de ideias (Ribas, 2015, p.90).

De posse dos conhecimentos substantivos, podendo ser o conteúdo trabalhado em sala de aula (porém não somente isso), no caso do Ensino Fundamental anos iniciais, normalmente são discutidos: quem sou eu, rua, escola, minha cidade, estado, nomadismo, cultura local, entre outros; concebendo os conhecimentos prévios que o educando tem desses conteúdos o professor consegue ir obtendo os dados para o desenvolvimento do planejamento e das outras formas de avaliação, e, em pauta, o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno.

Indispensável citar que o diagnóstico, não necessariamente precisa ser realizado em forma de prova escrita, nesse caso com pretensão do desenvolvimento do pensamento e aprendizagem histórica, a utilização de fontes variadas sobre o conteúdo (filmes, revistas, documentos, jornais, etc.), combinando com o anseio da realização de uma narrativa, escrita ou oral, pelo aluno pode ser uma grande valia para a obtenção dos dados diagnósticos e o desenvolvimento da narrativa, para obtenção da consciência histórica que é um dos atributos para a aprendizagem histórica. Tudo isso sem

mencionar que, desse modo, uma diagnóstica sem o peso de uma prova escrita (como é comumente utilizado pelos docentes do ensino fundamental) pode-se dizer que “desburocratiza” o instrumento, e, de forma igual ou melhor, seu objetivo é percebido.

O trabalho de Becker e Urban (2015) vai mostrar um exemplo de trabalho em sala, utilizando-se dos pressupostos de avaliação da aprendizagem histórica, com alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola de Curitiba – Paraná. Nesse trabalho, o professor, Becker, diz que utilizou de quatro momentos e, no primeiro:

[...] denominado categorização dos conhecimentos prévios, ocorreu por meio da exposição de duas imagens e da análise de narrativas produzidas a partir de uma pergunta sobre um tema previamente definido, é a partir desse momento que algumas carências na aprendizagem em História são reveladas pelos estudantes. (Becker; Urban, 2015, p.107).

Com essa citação, percebe-se o objetivo desse modo de avaliação, diagnóstico, atingido com a obtenção da observação das carências na aprendizagem histórica. Ainda Ribas (2015, p.90) explicita que de posse da obtenção das carências do conhecimento histórico dos aprendentes é possível,

[...] dar um direcionamento ao seu trabalho conforme as maiores carências apresentadas nas respostas dadas pelos estudantes. Com isso, é possível trabalhar a contextualização histórica aproximando da realidade desse jovem, inserindo-os no processo de aprendizagem por meio da empatia histórica, compreensão da temporalidade histórica, significância do passado, introduzidos pela multiperspectiva histórica. (Ribas, 2015, p. 90).

Na citação acima, a autora descreve os conceitos de empatia histórica, temporalidade histórica e significância que fazem parte das categorias constitutivas das competências do pensamento histórico e tem como objetivo “dar referências para o modo de operar da aprendizagem histórica” (Schmidt; Sobanski, 2020, p. 28). Esses são os conceitos epistemológicos de “segunda ordem” que, juntos a outros como: evidência, mudança, empatia, interpretação, explicação, argumentação, motivação, orientação e experiência, e os conceitos de segunda ordem, são inerentes para a formação da consciência histórica (Schmidt; Sobanski, 2020).

Anteriormente, foi citado que os conceitos substantivos são aqueles trabalhados nos conteúdos da sala de aula, mas é importante citar que não é somente isso, vai além, adentrando à vida prática. Uma citação que explicita bem o entrelaçamento dos dois conceitos é:

[...] Os conceitos substantivos podem ser definidos como os conhecimentos compartilhados, agregados, somados e adquiridos por todos os sujeitos históricos e que são necessários para que se estabeleça um pensamento histórico a partir de carências da vida prática. Todo conceito substantivo deve ser envolto e articulado a conceitos epistemológicos (de segunda ordem) em qualquer que seja o conceito aprendido. Entre os conceitos epistemológicos estão os conceitos como continuidade, empatia, inferência, explicação, interpretação e compreensão [...] (Silva; Souza; Scorsato, 2020, p.56).

Voltando às práticas avaliativas da aprendizagem histórica, após essa digressão, que teve o objetivo de conceituar a importância da utilização desses conceitos nas avaliações (não só, mas inclusive), continuamos com Becker (2015) que vai citar outros momentos avaliativos de aprendizagem histórica que ele utilizou nas aulas. Num segundo momento, apropria-se das “propostas de intervenção pautadas na problematização de fontes históricas diversificadas” (p. 107), num terceiro momento, pede a elaboração de uma narrativa “visando a troca de experiências, de interesses e interpretações” e, finalizando, criou uma ficha para utilizar como instrumento “se o critério de avaliação orientação temporal [...] foi atingido pelos estudantes” (Becker, 2015, p.107). O autor ainda salienta que discute os resultados obtidos, nesse processo de avaliação da aprendizagem histórica, por meio da autorreflexão dos alunos, o que é um dos momentos mais importantes do processo da avaliação da aprendizagem, pois, desse modo, o aluno recebe um feedback do seu desenvolvimento.

Com esse exemplo de Becker (2015), pretende-se demonstrar que é possível um modelo de avaliação da aprendizagem histórica que contemple os pressupostos da Educação Histórica. Para isso, o professor deve, de antemão, estar munido de algumas questões, como: “sistematização, finalidade, objetivos, instrumento, significado e critérios que serão utilizados no processo” (p.108).

Em sua tese de doutorado, Gusmão (2021) também traça um perfil das avaliações, seus documentos oficiais, e esboça uma dinâmica das avaliações e a formação da consciência histórica. Partindo desse pressuposto, a autora chega à conclusão de que estas são abordadas a partir da perspectiva da Pedagogia e da lógica das competências, assim, afastando-se das teorias e objetivos da consciência histórica e Educação Histórica.

[...] a avaliação tem sido abordada nos textos oficiais a partir das teorias da Pedagogia, sendo marcante a presença da perspectiva cognitivista de Piaget [...] Especialmente os documentos publicados desde a década de 1990 propõem o ensino de História a partir de Objetivos, visando a aquisição de História a partir de Objetivos, visando a aquisição de Competências ditas globais. [...] é pertinente realizar um contraponto entre a avaliação a partir da Lógica das Competências, que, como o discurso oficial tem sugerido, prepara os indivíduos para o mercado de trabalho; e a avaliação para a formação da consciência histórica, tendo como referência o campo teórico da Educação Histórica, partindo do princípio de que a avaliação é tributária de uma concepção de conhecimento. (Gusmão, 2021, p.127).

Após tais reflexões, ela vai traçar um panorama do que seria uma avaliação na epistemologia da natureza histórica. A priori, cita o modelo de Aula Oficina de Isabel Barca (2004) no qual, diferentemente de uma aula colóquio, como diz Barca (2018, p.79), na aula oficina “[...] o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes

são integrados na avaliação.” Nesse modelo, Barca, também coloca que a avaliação, na aula oficina, pode se efetuar, por meio de material produzido pelo aluno, testes e diálogos, e a avaliação deve ser contínua “avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos alunos, em vários momentos da(s) aula (s)” (Barca, 2018, p.82), dito isto, aproximando-se, do já citado nesse trabalho, de uma avaliação da aprendizagem que seja contínua e sistemática. Barca (2018, p.85) termina sua reflexão em seu artigo, citando como é, usualmente, realizada a avaliação, mediante questões de certo e errado e, desse modo, torna-se tão obsoleto, pois:

Uma tendência que se manifesta na avaliação normal de testes consiste em utilizar critérios redutores de certeza (certo versus errado) e de quantidade de informação (completo versus incompleto), uma dicotomia válida para o registro de factualidade mas questionável em itens mais elaborados.

Conceitos de relatividade e objetividade crítica vieram complexificar os critérios sobre a verdade científica, e hoje, poderemos avaliar os conhecimentos, como mais ou menos válidos: científicos, aproximados, de senso comum ou alternativos. Esta visão gradual é importante no que diz respeito à avaliação formativa, se queremos valorizar os pontos de partida diferentes e assim promover uma progressão individualizada dos alunos. E, como diz Peter Lee, aprendizagem deve ser consideradas gradual, por vezes, oscilante. Não é uma questão de tudo ou nada... (Barca, 2018, p.85).

Gusmão (2021) cita o trabalho de Fernandes (2008) o qual construiu uma perspectiva denominada Unidade Temática Investigativa, tendo como referência a aula oficina de Isabel Barca e diálogos entre os trabalhos da área de Portugal e Brasil. Portanto, pode-se definir a Unidade temática Investigativa tal qual a reconstrução das aulas de história, segundo os elementos definidos pela autora, que seriam:

a-Definição de temática, conforme diretrizes curriculares; b-Preparação da investigação dos conhecimentos prévios, tendo por base os objetivos de ensino; c-Aplicação da investigação junto aos alunos; d-Categorização e análise, pelo professor; e-Problematização junto aos alunos; f-Intervenção pedagógica do professor (Interpretação e contextualização de fontes); g-Produção de comunicação, pelos alunos (narrativa, história em quadrinhos, jornal, charge, paródia e outros). h-Aplicação de instrumento de meta cognição. i-Guarda de algumas produções dos alunos e reflexão do professor, na biblioteca escolar. (Fernandes, 2008, n.p.).

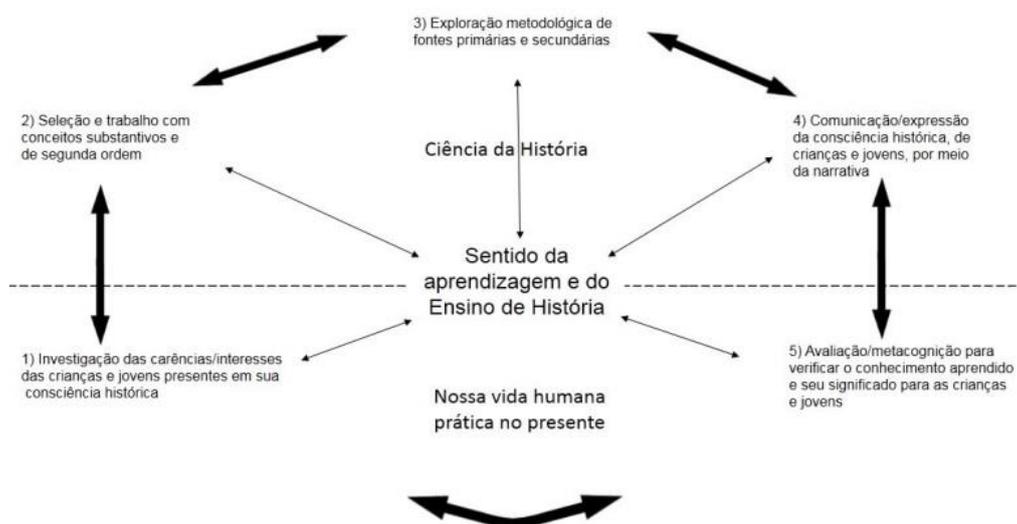
Diante disso, Gusmão diz que uma avaliação nessa perspectiva, principalmente, utilizando elementos da metacognição históricas, possibilita:

[...] aos professores/as a investigação das impressões dos estudantes acerca dos conteúdos substantivos trabalhados, antes, e, depois da problematização a partir das fontes históricas, sendo possível, portanto, verificar em que medida as ideias que os educandos apresentaram a respeito do passado tornaram-se mais complexas ou sofisticadas. Um aspecto importante dessa abordagem é a finalização do trabalho com a produção de um inventário/arquivo, que serve como forma de registro e

comunicação das narrativas históricas elaboradas por estudantes, e, até professores/a. (GUSMÃO, 2021, p.135).

Gusmão (2021) cita em seu trabalho a Matriz da Aula Histórica, proposta por Schmidt (2017), que se trata de uma forma de ensinar história e “estrutura-se a partir de um processo que obedece à determinados fatores [...]” (Schmidt, 2017, p.69). Para isso, Schmidt representa a Matriz da Aula Histórica da seguinte forma:

Figura 1 – Matriz da Aula Histórica



FONTE: Schmidt (2017)

Da mesma forma que a Aula Histórica seria uma forma de ensinar história pode-se dizer que abarca uma forma de avaliar, conforme pode ser visto no item 5) Avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e jovens. A autora explicita que o sentido de avaliação, nesse modelo de aula, seria o aluno perceber seu processo de aprendizagem, conferindo sentido a toda a ação anterior (outros tópicos da matriz) de sua aprendizagem no momento da avaliação.

A avaliação contínua e a sistematização da avaliação, a partir da perspectiva da metacognição (o que os sujeitos sabem acerca do que eles aprenderam), fazem com que as crianças e jovens percebam o seu próprio processo de aprender. A compreensão dos processos mobilizados desde a investigação das carências e dos interesses desses sujeitos até a produção de uma narrativa que expressa sua consciência histórica, permite que as crianças e os jovens tomem consciência dos seus processos cognitivos, atribuindo significados e conferindo sentidos ao que aprendeu. (Schmidt, 2017, p.70).

Gusmão (2021) salienta que essa abordagem de avaliação, inserida nos pressupostos da natureza e da Ciência da História, possibilita aos alunos a formação da consciência histórica “à

medida que permite que elaborem ideias históricas mais complexas, sofisticadas, pois, sobretudo, a proposta leva em consideração competências próprias do pensamento histórico” (p.141). Porém, a autora conclui, em sua tese, que avaliar a aprendizagem histórica encontra limites, porque, ao analisar os documentos norteadores educacionais da avaliação, ela encontrou um desnivelamento diante das inovações das teorias do campo da aprendizagem histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defende-se, neste trabalho, após reflexão das teorias citadas ao longo do texto, que, para uma avaliação como meio de aprendizagem histórica, primeiro precisa-se levar em conta os conhecimentos prévios do estudante, isso pode ser realizado mediante uma avaliação diagnóstica, levar em conta os conhecimentos que ele adquiriu de maneira informal em outros ambientes que não o escolar. Também considerar na avaliação a narrativa histórica (de forma escrita ou oral) pois a narrativa tem uma função prática de orientação de experiência prática no tempo além de ser um “sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica” (Schmidt; Barca; Martins, 2010, p.95) e encaminha o estudante ao aprendizado histórico.

Enfim, integrar a avaliação no cotidiano das aulas, sistematicamente, de forma qualitativa como um meio e não um fim em si, buscando sempre a aprendizagem do estudante, é uma possibilidade de avaliar a aprendizagem histórica.

Esqueçamos as obsoletas formas de avaliar a memorização dos alunos, buscar introduzir aspectos e conteúdos da teoria da educação histórica, aprimorando a aprendizagem e consciência histórica dos estudantes, na avaliação, torna-se um fator importante e necessário, principalmente, nos últimos anos em que a educação brasileira vive na corda bamba de governo negacionista.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Edinalva Padre. Aprendizagem histórica: diálogos para uma aproximação com a teoria da História. **História & Ensino**. Londrina, v. 26, n.2, p. 51-72, Jul/Dez. 2020.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**. Porto, v.2, p.13-21, 2001.
- BARCA, Isabel. **Pensamento histórico e consciência histórica: teoria e prática**. OLIVEIRA, T. A. D. (organizador). Curitiba: W.A. Editores, 2018.

BECKER, Geraldo; URBAN, Ana Claudia A luta e as conquistas das mulheres pelo direito de igualdade na perspectiva da Educação Histórica. **Revista Educação Histórica – REDUH – LAPEDUH**, n. 09/ maio-agosto, p.106-115, 2015.

FERNANDES, Lindamir. Zeglin; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina a unidade temática investigativa. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes**. São Paulo: FEUSP-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

GERMINARI, Geysa Dongley. **Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa**. Revista HISTED BR On-line, Campinas, n.42, p.54-70, jun 2011.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª ed. rev. E ampl. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GUSMÃO, Leslie Luisa Pereira. **Avaliação e ensino de história: possibilidades e limites para a educação histórica**. - Curitiba, 2021, 161 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

KMIECIK, Daniele Sikora, FERREIRA, Fábio. Educação Histórica: uma tradição construída. In: SCHMIDT, Maria, Auxiliadora; SOBANSKI, Adriana Quadros. **Competências do pensamento histórico**. 1ª ed. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

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.

MANTOVANI, Eduardo Eliasquevitch. **A avaliação no ensino de história e as contribuições da psicopedagogia**. Monografia (Especialização em Educação e Psicopedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-São Paulo, 2006.

MARTINS, Estevão Rezende. Consciência histórica. In: FERREIRA, M. M., OLIVEIRA, M. M. D. (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MOREIRA, Cláudia Regina Baukat Silveira; VASCONCELOS, José Antônio. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de história**. Curitiba, IbpeX, 2007.

NODA, Marisa. Avaliação e novas perspectivas de aprendizagem em História. **História & Ensino**, v. 11, p. 143-152, 2005.

- OLIVEIRA, Tiago Augusto Divardin. Para conhecer a Educação Histórica: um inventário da teoria e filosofia da história – um olhar e diferentes perspectivas. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol.14, n.2, ago.-dez., p.79-104, 2021.
- PRATS, José. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Revista Educar**, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006.
- RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa. A Educação histórica como campo investigativo. **Diálogos**, v. 19, n. 1, p. 11-27, 11 out. 2015.
- RIBAS, Cristina Elena Taborda. O processo de avaliação na perspectiva da educação histórica. **Revista Educação Histórica – REDUH – LAPEDUH**, n. 09/ maio-agosto, p.87 – 93, 2015.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília, 2001.
- RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.
- RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas/** Jörn Rüsen com a colaboração de Irgetraud Rüsen – Curitiba: W.A.. Editores, 2012.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marnele. **Ensinar História**. São Paulo, Scipione: 2004.
- SCHMIDT, Maria. Auxiliadora; GARCIA, Tania. Maria Braga. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. **Educar**, Curitiba, n. esp., p.11-31, 2006.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende. (coord.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- SCHMIDT, Maria. Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. (organizadoras). **O que é educação Histórica?** Curitiba: W.A. Editores, 2018.
- SCHMIDT, M. A., SOBANSKI, A. Q. (organizadoras). **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W. A. Editores, 2020.