

CONTEÚDOS HISTÓRICOS: A RELAÇÃO ENTRE A NARRATIVA DO MANUAL DIDÁTICO, A EXPLICAÇÃO DA PROFESSORA E AS NARRATIVAS DOS ALUNOS

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini – UFPR (doutoranda)¹
rosifgevaerd@yahoo.com.br

Área Temática: Currículo e Saberes
Agência Financiadora: CNPq – BR²

Resumo

Tendo como referência pesquisas na área da Educação Histórica, mais especialmente, na linha de investigação da cognição histórica, a qual engloba estudos que têm como perspectiva a compreensão das idéias de alunos em contexto de ensino, busca-se a partir de estudos de Lee (2001) e Barca (2000) fazer uma relação entre os “conceitos substantivos”, aqui tomados como os conteúdos de História do Paraná, e “conceitos de segunda ordem” – narrativa, bem como buscar ver a relação entre as narrativas históricas do Paraná e as dimensões da aprendizagem histórica na perspectiva de Jörn Rüsen (1992, 1993, 2001). Para tanto, levantou-se a seguinte questão norteadora para o estudo: *Que idéias o aluno de 4.ª série tem em relação à narrativa histórica do Paraná?* A amostra para a investigação consiste em uma turma de escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, alunos entre 09 e 11 anos de idade. A pesquisa assumiu o seguinte percurso metodológico: Observações (24) em aulas de História e análise indutiva de narrativas de alunos produzidas em contexto de ensino. Pautando-se nos estudos de Barca (2006), Barton (2003), Carretero e Jacott (1997), Schmidt (2006) e Wertsch (2004) a análise consistiu em identificar na narrativa do manual didático e na explicação da professora: os marcadores/marcos históricos, relações causais/mudanças, marcadores/marcos espaciais e os personagens/agentes pessoais/sociais que constituem a narrativa em aula de História. Na narrativa produzida pelos alunos, além destes construtos, analisou-se o nível da trama narrativa, levando em consideração: se a produção do aluno apresenta uma trama narrativa e a validade do conteúdo histórico. O predomínio de narrativas fragmentadas mostra a necessidade do desenvolvimento de uma aprendizagem histórica tomando como fundamentos a própria ciência da História, ou seja, a perspectiva da Educação Histórica.

Palavras-chave: Educação Histórica; Aprendizagem Histórica; Narrativa Histórica.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná; Integrante da equipe da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, Departamento do Ensino Fundamental, Gerência de Currículo – Área de História.

² Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Bolsa Doutorado Sanduíche no Exterior – SWE, Braga – Portugal, no período de 11 de fevereiro a 30 de junho de 2008.

Introdução

As pesquisas na área da Educação Histórica 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. No dizer de Isabel Barca:

Nestes estudos, os pesquisadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção do professor na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das *idéias históricas* dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das idéias históricas destes últimos). A análise destas idéias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que deve refletir-se, do mesmo modo, na aula de História (BARCA, 2005, p. 15).

No entender da autora, o critério para a aula de história, não é a quantidade de informação factual adquirida pelo aluno, mas o professor deverá ver o nível, assim como o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno.

As pesquisas realizadas a partir da perspectiva da natureza da História têm evidenciado que crianças e adolescentes fazem inferências históricas a partir de diferentes fontes históricas dando sentido aos materiais históricos quando utilizam conceitos relacionados às suas vivências cotidianas,

a) É possível que as crianças aprendam uma História genuína com algum grau de elaboração, contanto que as tarefas, os tópicos e os contextos em que são apresentados tenham significado para elas. (Shemilt, 1980; Ashby e Lee, 1987; Booth). b) O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças como adolescentes poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras (LEE, 1994, *apud*. BARCA E GAGO, 2001, p. 241).

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.

No Brasil, a preocupação com os estudos sobre o ensino de História nessa perspectiva é recente. Schmidt (2005) indica a possibilidade de que as pesquisas brasileiras que estão

sendo produzidas nesta direção possam estar aglutinadas em investigações 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, 2005, p. 115).

No Brasil, mais particularmente no Paraná, temos referência de algumas produções nessa área de estudos. Segundo Schmidt e Garcia (2006, p. 28) existem alguns trabalhos desenvolvidos em diferentes âmbitos: na Graduação, com a formação inicial de professores de História, na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História; em projetos de Extensão, com o Projeto Recriando a História, desde 1995, e que tem tomado duas direções: a Formação Continuada de professores de séries iniciais de escolas públicas e a Constituição de Grupo de Investigação sobre o ensino de História, no qual estão envolvidos professores do Ensino Fundamental – 1.^a a 8.^a séries; na Pós-Graduação, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, com pesquisas que têm focado o ensino de História e, mais especialmente, na linha de investigação da Educação Histórica.

Entre as investigações realizadas no âmbito da Educação Histórica, encontram-se estudos sobre consciência histórica, idéias substantivas e idéias de segunda ordem em História, estudos que têm se mostrado importantes na medida em que trazem contribuições para a aprendizagem em História.

Percurso teórico-metodológico da investigação

A partir do enquadramento teórico das investigações em Educação Histórica, busca-se a partir de estudos de Peter Lee (2001) fazer uma relação entre os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem. Conceitos substantivos, como acentua Isabel Barca (2000, p. 16), são “conceitos relacionados com o passado histórico”. Nessa investigação, conceitos que explicam a História do Paraná, como: Tropeirismo, Revolução Federalista, Guerra do Contestado, entre outras. E conceitos de segunda ordem, no dizer de Peter Lee (2001, p. 15), são conceitos que dão consistência à disciplina de História, como: interpretação, explicação, evidência, consciência histórica.

Para tanto, levantou-se a seguinte questão norteadora para o estudo: *Que idéias o*

aluno de 4.ª série³ tem em relação à narrativa histórica do Paraná? A amostra para a investigação consiste em uma turma de 4.ª série de escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), alunos entre 09 e 11 anos de idade. A pesquisa assumiu o seguinte percurso metodológico: Observações (24) em aulas de História – realizadas durante o ano de 2007 e análise indutiva de narrativas de alunos produzidas em contexto de ensino.

Durante as aulas de história, com a frequência de uma aula semanal, a professora trabalhou conceitos substantivos da História do Brasil e do Paraná: *As grandes viagens oceânicas; Chegada dos portugueses ao Brasil; Tratado de Tordesilhas; A ocupação portuguesa do espaço paranaense; Os indígenas; Índios, os primeiros habitantes; Espanhóis, nossos primeiros colonizadores; Os bandeirantes atacam as reduções; Os espanhóis no Paraná: encomiendas e reduções; Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República; Emancipação Política do Paraná; Proclamação da República; Revolução Federalista; A Questão do Contestado; Movimentos populares na atualidade; Imigrantes; Imigrantes no Paraná.*

Em algumas aulas (03) a professora solicita ao aluno uma produção própria, mais especificamente, ao trabalhar os seguintes conceitos substantivos: *Tratado de Tordesilhas* – narrativa do aluno: a partir de um excerto da *Carta de Pero Vaz de Caminha* (11 abr); - *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores* (16 mai) e *Os bandeirantes atacam as reduções* (24 mai) – narrativa do aluno: *Escreva como você acha que viviam os índios nas missões junto aos padres jesuítas* (24 mai); - *Revolução Federalista* (03 out e 17 out) – narrativa do aluno: *Escrevam o que entenderam sobre Revolução Federalista* (17 out).

Em uma (01) aula a investigadora solicitou aos alunos para elaborarem uma narrativa a partir da seguinte proposta: - Imagine que você tem que enviar uma carta para um amigo que mora em Portugal. Esse amigo não conhece o Paraná. Você vai contar para ele os 400 anos de História do Paraná que você aprendeu nas aulas de História (05 dez).

Das produções dos alunos, selecionou-se para esse trabalho, a narrativa que trata do conceito substantivo Revolução Federalista. Dos 30 alunos matriculados; 26 estavam presentes; 25 alunos produziram as narrativas; um (01) aluno não realizou a atividade entregando a folha em branco.

³ A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba implementou o Ensino Fundamental de nove anos no ano de 2007. As escolas estão organizadas em ciclos, a saber: Ciclo I (Educação Infantil – 1.º ano; 1.ª Etapa – 2.º ano; 2.ª Etapa – 3.º ano), Ciclo II (1.ª Etapa – 4.º ano; 2.ª Etapa – 5.º ano). Optou-se por usar o termo série por ser este, habitualmente, usado no contexto escolar, sendo referente ao Ciclo II – 2.ª Etapa – 5.º ano.

Trata-se de um estudo empírico baseado na metodologia da investigação qualitativa na perspectiva da *Grounded Theory* (BOGDAN; BIKLEN, 1994), na qual as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão sendo agrupados.

Para a elaboração do instrumento de investigação tomou-se como referencial teórico os estudos desenvolvidos por Barca (2006)⁴. Ao buscar uma compreensão dos significados das narrativas produzidas pelos jovens do 10.º ano de escolaridade no sistema educativo português a investigadora obteve um conjunto de construtos que forneceram indicadores para as questões de investigação:

- 1 – Tipologia narrativa – o nível da trama narrativa e listagem de marcadores temporais;
- 2 – Esquema narrativo – mensagem nuclear substantiva e idéias de segunda ordem acerca de mudança e identidade;
- 3 – Função social das idéias implícitas nas ‘narrativas’ produzidas (BARCA, 2006).

A partir desses construtos as tramas das Histórias de Portugal e do Mundo contemporâneo produzidas pelos jovens portugueses apresentaram níveis diferenciados – do mais elaborado para o menos elaborado:

- 1 – Narrativa completa - quando respeitam as balizas temporais propostas, apresenta eventos ou acontecimentos de ruptura, interligando-os por situações que constituem causas ou consequências dessas rupturas;
- 2 – Narrativa emergente – quando respeitam uma cronologia básica em relação aos eventos propostos, no caso da pesquisa com os jovens portugueses, a cronologia ficou centrada em “dois momentos chave no país: a ditadura salazarista e o período iniciado com o 25 de Abril de 1974”;
- 3 – Cronologia;
- 4 – Lista de eventos – a-cronológica;
- 5 – Considerações gerais (BARCA, 2006).

A investigação de Barton (2001) é relevante para essa pesquisa na medida em que o autor propôs um estudo sistemático sobre o pensamento das crianças em História. O alvo de seu estudo são alunos dos 6 aos 12 anos, dos Estados Unidos e Irlanda do Norte. Assim, como Peter Lee, o autor tem interesse pela compreensão dos alunos, sobre como compreendem “o que aconteceu” e “como aconteceu”. A sua questão centra-se, mais especificamente, em

⁴ Estudo implementado no Projecto Hicon – “Consciência Histórica: Teoria e Práticas”, coordenado pela Professora Dra. Isabel Barca, Universidade do Minho, Braga – Portugal.

saber: “qual a idéia das crianças acerca da vida ao longo do tempo?”

Uma das questões apontadas por Barton (2001, p. 55-56) é a de que as crianças compreendem que as coisas mudaram, mas temos que lhes perguntar como mudaram. A partir disso, teremos indícios sobre as suas idéias em História, e o modo como aprendem a História é afetado por essas idéias. Na análise dos dados verificou três tipos de tendências diferentes entre os alunos americanos e irlandeses: idéias de progresso ou de mudança, idéias de mudanças por questões individuais ou fatores sociais, idéias de evolução ou de diversidade nas mudanças históricas.

Ao pesquisarem alunos de diferentes idades e diferentes níveis de escolarização⁵, Mario Carretero e Liliana Jacott (1997, p. 87-101), indicaram a importância de dois elementos na narrativa para a explicação de acontecimentos históricos: “os agentes” a quem são atribuídos certas ações e os “motivos” que explicam essas ações. Em relação aos agentes históricos, podem ser: agentes pessoais, agentes pessoais-sociais e agentes sociais; ações desses agentes históricos: ações de agentes individuais, ações de agentes pessoais, ação de agentes sociais; aos motivos dessas ações: de procura, pessoais, científicos, religiosos, econômicos e políticos.

A compreensão dos elementos estruturantes de narrativas produzidas por alunos e a sua comparação com narrativas dos manuais didáticos, são algumas considerações apontadas por Schmidt (2006)⁶ e importantes para o desenvolvimento desse estudo. Trata-se de uma investigação realizada em três escolas públicas da cidade de Araucária, Estado do Paraná, em 2005, que teve por objetivo analisar narrativas de jovens brasileiros, procurando investigar como eles lêem, escrevem e, portanto, aprendem História, compreendendo e atribuindo sentidos à história do seu país no contexto da história global. Constitui-se em um estudo exploratório, de natureza qualitativa, com um grupo de 136 jovens cursando a 8.^a série, com idades entre 13 e 14 anos.

A análise dos resultados indicou algumas considerações:

⁵ O público pesquisado constituiu-se de 100 (cem) alunos espanhóis. Foram formados cinco grupos de vinte alunos, cada grupo pertencente a diferentes níveis de escolarização: 6.^a e 8.^a séries do primeiro grau; 2.^o ano do segundo grau; estudantes universitários do 5.^o ano do curso de Psicologia e 5.^o ano de História.

⁶ Estudo desenvolvido no projeto “Aprender a ler, aprender a escrever em História” que é financiado pelo CNPq e pela Fundação Araucária (Paraná). Inserido no projeto “Consciência Histórica: teoria e prática”, Fase II, coordenado pela Professora Dra. Isabel Barca, da Universidade do Minho e financiado pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia e Ensino Superior de Portugal, e pelo FEDER.

- Há uma forte presença de mediações do presente como elementos estruturantes nas narrativas dos jovens alunos;
- Os elementos estruturantes das narrativas de manuais didáticos têm grande influência na organização e caracterização dos tipos de narrativas desses jovens;
- A predominância de narrativas fragmentadas pode ser indiciária da necessidade do desenvolvimento de um novo tipo de cognição histórica, pautada em novas concepções do que é o “aprender a história”, as quais são fundamentadas na própria ciência da História (SCHMIDT, 2006).

Além disso, a elaboração do instrumento de análise tomou como referencial teórico os estudos de James Wertsch (2004). Esse autor busca mostrar o papel que as narrativas têm na constituição da memória coletiva, distinguindo entre as “narrativas específicas” e as “narrativas esquemáticas padrões”. As narrativas específicas envolvem explicações provisórias que constituem um conjunto de eventos explicitados e diferenciados e estão mais articuladas à História política. Protótipos destas narrativas podem ser encontrados em manuais didáticos que focalizam principalmente eventos como guerras, revoluções e outros acontecimentos políticos (WERTSCH, 2004, p. 51-52).

Segundo Wertsch, as narrativas esquemáticas padrões servem para dar significados para a compreensão de diferenças e semelhanças entre duas gerações. Elas podem ser usadas a partir de várias fontes. Narrativas gerais ou generalizações transformam-se em narrativas específicas na tradição cultural. São chamadas narrativas esquemáticas no sentido de que elas possuem funções abstratas e generalizantes, constituindo espécies de estruturas esquemáticas do pensamento. Elas se constituem como padrões de narrativas que implica que estas estruturas abstratas podem ter prioridade sobre diferentes narrativas específicas, cada uma delas com suas particulares posições, contextos e datas. Este ponto de vista sugere que a memória coletiva constitui não uma longa lista de narrativas específicas sobre o passado, como itens separados, mas um conjunto de ferramentas culturais o qual inclui alguns blocos básicos construídos sobre o passado. A narrativa padrão usa caracteres, eventos, datas, e circunstâncias, que são básicos e relativamente constantes (WERTSCH, 2004, p. 55-57).

Como a narrativa é um conceito fundamental para esse estudo, a contribuição de Jörn Rüsen (2001) é relevante para se entender a narrativa histórica como constitutiva da consciência histórica. Segundo o autor, a narrativa histórica é um “modo específico de sentido sobre a experiência do tempo” e, para a constituição desse “sentido” a narrativa deve estar vinculada à “experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea” (RÜSEN, 2001, p. 155).

Rüsen analisa a narrativa histórica e a diferencia da narrativa ficcional em três qualidades e em suas relações. Primeira, uma narrativa histórica é ligada ao meio da memória, pois mobiliza a experiência do tempo passado vinculado aos arquivos da memória, “para que a experiência do tempo presente se torne compreensível e a expectativa do tempo futuro possível”; segunda, uma narrativa histórica organiza as três dimensões do tempo: passado, presente e futuro, por meio do conceito de continuidade; terceira, uma narrativa histórica serve para estabelecer a identidade entre seus autores e ouvintes e o conceito de continuidade deve ser “capaz de convencer os ouvintes da permanência e estabilidade deles mesmo na mudança temporal do mundo e deles próprios” (RÜSEN, 1993, p. 5).

O desenvolvimento da consciência histórica, na perspectiva de Jörn Rüsen, possibilita o aprendizado histórico quando algumas competências são adquiridas: 'competência de experiência' que é a capacidade de olhar ao passado e buscar a sua qualidade temporal, diferenciando-a do presente; 'competência de interpretação' que é a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro. A temporalidade funciona como um instrumento de interpretação de experiências do passado e uma compreensão do presente; 'competência de orientação' que é a habilidade para utilizar a interpretação do passado, analisar a situação presente e projetar um curso de ação futura (RÜSEN, 1992, p. 30).

Essas competências são apontadas pelo autor como diferentes dimensões da aprendizagem histórica, pois, no seu entender, o aprendizado histórico é “a consciência humana se relacionando com o tempo, experimentando o tempo para ele ter algum significado, adquirindo a competência de dar sentido ao tempo, e desenvolvendo esta competência” (RÜSEN, 1993, p. 85).

Tomando como referencial teórico esse conjunto de estudos a análise consistiu em identificar, inicialmente, na narrativa do manual didático⁷ e na explicação da professora: os marcadores/marcos históricos, marcadores causais/mudanças, marcadores/marcos espaciais e os personagens/agentes pessoais/sociais que constituem a narrativa. Na narrativa produzida pelos alunos, além destes construtos, analisou-se o nível da trama narrativa, levando em consideração: se a produção dos alunos apresenta uma trama narrativa, um enredo e a validade do conteúdo histórico.

Algumas narrativas (06) assumiram a forma de narrativa emergente, embora com

⁷ Manual didático usado pela professora: *Conhecendo o Paraná* de autoria de Lúcia da Silva Eitel (1995). Há que se ressaltar que este não é o manual adotado pela escola, pois no dizer da professora o manual adotado não contempla conteúdos de História do Paraná.

hiatos. Apresentam uma contextualização, alguns acontecimentos, embora com algumas lacunas no decorrer da construção da narrativa. Exemplo:

Deodoro da Fonseca ele governava de modo semelhante ao de um imperador e o povo estava descontente com ele foi embora para sempre e quem ficou em seu lugar foi Marechal Floriano Peixoto que também teve um período agitado em 1893 explodiu a revolução federalista no Rio Grande do Sul. E os federalistas, chefiados por Silveira Martins que queria combater o governo de Floriano Peixoto.

Quando os federalistas começaram seus ataques, Ernesto Carneiro estava defendendo a Lapa por até 26 dias e foi ferido pelos federalistas logo depois ele acabou morrendo.

Curitiba também foi atacada do cerco dos federalistas.

Então todas as pessoas que moravam em Curitiba acabaram fugindo e os federalistas atacaram a cidade abandonada.

E quando os federalistas ocuparam o Paraná o Barão de Cerro Azul propôs a formação de uma junta, ou seja, um grupo de pessoas para governar para impedir roubos e abusos e procurar manter a ordem pública. Mas tudo isto não aconteceu, pois a força de Floriano, também conhecidos por legalistas (Inês, 10 anos).

Algumas narrativas (12) assumiram a forma de narrativa fragmentada, apresentam uma contextualização e anunciam alguns acontecimentos do contexto proposto. No entanto, de forma compartimentada. Exemplo:

A Revolução Federalista aconteceu porque a Proclamação da República não deixou o país em paz.

E houve muita agitação pelo próprio partido Republicano.

E um motivo grande descontentamento era o Marechal Deodoro da Fonseca que queria mandar no país inteiro sozinho igual ao de imperador.

Dois anos se passaram que Deodoro da Fonseca comandava o país e depois assumiu seu lugar o seu vice Marechal Floriano Peixoto.

Depois Floriano Peixoto era em um período muito agitado.

Depois em 1893, se explodiu a Revolução Federalista no Rio Grande do Sul.

E os federalistas que eram chefiados por Silveira Martins, que tinha um objetivo de combater o governo de Marechal Floriano Peixoto que queriam que o Floriano Peixoto governado por menos império (Vitor, 10 anos).

Uma produção assumiu a forma de narrativa fragmentada, não centrada na Revolução Federalista. Apresenta uma contextualização do início do período republicano, mas não faz referência à Revolução Federalista,

Com a Proclamação da República o povo não teve um período de paz. E tinha muita agitação no próprio Partido Republicano.
 E o motivo de tanta agitação era o próprio presidente Marechal Deodoro da Fonseca que governava o país igual a um imperador.
 Com o tempo ele abandonou o poder e deixou o poder para o vice-presidente, Marechal Floriano Peixoto.
 Mas o povo ainda estava agitado. Mas Silveira Martins queria tirar Floriano do governo. O povo queria que ele governasse melhor (Alex, 10a).

Algumas produções (06) assumiram uma forma de idéias soltas, anunciam alguns acontecimentos, porém como fatos isolados, não apresentam uma trama, não se constituindo em uma narrativa histórica. Exemplo:

O governo fez que o país ficasse mais briguento, mas por isso tinha que fazer muito trabalho com isso o país ficou bem alejado (sic.).
 A Revolução federalista ficou muitos anos governando na paz de revolução nós batíamos recorde.
 Os presidentes queriam só governar não queriam saber de outras coisas.
 Mas o governo de Mal. Floriano Peixoto ficasse bem melhor que os outros e ninguém queria saber de fazer outras coisas mais interessantes como tirar férias, mas isso não importava eles ficavam só brigando por causa que queria mandar.
 As pessoas antigamente eles só sabiam brigar e o resto só sabiam ficar alegre (Ana, 10 anos).

Após a análise do nível da trama da narrativa dos alunos procedeu-se à análise dos marcadores/marcos históricos, marcadores causais/mudanças; marcadores/marcos espaciais e os personagens/agentes pessoais e/ou sociais da narrativa do manual didático e da explicação da professora. Em seguida, fez-se o cruzamento dos dados com as produções dos alunos.

Quanto aos marcadores/marcos históricos as narrativas dos alunos tenderam a manter e destacar com maior ênfase os acontecimentos referentes à contextualização política do Brasil no período em que ocorreu a Revolução Federalista; a renúncia do presidente Marechal Deodoro da Fonseca em favor do vice-presidente Marechal Floriano; a referência ao início da Revolução Federalista – 1893 e o local onde ocorreu – Rio Grande do Sul; o Cerco da cidade da Lapa, no Paraná, durante o período da revolução.

Principais marcadores/marcos históricos da Revolução Federalista, segundo os alunos:

Com o tempo Marechal Deodoro da Fonseca abandonou/renunciou o poder (17);
 Deixou para o vice-presidente Marechal Floriano Peixoto (15);
 Revolução Federalista (14) começou no Rio Grande do Sul (12) 1893 (10);
 Marechal Deodoro governava como um imperador (12);

A Proclamação da República não trouxe um período de paz ao país/ não deixou o país em paz (09);
 Quando começaram os ataques dos federalistas [grupo contra o governo] Ernesto Carneiro defendeu a Lapa por 26 dias (07);
 Curitiba foi invadida/ atacada pelos federalistas (07);
 Barão do Cerro Azul propôs a formação de uma junta, isto é, um grupo de pessoas procurar manter a ordem pública (05);
 Castilhistas [grupo a favor do governo] ficaram concentrados na cidade da Lapa (04);
 Cidade da Lapa foi invadida pelos federalistas (03);
 Federalistas ocupavam o Paraná (03);
 Governador e um general fugiram para São Paulo (01);
 Castro passou a ser a capital do Paraná (01);
 Paraná foi governado pelos legalistas [forças do Presidente] (01).

Quanto às relações causais/mudanças as narrativas mantiveram, com grande ênfase os acontecimentos em relação à renúncia do presidente Marechal Deodoro da Fonseca em favor do vice-presidente Marechal Floriano; ao modo de governar do presidente – semelhante ao imperador; à instabilidade política no início do período republicano. Acontecimentos que constituem o enredo da narrativa do manual didático e presentes na explicação da professora como motivos para o início da Revolução Federalista.

Principais relações causais/mudanças do conceito substantivo Revolução Federalista, segundo os alunos:

Com o tempo Marechal Deodoro da Fonseca abandonou/renunciou o poder (17)
 Deixou para o vice-presidente Marechal Floriano Peixoto (15)
 Marechal Deodoro governava como um imperador (12)
 A Proclamação da República não trouxe um período de paz ao país/ não deixou o país em paz (09).

Alguns alunos mantêm os marcadores/marcos espaciais referenciados no manual didático e na explicação da professora:

Rio Grande do Sul (14)
 Lapa (11)
 Paraná (07)
 Curitiba (06)
 São Paulo (03)
 Castro (01).

Alguns alunos mantêm os personagens/agentes sociais presentes no manual didático e/ou na explicação da professora:

Federalistas (19)
 Governo (18)
 Castilhistas (14)
 Imperador (12)
 Presidência (10)
 Partido Republicano (07)
 Presidente (07)
 Vice-Presidente (07)
 Junta (05)
 Legalistas(04)
 Governador (02)
 República (01)
 Partido da República (01)
 Estados brasileiros (01).

Os alunos mantêm os personagens/agentes pessoais presentes no manual didático e/ou na explicação da professora:

Marechal Deodoro da Fonseca – 18 (dezoito) alunos;
 Marechal Floriano Peixoto – 17 (dezesete) alunos;
 Coronel Ernesto Gomes Carneiro [Comandante dos Castilhistas no Paraná] – 08 (oito) alunos;
 Silveira Martins [Chefiava os Federalistas]– 05 (cinco) alunos;
 Júlio de Castilhos [Chefiava os Castilhistas no Rio Grande do Sul] – 03 (três) alunos;
 Gumercindo Saraiva [Comandante dos Castilhistas no Paraná] – 02 (dois) alunos;
 Barão do Cerro Azul [Comerciante e político da cidade de Curitiba] – 02 (dois) alunos.

Considerações Finais

Algumas considerações podem ser apontadas. Pode-se dizer que em relação ao modelo historiográfico as narrativas do manual didático podem ser consideradas modelos de narrativa, ou de tipo descritivo ou de tipo descritivo-explicativo, pois se localiza entre o modelo rankeano: “mostrar as coisas tal e como sucederam” (RANKE, 1885 *apud* LOZANO, 1994, p. 81), construindo o que pode ser chamado de uma narrativa direta dos acontecimentos passados, mas como contém alguns elementos de explicação histórica, ficaria próxima a um

modelo mais defendido atualmente, pois segundo Walsh (1991, p. 31) a narrativa não deve estar limitada a uma descrição daquilo que aconteceu, mas que vá além dessa narrativa direta e pretenda não só dizer o que aconteceu, mas também explicar o que aconteceu.

Quanto às idéias de segunda ordem houve uma atenção predominante sobre idéias de mudança e causalidade. Tanto no manual didático como na explicação da professora aparece uma ênfase em rupturas e continuidades políticas. De modo geral, nas produções dos alunos a ênfase seguiu a mesma perspectiva, ou seja, a ênfase para as questões políticas e as relações causais. No entanto, no dizer de Schmidt (2001, p. 60-61), muito mais que as determinações causais é importante levar o aluno à compreensão das mudanças e permanências, das continuidades e descontinuidades, pois essas noções são fundamentais para a aprendizagem na perspectiva da Educação Histórica. Isso exige do professor “uma grande atenção aos diferentes ritmos dos diferentes elementos que compõem um processo histórico, bem como às complexas inter-relações que interferem na compreensão dos processos de mudança social” (SCHMIDT, 2001, p. 60-61).

Nas narrativas dos alunos predomina uma única dimensão do passado, sem relação entre segmentos temporais diferentes. Isso, em parte, se explica pelo trabalho desenvolvido em aula, ou seja, a narrativa presente no manual didático e a explicação da professora privilegiam a dimensão linear dos acontecimentos. Em alguns momentos da explicação a professora faz uma relação presente/passado. Por exemplo, quando após a leitura da narrativa do manual didático e questionada por um aluno sobre o significado do conceito Partido Republicano, a professora faz referência ao Brasil Império para explicar o Brasil República. Excerto da explicação da professora:

P⁸: O que é uma República?

Yvan: É um país governado pelo presidente e eleito pelo povo.

P: O nosso país é uma República. Antes da Proclamação da República nós éramos o quê?

Marcos: Era o Brasil Império governado pelo monarca.

P: Descontentes com o Império, descontentes com a forma de governo proclamaram a República, em que data?

Alex: Em 15 de novembro de 1889.

P: Tem datas que a gente esquece, mas têm datas significativas para o Brasil: Independência foi em 7 de setembro de 1822 e a Proclamação da República foi em 15 de novembro de 1889. Então já descobrimos que o Brasil tornou-se uma República e o primeiro presidente foi?

As: Marechal Deodoro da Fonseca.

P: Então Marechal Deodoro da Fonseca tornou-se o nosso primeiro presidente.

⁸ Abreviaturas: P – Professora; As – Alunos.

Apesar da Proclamação da República, a República não trouxe um período de paz [...] (03 out).

Em outro momento, ao explicar o descontentamento do povo com o modo de governar do presidente Marechal Deodoro da Fonseca e do Marechal Floriano Peixoto, a professora faz relação com dois acontecimentos contemporâneos. O fato ocorrido durante o governo do presidente Fernando Affonso Collor de Mello, que governou o Brasil no período de 1990-1992, e acabou passando por um processo de *impeachment* e o caso de José Renan Vasconcelos Calheiros, senador do Brasil no período entre 2002-2007 e Presidente do Senado, envolvido em escândalo nacional, tendo que renunciar em dezembro de 2007. Excerto da explicação da professora:

P: No governo de Marechal Deodoro da Fonseca o povo estava descontente, no governo de Floriano Peixoto o povo estava descontente. E agora o povo está descontente?

As: Não.

P: Hoje também têm coisas boas e coisas que o povo não gosta. Quando saiu o nosso presidente Collor, quem forçou a saída dele?

As: As pessoas.

P: O povo se reuniu, fez um movimento e teve um *impeachment*... Hoje fazemos os nossos movimentos de forma pacífica. Em algumas partes do mundo existem as lutas armadas. Aqui no Brasil temos alguns movimentos sem luta. O caso do Renan Calheiros... em outras partes do mundo como será que o povo teria reagido? (17 out).

A relação presente/passado das explicações da professora, possui uma certa idéia de continuidade, indicando que a professora está recorrendo ao passado para explicar a experiência do presente. Isso pode ser considerado como uma manifestação de consciência histórica da professora, na perspectiva de Jörn Rüsen (1992, p. 30), pois como acentua o autor o desenvolvimento da consciência histórica possibilita o aprendizado histórico quando algumas competências são adquiridas. Nesse caso, a professora possibilitou aos alunos olhar ao passado e buscar a sua qualidade temporal, diferenciando-a do presente. No entanto, isso não se refletiu nas produções dos alunos. Somente um aluno (Vagner, 11a) constrói a sua narrativa fazendo a relação com o presente e expressando a sua subjetividade. Ao finalizar a sua narrativa emite uma opinião pessoal ao considerar a cidade da Lapa a mais bonita:

Eu entendi que um grupo de pessoas queria defender e outro queria tirar o presidente porque ele o Deodoro da Fonseca queria mandar só e o povo fez um abaixo-assinado para tirar Deodoro.

Quando começou a guerra um grupo defendeu a Lapa por 26 dias até [Coronel Ernesto Gomes Carneiro] ser ferido por outro grupo e o povo não tinha como se devendo conta (sic) os dois grupos lutando e agora a cidade da Lapa é a cidade mais bonita na minha opinião, esses grupos acabaram morrendo os dois (VAGNER, 11a).

Em relação ao nível da trama da narrativa dos alunos o predomínio foi para as narrativas fragmentadas e isso pode indicar, no dizer de Schmidt (2006), a necessidade do desenvolvimento de um novo tipo de cognição histórica, pautada em novas concepções da aprendizagem histórica ou do que é o “aprender a história”, tomando como pressupostos os princípios da Educação Histórica, os quais são fundamentados na própria ciência da História.

REFERÊNCIAS

BARCA, I. **O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica.** Braga: Lusografe, 2000.

_____. 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.

_____. A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses. In: SIMAN, L. M. C., et. al. (Orgs.). **Anais do VII Encontro Nacional dos pesquisadores do ensino de história: Novos Problemas e Novas Abordagens.** FAE/UFMG, 2006.

BARCA, I.; 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.

BARTON, K. Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: Resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. 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, pp. 55-68, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

CARRETERO, M.; JACOTT, L. História e relato. In: CARRETERO, M. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

EITEL, L. S. **Conhecendo o Paraná**. São Paulo: Ática, 1995.

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.

LOZANO, J. **El discurso histórico**. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Uma hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. In: **Revista Propuesta Educativa**. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ano 4, n. 7, out. 1992.

_____. Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. **Studies in metahistory**. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

_____. **Razão histórica**: teoria da história – fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. 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.

_____. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. In: SIMAN, L. M. C., et. al. (Orgs.). **Anais do VII Encontro Nacional dos pesquisadores do ensino de história**: Novos Problemas e Novas Abordagens. FAE/UFMG, 2006.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. In: **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 164, 2006, p. 11-31.

WALSH, W. H. **Introducción a la filosofía de la historia**. 15.^a ed. México: Siglo xxi editores, 1991.

WERTSCH, J. V. Specific narratives and schematic narrative templates. In: **Theorizing historical consciousness**. Edited by Peter Seixas. Toronto Buffalo London: University of Toronto Press Incorporated, 2004.