

História e Fotografia:

A construção da noção de consciência e tempo histórico

Milka Christine Godinho Loureiro ¹

Maria Alayde Alcantara Salim ²

RESUMO

O presente artigo propôs uma prática pedagógica utilizando fotografias como ferramenta para o ensino e a aprendizagem de fatos históricos no Brasil do século XX. O objetivo foi verificar se o uso dessas práticas diferenciadas, estimulam o processo de ensino e aprendizagem, promovendo a compreensão crítica do passado e a construção de significados para os alunos. A fundamentação teórica é embasada nas perspectivas dos historiadores Jörn Rüsen e Peter Lee, que defendem a importância de um aprendizado da história que vá além da simples memorização de fatos e datas. Eles enfatizam a necessidade de desenvolver a consciência histórica e a capacidade de aplicar o conhecimento histórico para compreender o presente e moldar o futuro. A pesquisa foi realizada com alunos do 3º ano do Ensino Médio. Foi adotada uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa participante com perspectiva exploratória. Entre as discussões e resultados, ao longo do estudo, verificou-se que as fotografias, como prática pedagógica, corroboram com as teorias defendidas por Jörn Rüsen e Peter Lee e que podem contribuir para um aprendizado significativo no ensino de História. Em resumo, este estudo busca investigar o impacto do uso de fotografias como recurso pedagógico na aprendizagem de fatos históricos, buscando desenvolver a compreensão crítica dos alunos e promover uma abordagem ativa e reflexiva do conhecimento histórico.

Palavras-chave: Ensino de História; Tempo histórico; Fotografia; Consciência Histórica.

INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos em uma era com uma ampla gama de opções de entretenimento e informações, as quais podem ser consideradas muito mais atrativas em comparação ao modelo tradicional de educação que ainda prevalece em grande parte das escolas. Observa-se que os jovens estão se tornando cada vez mais imediatistas e muitos deles não compreendem a importância do conhecimento acadêmico em suas vidas, tampouco, reconhecem sua relevância para a construção de uma sociedade mais justa e crítica. É notável um crescente desinteresse por parte dos estudantes no cotidiano escolar. Portanto, é essencial apresentar propostas

¹ Graduada do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, milka_chris@hotmail.com;

² Doutorado e Mestrado em Educação. Pós-Graduada em História Social. Graduada em História. Área de atuação no Departamento: Fundamentos sócio-histórico-filosóficos da Educação. Professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo do Departamento de Pedagogia e Professora de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica no Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; maria.salim@ufes.br.

inovadoras, capazes de atrair sua atenção, tornando o aprendizado mais interessante, envolvente e significativo. Nesse contexto, destacamos também o distanciamento existente entre o ensino de História e a prática do ensino de História.

Por muitas vezes, nos deparamos com situações em que o aluno não consegue compreender os motivos pelos quais estudam conteúdos tão distantes da sua vida e de suas vivências. Este é um dos motivos que desencadeiam uma série de situações-problema: a falta de afinidade com o conteúdo e com o tempo histórico; a ineficácia de um currículo extremamente extenso; a indiferença do professor em perceber as dificuldades de seus alunos e como pode trazer significado e sentido às suas aulas.

No contexto profissional, quando o professor de História ingressa no mercado de trabalho, ele se depara com outra problemática: a disparidade entre o conhecimento produzido nas universidades e o que é efetivamente transmitido na sala de aula. Esse desequilíbrio, em parte, pode ser atribuído ao academicismo do século XIX. No âmbito específico da História, Rüsen (2006, p.9) destaca “que acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador das finalidades e dos propósitos da história.”

Esse processo conduziu à separação entre a ciência da História e a didática da História, resultando na divisão entre a pesquisa histórica e o ensino da disciplina. Nesse contexto, o professor e o pesquisador acabaram ocupando posições opostas, uma vez que, a responsabilidade de criar o conhecimento cabia ao pesquisador, enquanto ao professor, incumbia reproduzi-lo em sala de aula. Assim, consolidou-se a ideia de que apenas a produção científica em História ocorria nas universidades, conforme Rüsen (2006, p.10) afirma, (...) “a tarefa da didática da história era transmitir este conhecimento sem participar da criação do discurso.”

Em busca de reflexões às inquietações mencionadas, propomos buscar formas de aproximar os adolescentes do ensino de História e, desta forma, facilitar o aprendizado e o diálogo entre professor-aluno, na tentativa de alcançar, como afirma Rüsen (2006, p.15), (...) “a consciência histórica.”

A formação da consciência histórica desempenha um papel fundamental na renovação da escola, pois implica repensar os conteúdos e abordagens do ensino de História no Ensino Médio. Ao cultivar uma consciência histórica crítica e reflexiva nos estudantes e educadores, é possível promover transformações na escola, tornando-a mais engajada com as questões sociais e políticas do presente. Além disso, ao adotar uma perspectiva crítica da História, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades de análise e interpretação, essenciais para sua formação como cidadãos conscientes e ativos.

A crise enfrentada pela metodologia do ensino de História é resultado, principalmente, da crise da própria disciplina, que não apresenta uma relevância evidente no cotidiano das pessoas. Diante disso, se fez necessário estabelecer um realinhamento entre a Didática da História e a Ciência da História. Para isso, foi indispensável uma mudança de paradigma no que diz respeito à avaliação da cognição dos alunos nas aulas de História.

O objetivo seria legitimar o estudo da didática da História como um elemento intrínseco à própria disciplina histórica. Nesse contexto, surgiu um novo campo da historiografia chamado Educação Histórica.

A preocupação em cultivar uma consciência histórica entre os jovens tem sido uma constante nas pesquisas sobre educação histórica, sendo fundamentada nos estudos de Jörn Hüsen (2006), Peter Lee (2006), Schmidt (1998), Isabel Barca (2011), Arthur Chapman (2018), Luis Fernando Cerri (2011), entre outros renomados pesquisadores nessa área.

Os seres humanos sentem necessidade de atribuir significado às suas ações. Não é suficiente dar sentido apenas à existência enquanto seres biológicos; é essencial encontrar um propósito, tanto para si mesmos, quanto para suas interações com os outros. Assim sendo, seja de forma individual ou coletiva, os seres humanos buscam compreender a relação entre o todo, em uma perspectiva temporal, e os demais elementos que se entrelaçam.

A consciência histórica coproduz histórias verbais cuja função é de serem alegorias de tempo com significado no campo de referências de orientação cultural da existência humana. Funcionam como formas através das quais os humanos compreendem o seu próprio mundo, a si próprios, e as suas relações com os outros, numa perspectiva temporal para se orientarem a si em relação aos outros (Rüsen, 2015, p.56).

De acordo com Schmidt (1998), a utilização de diversas abordagens linguísticas no âmbito do ensino de História, que estimulem o aluno a se tornar o questionador de sua própria realidade, apresenta-se como uma estratégia promissora. O objetivo é formar um aluno não apenas crítico, mas também engajado em utilizar a História como uma ferramenta para promover mudanças em seu contexto social.

Schmidt considera que:

“A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática; ensino e pesquisa.” (SCHMIDT, in Bittencourt; 1998, p.57)

Por essa razão, é de suma importância adquirir uma compreensão aprofundada sobre como os alunos constroem significados em relação à sua compreensão da História, dentro de uma perspectiva temporal orientada.

É necessário compreender como a História, que é expressa por meio de narrativas, molda e contribui para o processo de tomada de decisões, dentro de uma lógica temporal orientada ao eu. Na visão de Rüsen (2001, p.12), (...) “é possível elaborar uma teoria da ciência da história totalmente externa a práxis da pesquisa e da historiografia.”

Arthur Chapman (2018) destaca, com base na matriz disciplinar de Rüsen, que no contexto do ensino de História, a interpretação histórica desempenha um papel fundamental ao fornecer elementos que permitam aos alunos comparar e avaliar afirmações sobre o passado. Ele ressalta a importância de os alunos superarem concepções que, associam a interpretação histórica unicamente a critérios subjetivos, como os interesses pessoais dos historiadores.

Neste sentido, o professor tem um papel importante para que o conhecimento histórico não seja apenas a transposição ou vulgarização dos conhecimentos eruditos. O professor, nesse processo, não será apenas aquele que vai transpor o conhecimento, devemos tratar o professor e, principalmente, o professor de história, como alguém que vai mostrar aos alunos os saberes históricos através da formulação de sua consciência histórica.

Cerri afirma:

Se o ensino de história implica o gerenciamento dos objetivos curriculares e das concepções de tempo e de história que os alunos já trazem consigo desde fora da escola, então o professor de história definitivamente não é um tradutor de conhecimento erudito [científico] para o conhecimento escolar, um simplificador de conteúdo [o que seria feito com a transposição didática]. É, sim, um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo – inclusive o seu próprio – e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história (CERRI, 2011, p.18).

De acordo com Isabel Barca (2011), o conceito de aula é transformado em um momento dinâmico de interação entre alunos e professores, deixando de ser um produto fixo e concluído, passível de reprodução. Barca (2011) enfatiza a importância do pesquisador em extrair ao máximo a diversidade dos alunos, ao mesmo tempo em que busca convergir para a produção de um conhecimento escolar específico (no caso, da disciplina de história), resultante de uma narrativa histórica escolar.

Peter Lee (2006), filósofo e historiador inglês, divide o ensino da História em dois campos: o campo teórico da História e o campo teórico da Educação. Para Lee (2006), a diversidade e a pluralidade humana são as formas pela qual se manifesta a experiência humana como conhecimento.

Por quê aprender História? Peter Lee (2006), parte de uma premissa inquestionável. Ninguém escapa do passado e, por isso, a aprendizagem histórica precisa levar em conta a maneira pela qual nós validamos o passado.

Lee (2006) aborda uma série de desafios no contexto do ensino de História nas escolas, que englobam a demanda por tornar o ensino mais significativo e pertinente, além da importância de auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades críticas de pensamento histórico.

Lee (2006) destaca que as concepções das crianças e jovens são moldadas por diversas fontes, como experiências pessoais, mídia e ensino formal. Ele argumenta que os professores devem estabelecer uma comunicação efetiva com essas fontes e se esforçar para desenvolver habilidades críticas de pensamento histórico nos alunos. Isso implica desafiar ideias preconcebidas e adotar práticas pedagógicas que incentivem o pensamento crítico.

Conforme apontado por Lee (2006), é crucial desenvolver o conceito de Literacia Histórica, que consiste em capacitar os indivíduos a compreenderem o mundo em que vivem e, tomarem decisões informadas com base no conhecimento do passado. Essa habilidade deve ser considerada essencial e prioritária no contexto do ensino. A prática do ensino de História deve buscar promover uma Educação Histórica que seja relevante e significativa para os alunos.

No entanto, de nada adianta trabalhar com fontes, com diferentes pontos de vista e explicações históricas, se no processo de ensino e aprendizagem, a história não fizer sentido para a práxis. Neste ponto, Lee chama atenção para a relevância (...) “dos pré-conceitos que os alunos trazem para a sala de aula.” (LEE, 2006: 136)

O que se pretendeu analisar nesse trabalho foi se a aprendizagem dos alunos quando utilizado um recurso imagético, como o uso de fotografias como prática pedagógica, foi significativa. Para tanto, a pesquisa se baseou nas concepções da Didática da História, defendida por Jörn Rüsen, que busca investigar questões acerca do aprendizado histórico e de Peter Lee. Rüsen (2001) trabalha com o conceito de consciência histórica, concebido diante de suas preocupações em saber se a História possui sentido compreensível, de modo que o conhecimento histórico permita qualquer indivíduo se situar no processo do tempo através da obtenção desta consciência. Em linhas gerais, (...) “a consciência histórica seria a capacidade de relacionar historicidades, portanto, no processo de aprendizagem, o aluno deve ter em mente que ele, os outros sujeitos e os objetos estão inseridos num tempo e espaço determinados” (RÜSEN, 2001, p.75), (...) “dessa forma a História estaria preparando o indivíduo para a vida prática, pois, se os sujeitos conseguem orientar-se historicamente, eles podem agir no mundo intencionalmente” (RÜSEN, 2007, p.64).

Peter Lee (2006), defende o uso de evidências históricas autênticas, como documentos, fotografias e testemunhos, como base para o ensino de história. Ele enfatiza a importância de envolver os alunos na análise crítica e interpretação dessas evidências, para que possam

desenvolver habilidades de pensamento histórico. Lee (2006) propõe que os alunos se envolvam na construção de narrativas históricas, utilizando as evidências disponíveis. Ele enfatiza, a importância de considerar diferentes perspectivas e interpretações históricas, permitindo que os alunos compreendam a complexidade dos eventos passados. Desta forma, Lee (2006) acredita que isso enriquece a compreensão dos alunos sobre o passado e ajuda a evitar uma visão unilateral ou simplista da história.

Por fim, o objetivo desse trabalho foi refletir sobre os principais conceitos da corrente teórico-prática de Jörn Hüsen e Peter Lee, como Consciência Histórica e Literacia Histórica, a fim de estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática docente no campo do Ensino de História com alunos das 3^a séries do Ensino Médio, através do uso de fotografias.

METODOLOGIA

O presente estudo refere-se a uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa participante de perspectiva exploratória, no desenvolvimento de uma experiência pedagógica, registrada a partir de uma observação participante, de um diário de campo e das produções dos alunos, em que foram desenvolvidos: questionários semiestruturados, grupo focal e entrevistas.

A pesquisa qualitativa foi definida como um tipo de investigação voltada para os aspectos qualitativos de uma determinada questão, isto é, que considera a parte subjetiva de um problema ou situação.

“A pesquisa de natureza qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Grossi define a Pesquisa Participante (PP) como “um processo de pesquisa no qual a comunidade participa da análise da sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes” (GROSSI apud DEMO, 1999, p.126).

Para proporcionar a aprendizagem significativa, a estratégia usada foi a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas, neste caso, a produção de fotografias sobre fatos históricos relacionados à História do Brasil durante o século XX. Segundo Carr,

os processos de concretização das tentativas de ensinar-aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Essas são vivas, existenciais, por natureza, interativas e impactantes. As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido da práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. Tais práticas, por mais planejadas que sejam, são imprevisíveis porque nelas nem a teoria, nem a prática tem anterioridade, cada uma modifica e revisa continuamente a outra (CARR, 1996, p.78).

As aprendizagens são influenciadas pelos diversos ensinamentos presentes na vida das pessoas, que inevitavelmente competem ou potencializam o ensino escolar. Sempre existem interações simultâneas de ensino. Nesse contexto, o desafio atual da tarefa pedagógica reside em tornar o ensino escolar tão atrativo e impactante, quanto outros tipos de ensino que fazem parte da vida dos alunos.

Nessa perspectiva, utilizamos o uso de práticas pedagógicas diferenciadas no ensino médio através da análise e leitura de fatos históricos que compreendem o espaço-tempo da História do Brasil no século XX, tendo como recurso o olhar do aluno através da produção de fotografias, recontando o fato histórico abordado em questão. Dessa forma, apresentou-se estratégias para despertar o interesse do aluno, como o uso de espaços não formais e temas relacionados à História do Brasil, a fim de contribuir de forma contextualizada no processo de ensino-aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fotografia é um recurso pedagógico significativo no ensino de História, pois fornece aos professores, recursos importantes para auxiliá-los na promoção da aprendizagem dos alunos. Por meio das cenas capturadas e representadas em imagens estáticas, a fotografia não apenas oferece informações adicionais sobre os eventos históricos, mas também auxilia na formação de alunos com capacidade de raciocinar de forma histórica, crítica e sensível em relação à vida social, material e cultural das sociedades. Além disso, a fotografia possui o potencial de despertar o interesse dos alunos e sua predisposição para aprender.

O debate sobre o uso da fotografia como fonte para pesquisas em História vem de longa data. Muitos são os estudos sobre a relação entre fotografia e História, sobre as técnicas e metodologias de trabalho com imagens fotográficas para se conhecer o passado. Todos eles defendem que os conteúdos das imagens jamais devem ser entendidos como mera ilustração aos textos. Boris Kossoy afirma que

“as fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que se tentar sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para decifração de seus conteúdos, e por consequência, da realidade que os originou.” (KOSSOY, 2001, p.32)

Seguindo esta mesma linha de reflexão, Ana Maria Mauad (MAUAD, 1996), reflete sobre a análise semiótica da imagem ligada à discussão sobre o uso da fotografia na composição do conhecimento histórico. Para ela, a fotografia “é interpretada como resultado de um trabalho social de produção de sentido, pautado sobre códigos convencionalizados culturalmente.”

(MAUAD, 1996, p.84). Sua mensagem ao assumir o lugar de um objeto, de um acontecimento, algo físico que faz sentido para quem observa, relaciona signo e objeto.

Ana Heloisa Molina (2007) em seu artigo “Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa”, ao abordar a questão da leitura das imagens em sala de aula, afirma que professores, apesar de reconhecerem “as potencialidades da imagem enquanto ferramenta de comunicação pedagógica”, utilizam estas imagens em suas aulas de forma a transmitir, e não mediar, os conteúdos aos alunos, numa tentativa de “motivá-los em um momento de aprendizagem, captar a atenção ou estabelecer conexões com temas apresentados”. (MOLINA, 2007, p.24). Ela defende que

(...) as imagens usadas em sala de aula não devem sê-lo gratuitamente, mas é necessário conhecer seus componentes semânticos para adequá-los aos objetivos propostos. Assim, o desafio e o limite imposto ao professor de história serão o de redimensionar e explorar as competências específicas da imagem, não somente para motivar e envolver, mas reelaborar, recodificar, ordenar e organizar conceitos, transformando uma relação sócio afetiva com a imagem em uma situação de cognição. (MOLINA, 2007, p. 25)

Observa-se que no campo do ensino de História estão surgindo diversas oportunidades para a introdução de novos recursos pedagógicos que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem, bem como a construção do conhecimento histórico pelos alunos. Neste sentido, defende-se o uso da fotografia como uma ferramenta metodológica investigativa, que pode ser comparada ao trabalho do historiador. Dessa forma, o aluno se torna o sujeito ativo da ação, interagindo com o conhecimento e o professor assume o papel de mediador nesse processo de construção e elaboração.

Para tanto, a pesquisa se baseou nas concepções da Didática da História, defendida por Jörn Rüsen, que busca investigar questões acerca do aprendizado histórico. Rüsen trabalha com o conceito de consciência histórica, concebido diante de suas preocupações em saber se a História possui sentido cognoscível, de modo que o conhecimento histórico permita qualquer indivíduo se situar no processo do tempo, através da obtenção desta consciência. Em linhas gerais, a consciência histórica seria a capacidade de relacionar historicidades, portanto, no processo de aprendizagem, o aluno deve ter em mente que ele, os outros sujeitos e os objetos estão inseridos num tempo e espaço determinados (RÜSEN, 2001).

Próxima a teoria de Rüsen, temos as pesquisas em Educação Histórica de Peter Lee, que analisa o conceito de literacia histórica, que para o autor é o arsenal de competências que o aluno deve ter para compreender o passado, para construir um quadro amplo sobre as experiências históricas (LEE, 2006). As pesquisas em educação histórica, concentram-se na análise da aprendizagem dos alunos, debruçam-se nas ideias que os alunos têm sobre a história e suas orientações em direção ao passado.

Peter Lee (2006) levanta questionamentos sobre como os professores devem abordar os conteúdos históricos para desenvolver nos alunos a percepção de uma estrutura histórica mais abrangente. Em suas pesquisas, ele constatou que os alunos tendem a conceber a história como uma busca pela verdade, com o passado sendo algo fixo e imutável. Para esses alunos, a história é considerada confiável apenas quando baseada em experiências pessoais. Além disso, foi identificado que os alunos têm uma compreensão fragmentada do passado, enxergando os eventos históricos como isolados, ocorrendo em um tempo e espaço específicos, opondo-se à ideia de processo histórico.

No entanto, de nada adianta trabalhar com fontes, com diferentes pontos de vista e explicações históricas se no processo de ensino e aprendizagem a história não fizer sentido para a práxis. Neste ponto, Lee chama atenção para a relevância “dos pré-conceitos que os alunos trazem para a sala de aula.” (LEE, 2006, p.136)

Os alunos vão para as salas de aula com pré-conceitos sobre como funciona o mundo. Se suas compreensões iniciais não são levadas em conta, podem falhar em entender novos conceitos e as informações que lhes são ensinados ou podem aprendê-los para uma prova, mas reverterem para seus pré-conceitos fora da sala de aula. (DONOVAN; BRANSFORD; PELLEGRINO apud LEE, 2006, p. 137)

As novas informações às quais o aluno tem acesso adquirem significado em sua estrutura cognitiva, proporcionando-lhe uma compreensão mais ampla da vida. Ele é capaz de identificar semelhanças e diferenças entre conhecimentos novos e pré-existentes, reorganizando seu conhecimento e participando ativamente no processo de construção desse conhecimento. Um elemento crucial é a predisposição do aluno para aprender, que também é abordada por Jörn Rüsen (2001) ao discutir a questão do interesse. Para esse autor, o interesse cognitivo do ser humano em orientar-se no fluxo do tempo, compreender o passado através do conhecimento do presente, é o ponto de partida do pensamento histórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A elaboração deste trabalho foi embasada na pesquisa, leitura e estudo de diversos autores que reconhecem a fotografia como uma prática pedagógica eficaz no ensino de História. Essa abordagem de ensino utiliza recursos tecnológicos que são capazes de transcender as aulas tradicionais. Há um consenso de longa data sobre a importância de promover um ensino que capacite os alunos a se tornarem sujeitos autônomos, capazes de pensar criticamente e argumentar, assumindo um papel central em sua própria aprendizagem. Nesse sentido, o uso das ferramentas tecnológicas e a interação dos alunos com elas, desempenha um papel fundamental, permitindo que os alunos se tornem protagonistas em seu processo de aprendizagem.

Com base nos resultados desta pesquisa, é evidente que o uso de fotografias como prática pedagógica, agrega um valor inestimável ao ensino de História, proporcionando uma mudança significativa na postura dos alunos e promovendo mudanças importantes em relação ao seu olhar e em relação ao seu lugar, como sujeito da história. Essa ferramenta potencializa a motivação dos alunos, uma vez que eles se tornam protagonistas de sua própria aprendizagem ao participarem, interagirem e argumentarem. Nesse contexto, o professor assume o papel de orientador e mediador, na produção das fotografias, que desempenham um papel fundamental nesse processo, pois é capaz de capturar um momento no tempo e preservar evidências visuais dos acontecimentos históricos. As fotografias podem estimular a imaginação histórica dos alunos, permitindo-lhes conectar-se emocionalmente com o passado e desenvolver uma consciência histórica mais profunda.

Através da análise crítica e reflexiva de fatos históricos e, a partir deles, reconstruí-los através de fotografias, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais profunda do passado, construir narrativas históricas significativas e engajar-se ativamente no processo de aprendizagem histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização dos conceitos estruturados por Rüsen e Lee sobre consciência histórica e didática da história ainda levantam muitas questões. A aplicação desses conceitos na prática e no ensino de história ainda está em estágios iniciais. Ao buscar uma abordagem diferente na construção do conhecimento histórico, que vai além da mera transposição didática e se baseia nas concepções de consciência histórica, estamos avançando significativamente em direção a uma verdadeira didática da história proposta por Rüsen (2006).

Quando percebemos que a consciência histórica pode auxiliar o ensino de história a sair da mera validação dos estados nacionais, de uma história cronológica, preocupada em relatar apenas fatos e datas, e em vez disso, formar cidadãos, fundamentados na alteridade, tolerância e identidade de cada aluno, podemos dizer que o ensino de história está cumprindo seu papel.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. **Educação histórica: vontades de mudança**. Educar em Revista, Curitiba, n. 42, p. 59-71, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata, 1996.
- CHAPMAN, Arthur. **Desenvolvendo o pensamento histórico: abordagens conceituais e estratégias didáticas**. Trad. Lucas Pydd Nechi e Marcelo Fronza. Curitiba: W.A. Editores, 2018.
- DEMO, P. **Elementos metodológicos da pesquisa participante**. Em: BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em história**. In: BARCA, Isabel (org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Centro de educação e Psicologia, Universidade do Minho: 2001.
- LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar, Curitiba, n. 22, p. 131-150, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.403> . Acesso em: 06 junho. 2023.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAUAD, Ana Maria. **Através da Imagem: Fotografia e História – Interfaces**. In.: Revista Tempo. Rio de Janeiro, Vol. 1, nº2, 1996.
- MOLINA, Ana Heloisa. **Ensino de história e Imagem: possibilidades de pesquisa**. In: **Domínios da Imagem**, n MOREIRA, Marco A. **Aprendizagem Significativa Subversiva**. In: Série Estudos, Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande – MT, n.21, jan/jun. 2006.



RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão.** Práxis Educativa: Ponta Grossa, Paraná, 2006.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: formas e funções do conhecimento histórico.** trad. De Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma Teoria da História como ciência.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2015.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1998.