

## DESVENDAR PROBLEMAS HISTÓRICOS: TEMPORALIDADE E CAUSALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Alessandro Mortaio Gregori <sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo debate a questão do ensino de História a partir da ideia de *explicação histórica*, inspirando-se na teoria da História de Jörn Rüsen e em princípios da Educação Histórica. Investigam-se dois elementos essenciais nas narrativas explicativas produzidas por alunos: tempo e causalidade. Importantes componentes da construção do saber histórico dos estudantes, se pouco ou insuficientemente trabalhados no cotidiano escolar acarretam incongruências na produção de narrativas históricas explicativas.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Consciência histórica. Explicação histórica.

### UNVEILING HISTORICAL PROBLEMS: TEMPORALITY AND CAUSALITY IN TEACHING HISTORY

**ABSTRACT:** This article discusses the question of the teaching History from the idea of historical explanation, relying on Jörn Rüsen's theory of History and principles of Historical Education. Two essential elements in the explanatory narratives produced by the students are investigated: time and causality. As important components of the construction of students' historical knowledge, if insufficiently developed in the daily school life, lead to inconsistencies in the production of explanatory historical narratives.

**Keywords:** Teaching History. Historical consciousness. Historical explanation.

### DESVENDAR PROBLEMAS HISTÓRICOS: TEMPORALIDAD Y CAUSALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

**RESUMEN:** El artículo discute la cuestión de la enseñanza de la Historia a partir de la idea de explicación histórica, inspirándose en la teoría de la historia de Jörn Rüsen y en los principios de la Educación Histórica. Se investigan dos elementos esenciales en las narrativas explicativas producidas por los alumnos: tiempo y causalidad. Importantes componentes de la construcción del saber histórico de los estudiantes, si poco o insuficientemente trabajados en el cotidiano escolar, acarrear incongruencias en la producción de narrativas históricas explicativas.

**Palabras clave:** Enseñanza de Historia. Consciencia histórica. Explicación histórica.

---

<sup>1</sup> Mestre em Arqueologia. Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)- São Paulo. São Paulo-SP/Brasil. e-mail: alemortaio@gmail.com

## Introdução

O presente artigo pretende discutir a construção do pensamento histórico dos alunos de Ensino Fundamental, a partir de narrativas explicativas, tendo como fundamento a teoria da História de Jörn Rüsen. Escolheram-se para análise dois componentes do ensino de História: a temporalidade e a causalidade. Esses dois fenômenos estão no centro da discussão sobre a cognição histórica, pois estabelecem uma noção de continuidade entre passado e presente, ao mesmo tempo em que auxiliam na compreensão dos fenômenos históricos, sem reduzi-los ou simplificá-los. Uma boa articulação entre tempo e causa permite à narrativa histórica dos alunos estabelecer uma explicação densa sobre um fenômeno ou problema histórico, sinalizando uma condução efetiva na construção dos saberes históricos escolares para a interpretação e percepção do mundo.

Apresentar narrativas explicativas faz parte do cotidiano escolar dos estudantes brasileiros e, de maneira geral, é observado como ponto de dificuldade por vários professores e pesquisadores do Ensino de História (ALVES, 2006, 2012; BARCA, 2001; MOTA, 2003; PRATS, 2006). À luz da teoria da História de Rüsen parte-se do pressuposto de que todo o ser humano é capaz de pensar historicamente, cabendo ao ensino de História mobilizar vários componentes fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, a fim de que o saber histórico escolar se direcione à construção de conhecimentos necessários para a compreensão da realidade vivida e da memória coletiva.

A coleta das narrativas explicativas dos alunos para posterior análise neste artigo apoia-se em dois estudos empíricos: Barca (2001) e Alves (2012). Ambos realizaram a coleta de dados em escolas de educação básica e com alunos de Ensino Fundamental, a primeira em Portugal e o segundo no Brasil e em Portugal. A preocupação dos pesquisadores é similar e busca compreender o pensamento histórico dos jovens a partir do contato com aulas expositivas sobre um tema histórico e, em seguida, a leitura e interpretação de fontes históricas. As narrativas escritas dos alunos deveriam fundamentar-se em narrativas explicativas sobre um problema histórico proposto pelos pesquisadores, almejando resolvê-lo minimamente.

Ao fim do percurso, espera-se que o artigo traga ao debate sobre ensino-aprendizagem de História possibilidades de reflexão e atuação docente, a fim de que a cognição histórica dos alunos seja sempre estimulada e enriquecida. As aulas de História devem favorecer trocas significativas entre o pensamento histórico dos estudantes, centrando as questões didáticas na construção de estratégias que favoreçam a cognição dos alunos, essencialmente em relação à compreensão das variáveis multicausais que movimentam a dinâmica do tempo e explicam a continuidade e as mudanças nos fenômenos históricos.

### **Consciência histórica e saber histórico escolar**

O saber histórico está presente em todos os indivíduos, pois se refere aos processos mentais, pelos quais o ser humano busca compreender a si e os outros por meio da interpretação da dinâmica do tempo. Estudioso da Teoria da História, o historiador alemão Jörn Rüsen (2001) considera que o saber histórico existe não apenas na dimensão científica, mas também nas variadas manifestações da vida cotidiana. O ser humano pensa historicamente, porque recupera sua memória individual e coletiva, a fim de equilibrar expectativas, desejos e sofrimentos. As transformações ocorridas no tempo conduzem o indivíduo a carências de orientação e, para solucioná-las, as experiências do passado são articuladas a projetos para o futuro, a partir de vivências e possibilidades do presente. Dessa maneira, o saber histórico depreende-se da dinâmica do tempo, quando passado, presente e futuro associam-se em vistas ao equilíbrio e bem-estar do sujeito.

Para Rüsen (2001), a História como ciência é uma realização particular do pensamento histórico ou daquilo que aponta como *consciência histórica*. Entretanto, a consciência histórica fundamenta-se em estruturas de pensamento de um procedimento genérico e elementar próprio do pensamento humano, pois se relaciona intimamente com a vida prática, sendo concebida como a soma das operações mentais com as quais os seres humanos interpretam sua evolução temporal no mundo, de modo que sejam capazes de orientar sua vida no tempo.

O ser humano, para sobreviver, age intencionalmente, uma vez que para existir no mundo, isto é - para poder relacionar-se com a natureza, com os pares e consigo mesmo -,

deve tomar a si e o outro não como dados prontos, mas sim por meio de interpretações em função de suas intenções e paixões. A teoria russeniana considera que nas intenções humanas há sempre um ingrediente determinante: a temporalidade. O homem, a partir de suas intenções e paixões, concebe o tempo como algo que não lhe é dado na experiência cotidiana e, portanto, idealiza eras douradas, sabendo que vive em um tempo de ferro (RÜSSEN, 2001). A consciência histórica opera como o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir em conformidade com a experiência temporal. É, portanto, um processo de consciência, pois busca parâmetros para a orientação no mundo recuperando, interpretando e projetando experiências interiores ao longo do tempo.

Nas palavras de Rüssen:

A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana (o termo “vida” designa, obviamente, mais do que o mero processo biológico, mas sempre também – no sentido mais amplo da expressão – um processo social). Para essa forma de consciência, é determinante 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 orientações do agir (e do sofrer) humano no tempo. Ela consiste na articulação das experiências e intenções com respeito ao tempo (poder-se-ia mesmo falar de tempo externo e tempo interno): o homem organiza as intenções determinantes de seu agir de maneira que elas sejam levadas ao absurdo no decurso do tempo. A consciência histórica 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 (RÜSSEN, 2001, p. 58-59).

A consciência histórica possibilitaria recuperar o passado individual e coletivo com o intuito de solucionar problemas do cotidiano. A partir dela, o sujeito toma decisões para a vida prática, ao se posicionar diante das experiências temporais, sejam elas individuais ou coletivas. Todos pensam historicamente e são capazes de aplicar esse tipo de pensamento com o objetivo de desenvolver sentido para qualquer ação (ALVES, 2012). Possuir conhecimentos históricos revela-se a principal ferramenta para a construção dessa consciência histórica, a qual articula o passado com as orientações do presente, a fim de posicionar o indivíduo na tomada de decisões que desencadearão projeções sobre as consequências no futuro.

As operações intelectuais da consciência histórica, ainda segundo Rüssen (2001), realizam-se na construção de narrativas<sup>2</sup>, as quais são fundamentadoras de todo o pensamento histórico e garantem sentido à vida humana. A narrativa histórica, na perspectiva de Rüssen (2001), possui três elementos constituintes fundamentais: a evocação da lembrança, a representação da continuidade e a constituição da identidade. A consciência histórica cria a narrativa dado que recorre às *lembranças* para interpretar as experiências individuais e coletivas no tempo. Não significa que a narrativa histórica se limita apenas a recuperar dados aleatórios do passado pela lembrança.

O impulso da consciência humana para retornar ao passado provém das experiências vivenciadas no presente. O passado é manifesto, apenas quando questionado e as questões que o fazem “falar” depreendem-se da carência de orientação da vida prática. Ao desencadear uma situação de estranhamento, realiza-se um retorno a experiências passadas, a fim de solucionar uma situação-problema. A lembrança é algo natural e permanente na vida dos indivíduos, porém não é idêntica à consciência histórica. Só é possível considerar a existência de consciência histórica quando, para interpretar questionamentos do tempo presente, mobilizam-se lembranças a fim de tornar presente o passado mediante a constituição de uma narrativa (RÜSSEN, 2001).

Desse movimento, é possível considerar que a expectativa de futuro se vincula diretamente à experiência do passado, uma vez que a narrativa histórica evoca o passado sempre a partir de questionamentos do tempo presente e, por esta razão, articula-se diretamente com expectativas de futuro formuladas por meio das intenções e ações humanas (RÜSSEN, 2001). Há um evidente sentido de *continuidade* nesse fluxo de tempo. É esse elo de continuidade das ações ao longo do tempo que possibilita à narrativa ganhar contornos de sentido de orientação para a vida prática: a narrativa constitui a consciência histórica como relação entre a recuperação do passado, sua compreensão no presente e a expectativa de solução no futuro por uma representação de continuidade no tempo (RÜSSEN, 2001).

---

<sup>2</sup> A *narrativa histórica*, como explica Cardoso (2000), refere-se a uma construção que não visa à acumulação simples e ordenada de fatos históricos, mas sim a um entrecruzamento de diversas temporalidades que emergem de um trabalho intelectual interrogativo estimulado por questões do presente.

Entretanto, com respeito a que se constrói essa representação de continuidade? Toda a narrativa histórica é marcada pela intenção básica de seu narrador e de seu público, com o propósito de não haver perda nas mudanças temporais de si mesmo e de si em relação ao mundo. O propósito do narrar é manter a segurança e a firmeza no fluxo do tempo (RÜSSEN, 2001). A resistência à perda e o esforço do homem e das comunidades humanas em se autoafirmar, constituem-se como *identidade* mediante as representações da continuidade com as quais relacionam as experiências do tempo com as intenções no tempo. Ou seja, a narrativa histórica é um meio significativo de constituição da identidade humana.

Se a consciência histórica, portanto, possui a função de orientar temporalmente a vida prática, Rüssen (2010) revela que a narrativa histórica realiza tal orientação em quatro princípios distintos, ou quatro tipos de consciência histórica. Primeiramente, há o tipo *tradicional*, relacionado à manutenção das tradições – o recordar das origens e a repetições das obrigações. Nesse primeiro tipo de consciência histórica, as orientações tradicionais tornam significativo o passado na narrativa, ao mesmo tempo em que dão continuidade aos modelos de vida e aos modelos culturais definidores de uma “unidade dos grupos sociais” (p. 62-71). Em seguida, há o tipo de consciência histórica *exemplar*, o qual enxerga a história como recordação do passado direcionada a uma lição para o presente. Orienta temporalmente por meio de normas e aplicação de regras comprovadas e derivadas historicamente de situações atuais. É a *historiae vitae maestrae*. Há ainda o tipo *crítico*, o qual busca por meio do raciocínio histórico mobilizar uma classe específica da experiência do passado – as evidências previstas pelas “contranarrações”. Isso significa dizer que tal tipo de consciência histórica presente na narrativa orienta temporalmente o desmascarar e o negar de uma história determinada, construindo sobre ela uma nova identidade pela força da negação. E, por fim, tem-se o tipo *genético*. Nesse modelo a memória histórica representa a realidade passada como acontecimentos mutáveis, cujas formas de vida no presente evoluem em novas formas de configurações modernas. A história, nesse sentido, faz parte do passado, porém, nos concede outro futuro, uma vez que a mudança temporal abre caminho para que a atividade humana crie um novo mundo.

Compreende-se, afinal, que a consciência histórica é construída a partir de uma operação elementar do pensamento histórico orientado para a vida prática. A narração é um

exercício intelectual produto da consciência histórica, direcionando a maneira pela qual o homem age e sofre no tempo. A continuidade temporal e a inserção da identidade na narrativa histórica garantem a possibilidade de equilíbrio das expectativas e desejos humanos, ao resultar em uma importante estratégia para a preservação da evolução temporal dos homens e de seu mundo. Torna-se claro, pela perspectiva de Rüssen, que a consciência histórica é o substrato pelo qual se constrói o pensamento histórico e que este, por sua vez, materializa-se na narrativa. É da busca de orientação para a vida prática que o ser humano adquire e desenvolve estratégias para recuperar e interpretar situações individuais ou coletivas do passado com o intuito de resolver problemas do presente. A historicidade é intrínseca aos seres humanos.

A modalidade da produção de narrativas para o ensino de história nas escolas serve também à orientação para a vida prática mediante a consciência histórica, expondo o saber histórico com o objetivo de influenciar terceiros. O saber histórico escolar, entretanto, é diverso do saber histórico científico. Embora ambos recorram à ideia de verdade, os conteúdos escolares são estabelecidos como reflexo dos conhecimentos da ciência de referência e, junto deles, brincam-se numa série de outras referências, como as representações sociais próprias da cultura da escola: as modalidades de intervenção pedagógica, os códigos de disciplina, os sistemas avaliativos entre outros. Ainda que estabeleça relações intrínsecas com os saberes produzidos na Academia, o saber histórico escolar possui especificidade e independência. O ensino de História na Educação Básica possui seus próprios ritmos, compreendendo, por um lado, a produção do conhecimento histórico científico e, por outro, a reelaboração desses conhecimentos por alunos e professores.

Para Schimidt (2005), o saber histórico escolar seria um entre tantos “saberes” da vida prática, necessários à sobrevivência. Portanto, aquilo que se aprende na escola é um campo específico de investigação e não apartado das sabedorias que constituem o indivíduo e sua relação com o mundo. Os conceitos históricos aprendidos pelos alunos não devem permanecer presos a uma análise de processos puramente cognitivos e independentes das vivências do sujeito. A formalização dos conhecimentos históricos escolares é elaborada de acordo com a experiência vivida dos estudantes, estes que, por sua vez, sensibilizam sua consciência histórica a fim de solucionar problemas próprios da aprendizagem da disciplina. A

compreensão histórica, tal como a procura por explicações para uma situação do passado à luz da experiência pessoal, ainda que sem a apreciação das diferenças entre suas crenças e valores e as de outras sociedades, demonstra o movimento do educando em recorrer a acontecimentos familiares para compreender e explicar situações históricas (ABUD, 2005).

A escola, portanto, contribui para a formação histórica do educando, fundamentando procedimentos cognitivos, os quais levam o aluno à construção de conhecimentos necessários para a compreensão da realidade do mundo em que vive, assim como das experiências coletivas passadas e presentes. Tempo e espaço se articulam nas representações mentais dos estudantes a partir de problemas históricos típicos do universo escolar. A consciência histórica dos estudantes é sensibilizada a fim de que possam resolver tais problemas à luz dos eventos já vivenciados. No entanto, esse esforço de mobilização da consciência histórica pelos educandos pode gerar dificuldades de aprendizagem, uma vez que o conhecimento histórico escolar demanda raciocínios próprios da experiência individual, enquanto os manuais para o ensino de História e as narrativas construídas pelos professores, muitas vezes, veiculam saberes impessoais, anônimos e desvinculados da prática social (SCHIMIDT, 2005).

A ponte entre a experiência coletiva no tempo e a experiência do cotidiano no presente é um grande desafio no ensino de História. O pensamento histórico dos educandos é o combustível que permite a robustez e a astúcia da consciência histórica como produto do trabalho intelectual fornecido pela escola. Entretanto, a dificuldade em articular diferentes temporalidades para fornecer uma explicação plausível sobre determinada situação do passado é causa relevante para se compreender a dificuldade dos alunos. Em estudo sobre a psicologia cognitiva do pensar historicamente, Sam Wineburg (2001) fornece um interessante *exemplo* para a dificuldade em se lidar com o recuo temporal e a ação de indivíduos no passado. Segundo o psicólogo, quando pensamos sobre o modo de desenhar e representar a perspectiva e a frontalidade para os antigos egípcios, *por exemplo*, assume-se, que “eles viam como nós vemos, mas não sabiam desenhar como nós desenhamos”. Essa é uma resposta comum de alunos entre 10 e 11 anos de idade. Entretanto, quando se aprende aspectos da civilização do Antigo Egito, o educando desenvolve um raciocínio contrário, considerando a possibilidade de que os egípcios desenhavam com concepções de perspectiva diferentes da nossa, porque compreendiam o mundo de maneira diferente da nossa, e há algo sobre essa

forma de interpretar o mundo que foi irreparavelmente perdida ao longo do tempo. Portanto, o objetivo do ensino de História seria “ensinar a pensar no que não se pode ver e nos fazer acostumar com o congênito desfoque de nossa visão no presente” (WINEBURG, 2001, p. 11).

O exemplo de Wineburg (2001) é relevante quando tentamos interpretar as tensões que se criam no entrelaçamento entre a recuperação das concepções da vida prática do indivíduo e a mobilização de recursos do conhecimento histórico para propor uma explicação sobre uma questão no passado. Ao considerar que os egípcios antigos “não sabiam desenhar como nós desenhamos”, o educando projeta no passado uma realidade que o acompanha no cotidiano – o ato de saber desenhar – e interpreta o modo de conceber imagetivamente dos antigos egípcios à maneira como reconhece a realização de um desenho a partir das múltiplas experiências que possivelmente carrega: o ato de ver alguém produzindo um desenho, seus desenhos ao longo da infância, as técnicas de desenho que aprendeu nas aulas de Artes ou outras situações passadas. Porém, quando a intervenção do professor de História é realizada com sucesso, um novo conjunto de informações próprias do conhecimento histórico é aprendido pelo aluno, o qual poderá reinterpretar as fontes do passado, dispondo dos conhecimentos prévios que mobilizou integrados às intervenções feitas pelo Ensino de História. É desenvolvida, enfim, uma competência intelectual própria da escola e construída pelo educando, a qual o auxilia na realização de uma explicação mais efetiva em situações problemas específicos da História escolar. Pode-se apontar essa competência própria da escola de *saber histórico escolar*.

### **Construindo o saber histórico escolar: a explicação histórica pelos alunos**

A escola desempenha um papel relevante na construção do saber histórico dos indivíduos. A mediação do professor, as atividades propostas por ele e as trocas entre os pares permitem desenvolver no aluno um raciocínio próprio da escolarização: o saber histórico escolar. Esse saber, oriundo em parte da cultura da escola, compõe-se também de outras influências: a consciência histórica dos educandos e a interpretação da História científica por alunos e professores. Entretanto, os conteúdos escolares não pretendem tornar o aluno um mini-historiador. A função da História como disciplina escolar pretende a aquisição de conhecimentos necessários para a compreensão da realidade do mundo em que se vive, assim

como das experiências coletivas passadas e presentes. O Ensino de História se volta para o debate e a reflexão sobre o “próprio” e o “outro”, desvelando as contradições existentes na teia global e retomando a importância das memórias coletivas e do patrimônio na produção do espaço social no presente.

Como trabalho intelectual da consciência histórica dos sujeitos, a narrativa é um processo inerente à natureza do conhecimento histórico, e, assim, também é produzida pelos educandos em situação de aprendizagem escolar. Em sua especificidade na constituição do saber histórico, é possível apontar que a explicação constitui parte fundamental da narrativa histórica produzida pelos alunos na escola. Materiais didáticos e sistemas avaliativos têm demandado do aluno uma capacidade explicativa nas narrativas produzidas nas aulas de História e o ato de explicar passou a servir, oficialmente, como indicação de uma ação didática (SCHIMIDT, 2005). Além disso, a narrativa sobre o passado direciona os estudantes para além dos conhecimentos condicionados e materializados pelos manuais didáticos, dando sentido aos conteúdos históricos a partir do uso de conceitos advindos de sua vivência na realidade atual (CAINELLI et al, 2018).

Estudiosa das concepções dos jovens portugueses em relação às explicações em História, Isabel Barca define a habilidade intelectual do *explicar historicamente* nos seguintes termos:

A explicação histórica é entendida como uma resposta a uma pergunta de tipo “por quê?” sobre ações, acontecimentos e situações do passado humano. Ela pode incluir perguntas do tipo “Como foi possível?”. Cada explicação pressupõe uma seleção de fatores – razões, motivos, disposições, condições externas, estruturais, conjunturais, segundo as linhas de diferentes modelos explicativos. Cada autor pode abrir uma importância relativa diferente aos fatores selecionados e, entre uma gama de fatores (condições existentes), uns podem ser considerados condições necessárias, outras condições contributivas/facilitadores do *explanandum*. As condições que estabelecem a diferença quanto a uma situação ter ocorrido, ou não, podem ser consideradas a causa (BARCA, 2000, p. 63).

A explicação histórica é, portanto, utilizada para dar sentido a uma resposta à pergunta sobre por que ocorreu dado acontecimento ou situação no passado. É uma habilidade intelectual que pressupõe a seleção de fatores de diversas naturezas para a composição da resposta, geralmente em formato narrativo. No entanto, a explicação histórica pode se revelar

muito diferente de autor para autor, ainda que o problema exposto seja o mesmo. Cada indivíduo pode selecionar fatores e hierarquizá-los como condições necessárias para dado evento. Além disso, a explicação histórica estabelece diversas possibilidades quanto à existência de determinada situação desenrolar-se ou não, o que é considerado como causa.

Barca (2000) aponta que a natureza do conhecimento histórico é múltipla, pois apresenta uma diversidade de propostas explicativas, assim seu caráter provisório. No entanto, a explicação em História seria de natureza ainda mais provisória, pois pode ser estatisticamente provável, na perspectiva de Carl Hempel ou simplesmente verossímil, como a considera Karl Popper (apud BARCA, 2000). Desse modo, as conclusões históricas são interpretações que não podem ser completamente testadas ou confirmadas pelos dados disponíveis, como se faz nas ciências naturais. Porém, isso não as impedem de perseguirem um esforço de validade intersubjetiva. Somado a isso, é possível considerar que a provisoriedade das explicações históricas advém da contínua descoberta, sempre parcelar, da realidade humana. Tal fato fundamenta a visão de que as explicações em História são diversas e parcelares, pois são sempre construídas a partir de um ponto de vista particular. Cada perspectiva explicativa é, naturalmente, imbuída de pontos de vistas intrínsecos ao sujeito e ao objeto da produção histórica, o que torna o juízo de valor um traço filosófico distintivo da História como conhecimento.

Os critérios intersubjetivos de validação da produção explicativa em História são variados. Contudo, um deles é de relevância para o estudo da explicação histórica escolar. Trata-se da consistência com a evidência, ou seja, o conjunto de indícios fornecidos pelas fontes do passado (BARCA, 2001). Esse critério serve como linha de demarcação entre a produção histórica e a produção ficcional, uma vez que a narrativa é um recurso usual na produção de explicações em qualquer conexão com o passado – aponta-se aqui o gênero literário narrativo e suas várias subdivisões.

O critério da consistência com a evidência deve ser explorado gradualmente nas aulas de História, quando se estimula os alunos a produzirem explicações sobre determinado problema. O contato com fontes históricas e a cuidadosa mediação do professor permitem que a narrativa explicativa construída pelos alunos resulte em uma proveitosa conexão entre a consciência histórica e a aprendizagem histórica escolar. No entanto, devem-se distinguir

dois níveis claros de interpretação histórica presente nas explicações dos alunos: a descrição e explicação de fatores.

Segundo Barca (2001), a explicação produzida nas narrativas dos alunos ocorre em simples descrição, quando carece de confirmação ou refutação factual, limitando-se em descrever como determinado fato histórico aconteceu. Já a explicação de fatores de uma situação no passado, além de necessitar de confirmação factual, ao ser confrontada com o mundo real mostra-se plausível e logicamente satisfatória. No entanto, deve-se estar atento em um ponto: o critério de verdadeiro ou falso não basta como distinção entre uma descrição e uma explicação. Uma descrição pode ser falsa ou verdadeira, porém uma explicação poderá ser avaliada como mais ou menos adequada e abrangente, já que é possível decidir a favor de uma entre duas respostas sobre a mesma situação com base em confronto válido com o mundo real.

Analisemos a seguir algumas respostas em formato de narrativa explicativa dadas por alunos brasileiros e portugueses de Ensino Fundamental sobre determinado problema histórico. Pretende-se aqui, em primeiro lugar, distinguir descrição de explicação. Em seguida, analisar algumas tentativas de explicação e tê-las como base para discutir algumas carências de orientação temporal e causal que dificultam a composição de explicações satisfatórias em História.

No estudo de Barca (2001) ofereceu-se a alunos portugueses entre 12 e 16 anos uma coletânea de documentos históricos e fontes secundárias sobre a expansão marítima portuguesa pelo Oriente ao longo do século XVI. Em seguida, solicitou-se que, após a leitura atenta dos textos, apresentassem uma resposta, com palavras suas, para a questão: “por que é que os portugueses conseguiram dominar o Oceano Índico no século XVI?”.

O aluno Paulo, de 14 anos, apresentou a seguinte explicação:

Os portugueses conseguiram estabelecer um Império Marítimo no Oceano Índico ao longo do século XVI, tinham muita força de vontade em descobrir rodeando a África por mar. Foi a partir daí que os portugueses começaram a conquistar terras. Em meados do séc. XV a rota terrestre era controlada pelos muçulmanos. Em 1498 Bartolomeu Dias dobrou o Cabo da Boa Esperança. Em 1498 a armada de Vasco da Gama chega à Índia, no séc. XVI os portugueses já dominam as rotas do comércio das especiarias (BARCA, 2001, p. 31-32).

Já a aluna Cecília, de 12 anos, registrou sua explicação da seguinte maneira: Os portugueses conseguiram estabelecer um Império Marítimo no oceano Índico. Porque: os muçulmanos não conseguiram lutar contra os portugueses pelo seu prestígio e poder perante os outros (BARCA, 2001, p. 32). Carla, de 13 anos, propôs a seguinte explicação:

Grandes sacrifícios foram feitos por todos quantos participaram na ação, no enfrentar com confiança os muçulmanos, que nem por isso foram um grande obstáculo a vencer. [...] Visto que os chineses “abriram mão” do controlo do oceano Índico, foi até fácil para os portugueses controlar o comércio das especiarias e conquistar os principais portos comerciais (BARCA, 2001, p. 32).

Observa-se nas respostas dos alunos, uma tentativa de explicação histórica. Entretanto, nem todos foram capazes de apresentar uma explicação completa. Paulo foi quem permaneceu no âmbito da descrição. Ao tentar propor uma explicação para a questão, apenas elencou algumas informações que considera como “verdadeiras”, dispondo-as de maneira cronológica. Seu raciocínio permaneceu no nível descritivo e a tentativa de explicar recaí sobre a expressão “muita força de vontade”, que embora possa recuperar por meio de sua consciência histórica experiências vivenciadas ou aprendidas que revelem o caráter explorador do povo português, não se transpõem em uma narrativa explicativa coerente, pois não se relaciona a qualquer outro fato histórico explícito. Já Cecília mostrou raciocínio explicativo, ainda que de maneira restritiva a um único fator. Carla, por fim, foi quem construiu uma narrativa explicativa, pois foi capaz de reconhecer que a História não é um compêndio de informações, mas sim o resultado da interpretação conjunta de vários fatores.

A pesquisa realizada por Alves (2012) teve como objetivo averiguar os níveis de explicação histórica presentes em narrativas elaboradas por estudantes brasileiros e portugueses acerca de um tema comum estudado dos dois lados do Atlântico: a transferência da família real portuguesa para o Brasil em inícios do século XIX. As narrativas utilizadas pelo pesquisador eram de alunos entre 14 e 17 anos, especialmente do final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio. De acordo com o autor, a proposição de um instrumento que tratasse de um tema relativamente conhecido pelos estudantes garantiu a presença de conhecimentos prévios mediados tanto pela escolarização, quanto pelos meios de comunicação, os quais, devido ao bicentenário do fato, o exploraram exhaustivamente no Brasil e em Portugal.

As narrativas dos estudantes utilizadas como fonte por Alves (2012) são oriundas de um processo de intervenção do pesquisador em ambiente escolar. O que se apresentou como instrumento escrito para os alunos provém de narrativas publicadas em livros didáticos utilizadas em escolas de Ensino Fundamental do Brasil. A questão para a exposição escrita dos alunos, após a leitura dos textos propostos, foi a seguinte: “Você acha que a corte portuguesa ao se deslocar para o Brasil, em 1808, se transferiu de forma estratégica, planejada ou simplesmente fugiu da invasão das tropas de Napoleão?”. A partir das respostas, o pesquisador elaborou um quadro analítico para averiguação da cognição histórica dos alunos, pois “ao discutirem preliminarmente um assunto familiar, são capazes de indicar a medida do uso do conhecimento prévio acerca do tema e a mobilização mental na tentativa de explicação ou justificativa da resposta” (2012, p. 698).

As categorias de respostas estabelecidas por Alves (2012) foram três. A primeira categoria se relaciona ao tipo de resposta dada pelo aluno, se houve ou não tentativa de explicação diante da pergunta feita. Nesse primeiro quesito, as respostas que se encaixam são aquelas sintéticas, pragmáticas e sem nenhuma intenção de explicar historicamente. Para o autor, respostas desse tipo apenas revelam preocupação em constatar o fato, utilizando fragmentos descritivos. Uma segunda categoria seria aquela de tentativa de explicação histórica. Essas tentativas se norteiam pela forma da explicação, pois geralmente elencam motivos, causas, situações e sujeitos e levam ao questionamento se realmente houve preocupação do estudante com a temporalidade e a qualificação do discurso. Finalmente, uma terceira categoria se coloca sobre as respostas dos alunos. Essa categoria considera uma explicação histórica de peso, ou seja, considera-se a importância de cada fator utilizado para a elaboração da explicação, conhecido como “peso fatorial” (BARCA, 2000, p. 61). Significa esclarecer que além de citar, se faz necessário valorar o raciocínio do educando e os motivos, causas e situações que compõem sua explicação.

No primeiro tipo de categoria de explicação estão simples fragmentos descritivos, que resultam da simples extração de informação da própria questão, não demonstrando qualquer preocupação explicativa. Veja-se o exemplo de uma aluna brasileira prestes a iniciar o Ensino Médio: “Na minha opinião, eles fugiram de forma estratégica, para tentarem reconquistar o que perderam” (ALVES, 2012, p. 699).

Nesse tipo de resposta não se observa nenhuma coerência explicativa. Há uma tentativa de expor argumentos de maneira lógica, entretanto, trilha a superficialidade e extrai quesitos temporais da própria pergunta (ALVES, 2012). Como já apontado por Barca (2001), o simples elencar de constatações não permite que se realize uma explicação histórica. Primar pelo suposto verdadeiro em detrimento do falso pode até apresentar uma tentativa de hierarquizar fatos, mas apenas descreve a situação e não a explica fundamentalmente.

Na segunda categoria de explicação proposta, já existe a tentativa de elencar uma ou mais causas que levaram ao problema tratado. No entanto, acabam como narrativas monocausais (ALVES, 2012), sendo apenas um fator suficiente e determinante para explicar, sem qualquer preocupação com a especificidade do processo histórico que determina a situação. Observa-se esse tipo de tentativa explicativa na seguinte resposta de um aluno de nono ano do Brasil: Sim eles queriam para fugir da tropa de Napoleão Bonaparte, mas também eles queriam formar uma estratégia que foi a liberação da América e o direito de utilizar os portos brasileiros (ALVES, 2012).

Mesmo tipo de resposta pode ser observado no seguinte aluno português “Em minha opinião, ao deslocar-se para o Brasil, em 1808, a corte portuguesa agiu de forma estratégica, principalmente para garantir os interesses dos nobres, pois os mais pobres foram abandonados junto com a capital portuguesa nas mãos dos inimigos “(ALVES, 2012, p. 703). Percebe-se nas respostas desses alunos uma tentativa de explicação histórica, pois estão propensas a buscar causas para a resolução do problema proposto. Contudo, se limitam a uma causa e não a relacionam com o processo histórico e, portanto, não revelam a intenção de explicar profundamente. Não existe, como aponta Alves (2012), a possibilidade da associação de outros fatores derivados desses diferentes sujeitos para a formulação de uma explicação histórica complexa.

Os alunos que conseguiram estabelecer uma explicação histórica na terceira categoria, apontada pelo autor como, “explicação densa” (ALVES, 2012, p. 708) remetem à qualificação da explicação histórica à medida que relacionaram causas e consequências para defender ou rejeitar hipóteses, dialogando com as participações de sujeitos no processo histórico para fortalecer sua explicação. Utilizam marcadores temporais e espaciais, assim como diferentes perspectivas a respeito do fato. Tais explicações densas obedecem à formatação das

narrativas, com introdução, desenvolvimento do argumento e conclusão de ideias. Tal esquema para a compreensão de uma explicação histórica densa se encaixa na seguinte narrativa produzida por um aluno brasileiro:

Primeiramente, acredito que tudo foi estrategicamente planejado, pois Portugal sempre tentou extrair de nossas riquezas, e obter o controle total. Mas, confesso que, como brasileiro, a tendência é que eu defenda meu país e veja Portugal com um olhar diferente (ALVES, 2012, p. 709).

Outro exemplo de explicação histórica densa pode ser encontrado em um aluno português no mesmo ano escolarização:

Penso que foi estratégica e ao mesmo tempo uma fuga, apesar de ser benéfica apenas para as classes altas e o resto do povo foi completamente abandonado. A família real ao fugir celebra um acordo com a Inglaterra e então evita as invasões francesas partindo para formar um império de grande riqueza econômica e deixando Portugal frágil para ser invadido (ALVES, 2012, p. 709).

Pelo perfil das respostas, é possível observar a existência de explicação histórica de nível denso. Difere-se da explicação monocausal, pois explora a constituição de sentido histórico e tomada de posição do autor diante do problema exposto. Atenta-se para a boa articulação gramatical na construção de frases que remetem à elaboração de conclusões plausíveis, as quais não apenas levam o leitor a um sentido lógico e real da História, mas adentram o universo dialógico da construção do pensamento histórico. As experiências dos alunos passam pelo crivo de reflexão, sendo rejeitadas ou transformadas a partir do significado construído no processo de interpretação do fato histórico (ALVES, 2012).

Encontra-se a explicação histórica densa ao longo da elaboração da narração histórica estabelecida por Rüssen (2001) como constituinte e produto da consciência histórica dos educandos. Ambos, brasileiros e portugueses, são tomados por consciência histórica, uma vez que recuperam experiências vividas (pessoais e escolares), traduzidas em um sentido, ainda que tênue, de continuidade. Esse sentido de continuidade articula tempo/espço e personagens históricos (Portugal, Brasil, Inglaterra e França) em prol da identidade, valendo-se da empatia histórica para convencer o leitor e validar sua explicação.

Exposto esse percurso ilustrativo sobre a presença de explicações em narrativas escolares, indaga-se: como a carência de orientação temporal e a incompreensão da causalidade no ensino de História influenciam a construção de narrativas históricas explicativas pelos alunos?

### **Orientação no tempo: tempo vivido e o tempo histórico**

O tempo é uma das matérias-primas da História. Conceito próprio da natureza do conhecimento histórico opera como instrumento articulador de temáticas (trabalho, cultura, democracia, Revolução Francesa, Renascimento, Brasil Colonial), sendo, portanto, concebido como um critério de plausibilidade e veracidade do saber histórico construído (LEE, 2011). Sua elaboração conceitual é significativa no Ensino de História, pois garante ao aluno a compreensão de que seu transcorrer e oscilação são realizados pela dinâmica social transformada constantemente pelos homens.

Segundo Scaldaferrri (2008), o tempo é um ato de pensamento, uma generalização. Valendo-se do pensamento Vygostky, a pesquisadora considera que a elaboração do conceito de tempo requisita um processo de construção individual baseada no desenvolvimento intelectual, que altera seu sentido de acordo com as vivências e experiência do indivíduo. É progressivamente elaborado pela criança ao longo de suas etapas de desenvolvimento: a distinção entre dia e noite, a sequência de etapas, apontamentos sobre o antes e o depois pelo tempo vivido. No entanto, seguir o tempo e vivê-lo não é compreendê-lo historicamente. Apenas após ultrapassar o tempo pessoal, subjetivo e dominar a ideia de tempo contínuo, objetivado e social, é que o estudante se torna apto a perceber as dimensões do tempo histórico para, finalmente, possuir estruturas para pensar historicamente. Ou seja, mobilizar sua consciência histórica para resolver problemas da História escolar: identificar e explicar permanências e rupturas entre passado/presente e futuro, localizando ritmos diferenciados de mudança ao longo das ações humanas.

É possível considerar, portanto, que a formação do conceito de tempo no jovem é uma aquisição pessoal, construída de acordo com a vida social e cultural do indivíduo – experiências e conhecimentos que se conquistam por meio de suas vivências nas relações

socioculturais e na mediação do processo de ensino-aprendizagem. Assim, trabalhar o conceito de tempo na escola é imprescindível para que o educando o construa progressivamente com intermédio de suas experiências e possa mobilizá-lo como instrumento articulador de temáticas e fatos aparentemente dispersos, porém vinculados a princípios de ordem, sucessão, duração e simultaneidade.

De acordo com Abud (1997), segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, desde o primeiro ciclo do Ensino Fundamental trabalha-se a categoria de tempo no qual o dia (tempo físico) tem como marcos de divisão os períodos dos acontecimentos da vida do aluno. A polissemia da palavra permite a confusão, pois o aluno compreende o conceito em seu sentido coloquial, como a parte do tempo em que a Terra é iluminada pelo sol, divide-se entre o antes e depois da escola, ou ainda as horas de brincar, almoçar e estudar. Trabalha-se, para contornar essa imprecisão, a construção de linhas do tempo, a fim de que o educando estabeleça lentamente a noção de tempo histórico, arquitetando analogias entre a vida individual e a vida social. A partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental, entretanto, os professores especialistas organizam seus trabalhos, privilegiando a concepção de História como um movimento geral que envolve a totalidade dos seres humanos. A disciplina se direciona a um ponto determinado: o progresso, traduzindo-se na periodização clássica francesa de divisão da História em grandes períodos (Antigo, Medieval, Moderno e Contemporâneo).

Segundo a pesquisadora (ABUD, 2005), os manuais didáticos de História para o Ensino Fundamental ainda organizam os temas cronologicamente, tendo o tempo a incumbência de categoria organizadora das temáticas a serem estudadas. Algumas propostas curriculares apontam para a necessidade de articular os conteúdos históricos em eixos temáticos (trabalho, terra, poder, religião), os quais teriam por finalidade arquitetar uma ligação entre o saber histórico escolar e cotidiano do aluno e, por fim, superar a ideia da História como mero progresso da humanidade.

Nos exemplos de explicação histórica recolhidas nas narrativas do item anterior há pouca construção e estabelecimento de pontes entre diferentes temporalidades para se explicar um problema histórico. Nota-se a recusa em se procurar a localização dos sujeitos no tempo e estabelecer correlações entre fatos. É possível a consideração de que o saber

histórico escolar produzido pelos materiais didáticos e/ou pelas exposições dos professores apresenta no geral uma História linear e evolutiva, desencorajando a construção pelo aluno da correspondência entre variados fatos oscilantes no tempo (anteriores, posteriores ou simultâneos). Uma causa lhes basta, ou apenas um sucinto elenco de fatos em ordenação temporal lhes parece resolver um problema histórico.

Nota-se, dessa forma, que o entendimento do tempo histórico pelo aluno não foi bem fundamentado. Como refere Carretero (2008), a aquisição da noção de tempo histórico parte da consciência do próprio tempo pessoal das crianças e a contínua assimilação das diversas categoriais de orientação temporal (o tempo físico, o tempo biológico) e códigos de medição (o relógio, o calendário), culminando na assimilação de noções essenciais para a compreensão do tempo histórico (sucessão, simultaneidade, continuidade e duração).

Percebe-se, finalmente, que o trabalho prévio com a temporalidade é essencial nas explicações históricas, já que instrumentaliza o aluno para que edifique uma explicação densa, fundamentando um raciocínio dialógico entre diversos fatos dispersos ou simultâneos no tempo. É necessário que as atividades escolares favoreçam a compreensão de tempo em suas várias dimensões, ao levar o aluno a perceber que há um tempo vivido que se relaciona com um tempo social e com uma noção de tempo ainda mais complexa, que é o tempo histórico – estrutura de ritmos sincrônicos e diacrônicos que sustentam boa parte das explicações dos problemas em História.

## **A causalidade no Ensino de História**

“O estudo da História é um estudo de causas”, considera o teórico britânico Edward Caar em ensaio seminal da coletânea *Que é História?* (CAAR, 1979). Segundo Caar, o historiador faz constantemente a pergunta “por quê?” e aparentemente não descansa enquanto não encontra a resposta adequada. “Causa” pode ser uma palavra obsoleta no vocabulário histórico moderno, mas a ideia de “explicação” firma-se continuamente no cenário contemporâneo das teorias da História – “Como isso aconteceu?” ou “Por que isso aconteceu?”. Num primeiro movimento, a busca do historiador é por várias causas que levaram a um acontecimento. Em seguida, o verdadeiro historiador confronta as diversas

causas que listou de modo a estabelecer uma hierarquia de causas e finalmente decidir por aquelas que se mostram categóricas ou suficientes para resolver o problema em questão. Nas considerações de Caar (1979), a multiplicação das abordagens em História ao longo das últimas décadas – econômica, social, cultural e até de gênero – aumentam continuamente o número de respostas causais a um mesmo problema histórico, abrindo variadas possibilidades de explicação para os historiadores.

Se a causalidade é relevante na produção de conhecimento histórico, então se faz presente em situações de ensino-aprendizagem nas quais a História é o problema a ser desvendado. No espaço escolar, a explicação histórica – que inclui causas e consequências – é em geral apresentada como acabada, como se fosse um axioma, fazendo com que os estudantes não sejam estimulados a compreender como se chegou até ela (PRATS, 2006). Os manuais didáticos e as exposições dos professores tendem a apresentar aos alunos os problemas históricos já resolvidos, com sequências narrativas formalizadas e de tendência à simples memorização do encadeamento de fatos.

As relações causais, segundo Motta (2003), são compreendidas como explicações para os fenômenos e estão presentes na vida humana desde o nascimento até a morte, assim como na história das sociedades, nas ações e desenvolvimentos mais rotineiros. Baseando-se na teoria de Piaget, a autora compreende a causalidade como a explicação do modo de produção dos fenômenos, bem como das transformações e conservações para que se possa neles enxergar um estado inicial e um estado final. Seu papel na construção do conhecimento por parte do sujeito da aprendizagem não é condição necessária para que se conheça desde sempre, pois é construída ao longo do desenvolvimento cognitivo do sujeito. Converte-se em necessária, na medida em que as interações com o meio se tornam cada vez mais complexas e abstratas e passam a demandar do sujeito respostas intelectuais mais profundas.

A aquisição do conceito de causalidade nas primeiras etapas de escolarização esbarra na limitação temporal do pensamento infantil, o qual é capaz de compreender relações de causa e efeito apenas se estas decorrem em proximidade no tempo. Já no início da segunda etapa do Ensino Fundamental, o educando desenvolve a percepção de que um fato pode ter muitas causas. Para Prats (2006), o conceito de causalidade deve ser trabalhado nessa etapa de escolarização a partir de situações cotidianas e reais, sendo ampliado em seguida para

situações-problema do tipo mecânico, geográfico ou antropológico. No entanto, é ainda discutível se a causalidade nessa etapa de escolarização possa ser aplicada diretamente ao tempo histórico. Segundo o autor, a causalidade em História pode ser trabalhada indiretamente durante esse período, para se firmar como componente da aprendizagem da disciplina nas séries finais desse ciclo. Isso decorre do fato de que a causalidade é uma noção temporal e necessita de uma abordagem em espiral, iniciando-se com a aplicação de seus princípios mais simples, para posteriormente, ao longo do desenvolvimento da noção de tempo no aluno, levar à construção da ideia de que múltiplas relações estabelecem-se em redes de causa e efeito para explicar um determinado problema histórico (PRATS, 2006).

O ensino-aprendizagem da noção de causalidade é proposto em três níveis de compreensão, segundo Prats (2006): o primeiro trata-se de identificar o “por que” da ocorrência dos fatos, trabalhando-se problemas simples de causalidade linear em mera relação de causa-efeito. O segundo introduz a ideia de ação intencional e inicia-se com a identificação de diferentes tipos de fatores causais e ações intencionais. Já no terceiro, mais complexo, articulam-se a explicação intencional e a causal, como ocorre na realidade, e elaboram-se teorias explicativas mais ou menos complexas. Na aprendizagem da explicação em História, o terceiro nível de compreensão da causalidade exige a familiarização do educando com alguns aspectos marcantes da disciplina, como, por exemplo, a proposição de hipóteses e a evidência de contradições entre diferentes fontes históricas. Porém, acredita-se que a construção da causalidade é um processo e se desenvolve gradualmente ao longo das relações do sujeito com o meio, sendo necessário, portanto, o estímulo ao pensamento causal desde os primeiros contatos do educando com a História.

Para se chegar ao terceiro nível de compreensão da causalidade, o professor pode lançar mão de estratégias que, ao longo da aprendizagem, levarão à construção da ideia de causalidade no educando. Ainda segundo Prats (2006, p. 19), num primeiro nível, é possível apresentar aos alunos jogos de simulação que permitam determinar esquemas conceituais que as crianças já possuem e gradualmente introduzir novos conhecimentos a partir de um organizador prévio por meio de questões do tipo “por que o trem descarrilhou?” ou “por que a luz do quarto não acende?”. Esperam-se respostas inicialmente bastante simples: “porque a estrada estava estragada” e “a lâmpada havia queimado”. O objetivo aqui é estimular a

passagem da noção intuitiva a uma noção científica da causalidade, levando à construção do conceito de causalidade linear em relação de causa-efeito. Ou seja, no exemplo citado espera-se que o aluno compreenda que “o trem havia descarrilhado, não porque foi mal construído, era feio ou velho, mas porque a estrada estava estragada. Se a estrada está estragada, qualquer trem poderá descarrilhar”.

No segundo nível propõe-se a reflexão sobre a noção de intencionalidade. É possível trabalhar o conceito também por meio de jogos de simulação da vida cotidiana ou mediante um breve relato, por exemplo, determinar os motivos de um jovem realizar um intercâmbio em Londres, em vez de seguir os estudos em uma universidade do país natal. Complica-se, enfim, a experiência causal. Retomando a experiência anterior, perguntas do tipo podem ser feitas: “quem é o responsável pela manutenção das estradas, se está tão malcuidada?” ou ainda “por que não se investiu o suficiente para melhorar o traçado dessa estrada ou substituir os trilhos defeituosos?”. Quando tais perguntas começam a ser respondidas de forma racional e satisfatória pelos alunos, é possível a introdução explícita de temas históricos. O terceiro nível de compreensão, o da multicausalidade, constrói-se em conjunto com os alunos hipóteses explicativas, superando a mera descrição linear ou intencional do fato, e apresentando uma resposta multicausal (econômica, política, social, ideológica) a um problema, geralmente hierarquizando-o sob uma rede conceitual complexa.

Percebe-se, dessa forma, que o conceito de causalidade, embora fenômeno inato na vida humana, é construído ao longo do desenvolvimento cognitivo do sujeito. Como categoria do saber histórico, deve ser trabalhado em situações de ensino-aprendizagem a fim de que permita ao educando estabelecer respostas explicativas coerentes para determinados fatos históricos. É, portanto, um componente essencial para a composição de explicações de História. Sob o ponto de vista piagetiano, à medida que o sujeito enxerga vários níveis observáveis do real e as relações possíveis entre eles, deixa simplesmente de aplicar leis para explicar o real e passa a atribuir relações coerentes e consistentes entre objetos, construindo explicações necessárias para os fatos, de acordo com seu corpus teórico de interpretação do real (MOTTA, 2003).

## Considerações finais

Ensinar História é contribuir para a formação e o desenvolvimento da cognição dos estudantes, por meio do entrelaçamento de diversos elementos constituintes do saber histórico. A aprendizagem da História escolar não pode se dissociar da dimensão da consciência histórica presente no sujeito da aprendizagem. Isso significa que a construção do conhecimento histórico pelo aluno deve levar em conta todo o substrato intelectual que ganhou com suas experiências individuais e coletivas. O conhecimento histórico não se adquire de maneira pronta e acabada, mas se desenvolve progressivamente a partir de estímulos providenciados pelo meio em que se vive e pelo Ensino de História.

No caso aqui investigado, a narrativa histórica explicativa, nota-se que vários estudantes permanecem em meras descrições ou não chegam a construir uma explicação histórica densa, ainda que esboçam uma tentativa de explicação monofatorial. Possivelmente, um estímulo deficiente no entendimento da dinâmica do tempo histórico ou do estudo de causas nas aulas de História podem ter contribuído para um entendimento insuficiente das relações entre diversas causas no tempo.

Faz-se necessária uma investigação efetiva das componentes do ensino de História, seja por meio das exposições dos professores, dos materiais didáticos ou das atividades desenvolvidas em cotidiano de sala de aula, a fim de que se perceba a importância de fatores como a temporalidade e a causalidade, influenciando na consciência histórica dos jovens. Aos professores, portanto, convida-se à reflexão sobre a prática docente e sua função primordial na interação entre os saberes construídos em sala e a formação cognitiva do estudante.

Pensar criticamente e ensinar a raciocinar temporalmente são tarefas complexas e de grande responsabilidade social, porém encontram respaldo em um ensino reflexivo, o qual explora os conteúdos escolares de maneira aberta e construtivista. Explicar em História é uma habilidade abrangente e de alta expectativa intelectual, pois demanda uma ação conjunta de estruturas mentais constituintes do indivíduo e uma interação ativa entre sujeito e objeto no processo de ensino-aprendizagem realizado pela escola. O entendimento do tempo, do espaço, da linguagem, dos conceitos e da causalidade, por exemplo, são ferramentas livres para interpretação do mundo, porém mostram-se também como componentes estruturais próprios do saber histórico escolar.

## Referências

- ABUD, K. M. Temporalidade e Didática da História. **3º ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Fóruns Contemporâneos do Ensino de História no Brasil. UNICAMP, Campinas-SP, p. 31 - 35, 1997.
- \_\_\_\_\_. Processos de construção do saber histórico escolar. **História e Ensino**, Londrina, v.11, p. 25 - 34, jul., 2005.
- ALVES, R. C. **Representações Sociais e Construção da Consciência Histórica**. 178f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- \_\_\_\_\_. A transferência da família real portuguesa para o Brasil: explicação histórica em alunos portugueses e brasileiros. **Antíteses**. v. 5, n. 10, p. 691-716, jul./dez., 2012.
- BARCA, I. **O Pensamento Histórico dos Jovens**. Ideias dos adolescentes, acerca da provisoriade da explicação histórica. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2000.
- \_\_\_\_\_. Concepções dos adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, I. (Org.), **Perspectivas em Educação Histórica**: actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica. vol.1. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2001. p. 29-43.
- CAAR, E. **Que é História?** São Paulo: Brasiliense, 1979.
- CAINELLI, M.; BARCA, I. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-16, 2018.
- CARDOSO, I. Narrativa e História. **Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 3-13, 2000.
- CARRETERO, M. Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. **Cultura y Educación**, v. 20, n. 2, p. 133-142, 2008.
- LEE, P. Por que estudar História? **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, v. 27, n. 42, p. 19-42, out./nov., 2011.
- MOTTA, M. H. D. S. Um estudo sobre a causalidade no Ensino de História. **6º ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Fóruns Contemporâneos do Ensino de História no Brasil. UNICAMP, Campinas-SP, p. 278-286, 2003.
- PRATS, J. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, n. Especial, p. 1-20, 2006.
- RÜSSEN, J. **Razão Histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.
- \_\_\_\_\_. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.), **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 51-78.
- SCALDAFERRI, D. C. M. Concepções de Tempo e Ensino de História. **História e Ensino**. Londrina, v. 14, p. 53-70, ago. 2008.

SCHIMIDT, M. A. M. S. Saber escolar e conhecimento histórico. **História e Ensino**. Londrina, v. 11, p. 35 - 49, jul., 2005.

WINEBURG, S. **Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past**. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

*Recebido em: 13/05/2018*

*Aprovado em: 30/07/2018*