

A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO COMO CONDIÇÃO DE POSSIBILIDADE DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO AMBIENTE ESCOLAR

The technologies use of information as consciousness of the possibility of condition in historic school environmentformation process

Marco Aurélio Martins Rocha¹

Resumo: A existência da denominada “consciência histórica” é, segundo alguns estudiosos do assunto, inata ao ser humano, porquanto seres sociais. Nesse passo, ocorrem certas indagações acerca de sua natureza e finalidade, indagações que estão diretamente relacionadas a qual sentido prático do estudo da História, frente ao presenteísmo do mundo atual, ou seja, qual é a relevância do estudo da História em um aspecto prático, como desenvolver a consciência histórica como corolário necessário a um entendimento/modificação do *status quo*, ideológica e tradicionalmente fixado. Nesse mesmo ponto, qual é o papel da transposição didática e qual conduta seria necessária para que o corpo discente, realmente venha a ter interesse no estudo da disciplina? Qual é o papel da motivação no ambiente escolar? E, em que a utilização de tecnologias facilita o aprendizado? Através da revisão bibliográfica e buscando a natureza desses conceitos, trazemos a questão da utilização do lúdico e das tecnologias, como *video games*, música e filmes, no ensino da disciplina de História, como auxiliar no aprendizado e fator motivacional, e a partir daí, efetivamente poder considerá-las como condição de possibilidade de aquisição da plena consciência histórica.

Palavras-chave: Consciência histórica. Transposição Didática. Novas Tecnologias.

Abstract: The existence of the so called “historical consciousness” is, according to some scholars of the subject, innate to human beings, because social beings. In this step, there are certain questions about its nature and purpose, questions that are directly related to what practical sense of the study of history, against presenteeism in the world today, that is, what is the relevance of the study of history in a practical aspect, how to develop a historical consciousness as a necessary corollary to an understanding / modification of the status quo, ideological and traditionally fixed. That same point, which is the role of didactic transposition and conduct which would be necessary for the student body, really will be interested in the study of discipline? What is the role of motivation at school? And the use of technology facilitates learning? Through literature review and seeking nature of these concepts, we bring the question of the use of playful and technologies, such as video games, music and movies, in the teaching of the discipline of history, as an aid in learning and motivational factor, and from there, effectively be able to consider them as a condition of possibility of acquisition of full historical consciousness.

Keywords: Historic condition. Didactic transposition. New Technologies.

Introdução

O presente estudo tem por escopo trazer algumas considerações acerca das condições de possibilidade da criação de consciência histórica através da utilização das tecnologias da informação, em ambiente escolar, dentro da área de concentração denominada *Dinâmicas do Ensino de História*, do curso de Licenciatura em História do Centro Universitário Leonardo da Vinci.

Com base na revisão bibliográfica e através dos métodos dedutivo e dialético, visa analisar a questão da consciência histórica, sua natureza e definições, assim como a aplicação da transposição didática utilizando-se de novas tecnologias da informação no ambiente escolar, para através disso, tentar ultrapassar o que se entende por *consciência histórica tradicional*, na definição de Jörn Rüsen (2001).

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 – nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

Tais questões transbordam, como não poderia deixar de ser, para um espaço mais amplo de discussão, abrangendo também os atores no contexto escolar: professores de história e alunos dessa disciplina, e qual é, afinal, seu papel nesse *script*, onde a tradição, engendrando toda uma forma de compreensão limitadora (em que pese o esforço em convencer do contrário) visa à manutenção de suas ideologias e princípios.

Assim, as interrogações que transparecem se referem ao por que estudar história? Qual é a relevância do estudo da história em um aspecto prático? Qual é o papel da motivação no ambiente escolar? E, em que a utilização de tecnologias facilita o aprendizado?

Algumas questões sobre a consciência histórica

Existem vários estudos no que se referem à consciência histórica, sua natureza, definição e finalidade. Todos eles centram o homem como sujeito atuante nesse processo.

Como afirma Ernildo Stein (1999, p. 26): “Nas ciências do espírito ou históricas, não se processa uma explicação semelhante à das ciências naturais. Não é possível uma distância que permita a objetividade própria da explicação positiva. Em todo o âmbito das ciências da história o próprio homem que pesquisa está envolto”.

Com efeito, Gadamer (2003), um dos estudiosos acerca da consciência histórica, e sobre o qual ainda vamos incursionar no presente estudo, afirma que em toda a compreensão da tradição opera o momento da história efetual:

Para ele, a história não é um depósito de acontecimentos passados, completados e canonizados e, conseqüentemente, não há sentido autêntico já dado de uma vez para sempre, que precise ser passivamente descoberto. Pelo contrário, a consciência histórica é a dimensão sempre crítica da hermenêutica, que entende a história como processo contínuo e sempre influente, que jamais se cristaliza num passado distante e fechado. A consciência histórica é (sic) guardião do Ser que sempre precisa ser compreendido; nela se apreende a própria consciência da finitude. (ALMEIDA, 2002, p. 276).

Ou seja, a consciência histórica subjaz a qualquer determinismo. Qualquer conceituação absoluta não tem o condão de alcançar o que se pode entender como verdade, considerando que a história não é estática, estando sempre em sintonia com a evolução que o futuro lhe permite. Novas interpretações, novos papéis, novos recortes sobre fatos passados, modificam a todo o instante o que se pretende estático e imutável. O passado se modifica, e, paradoxalmente, modifica o futuro. Não se pode, de forma ingênua, “escutar beatificamente a voz que lhe chega do passado”. Não se pode escapar das teias que a consciência histórica nos enreda, porque com ela, nos é dado o “privilégio do homem de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda a opinião” só nos resta “refletir sobre a mesma, recolocando-a no contexto em que se originou, a fim de ver o significado e o valor relativos que lhe são próprios”. (GADAMER, 2003, p. 17-18).

Mas, o que seria, de fato, essa “consciência histórica”? É adquirida? É inata?

O conceito e correntes relativas à consciência histórica

Para uma conceituação de consciência histórica é preciso ter em mente que sua natureza

deve ser íntima à influência na vida prática do indivíduo, em uma simbiose entre o pensamento histórico científico e o pensamento histórico geral².

A consciência histórica, nas palavras de Rüsen (2001, p. 57) é a “[...] soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

Outrossim, é possível concluir pela existência de duas correntes de pensamento nesse sentido.

Como diz Luis Fernando Cerri (2001, p. 96):

Um primeiro aspecto da discussão a considerar é se a consciência histórica é um fenômeno inerente à existência humana ou se é uma característica de uma parcela da humanidade, uma meta ou estado a ser alcançado. Ou, em outros termos, se trata de um componente da própria consciência, no sentido geral de autoconsciência, de saber-se estando no mundo, e nesse caso, algo inerente ao existir pensando e sabendo, ou se estamos tratando de um nível específico de saber que não é imediatamente característico de toda a humanidade, e, portanto, é uma forma de conhecer à qual é preciso chegar, no sentido de tomada de consciência. Nesse segundo caso, haveria uma contraposição à consciência histórica uma inconsciência ou uma alienação histórica.

Em relação ao primeiro entendimento, Gadamer, assim como Phillippe Ariès, entendem que a consciência histórica é adquirida³, enquanto que para Heller e Rüsen a consciência histórica é inerente ao *ser* humano, de forma não intencional para o primeiro, e intencionalmente para o segundo (MARRERA; SOUZA, 2013; CERRI, 2001).

Entendemos, frente a abordagem do que nos diz Rüsen, que o entendimento de consciência histórica abarcado por Gadamer, como adquirida, abrange, como veremos, os tipos de consciência histórica *crítica e genética*.

Ou seja, também para Gadamer e Phillippe Ariès, o tipo de consciência histórica dita *tradicional* e até mesmo *exemplar*, é inata ao ser humano.

Afirma Cerri (2001, p. 98):

Também Phillip Ariès fala em tomada da consciência da história, no texto *A história Marxista e a História Conservadora*, no sentido de que o indivíduo passa a perceber-se da condição de determinado pela história, além de influenciador dela, relativizando a ideia de liberdade individual, e ao mesmo tempo possibilitando o surgimento de uma “curiosidade histórica como um prolongamento de si mesmo, de uma parte de seu ser”. Na opinião de Ariès, o que desencadeia esse novo estágio (ideia que permite afirmar, que para ele, essa consciência não existia anteriormente, pelo menos nessa configuração do século XX, e também que essa consciência surge de forma particular, e não generalizada para todo o planeta) é a percepção de que a história das pequenas comunidades que “protegem” o indivíduo, fornecendo-lhe o aconchego identitário, deixam de significar um referencial seguro. Por conta do processo de modernização,

² Para Alves (2007, p. 2): “sua presença nas pessoas pode ser averiguada por meio a análise do cotidiano de suas vidas com o objetivo de apreender as operações mentais que as fazem pensar historicamente. Operações que se tornam evidentes somente quando se consegue apurar seu grau de importância na vida prática, o sentido de suas ocorrências e os resultados delas gerados. Nesse sentido, a ciência da História, com sua teoria e metodologia, atua como formuladora de proposições históricas que visam contemplar a demanda de orientação prática das pessoas no cotidiano. São narrativas históricas transmitidas nos diferentes meios de comunicação e, sobretudo, no espaço escolar, seja nos livros didáticos, seja no discurso dos professores.

³ E aqui é necessário ter consciência da noção de *modernidade* em relação à *tradição*, que nas palavras de Beck, Giddens e Lash (1997, p. 80): “é uma orientação para o passado, de tal forma que o passado tem uma pesada influência ou, mais precisamente, é constituído para ter uma pesada influência para o presente”.

os indivíduos são desterrados, movem-se de seus lugares físicos, sociais e culturais originais para uma nova situação, na qual as referências são escassas ou inexistentes. Por outros caminhos, Ariès chega a um ponto parecido com o de Gadamer, que é a ideia de que a consciência histórica é um estágio ao qual se chega, principalmente por conta de um processo de modernização de todos os âmbitos da vida humana.

Tipologias da consciência histórica e as representações sociais

Desde os primórdios, o homem tenta interpretar o mundo que o rodeia, essa interpretação só pode se dar através de paralelismos e analogias, tendo por base o conhecimento *a priori* de que Kant (1971, p. 24) falava, quando afirmou que “[...] consideraremos, portanto, conhecimento *a priori*, todo aquele que seja adquirido independentemente de qualquer experiência. A ele se opõem os empíricos, isto é, aqueles que só o são *a posteriori*, quer dizer, por meio da experiência”.

Obviamente, se a formulação de conceitos se baseia na experiência e esta, por sua vez, se dá através da captação de dados empíricos, não haveria possibilidade de se formular um conceito além da experiência possível através dos sentidos⁴, e a experiência através dos sentidos nada mais é do que a relação do ser humano com o mundo que o envolve, na busca de construir conhecimento, mesmo que inconscientemente.

Para Moscovici (2003, p. 45 apud ALVES, 2007, p. 2-3), essas relações, partindo-se da premissa que se estabelecem entre pessoas, são as *representações sociais*:

As representações sociais têm sua gênese nos encontros das pessoas nos diferentes espaços que transitam diariamente. Clubes, escritórios, igrejas, bares, ruas, escolas, praças, lugares onde os indivíduos discutem os mais variados assuntos, analisam situações, propõem alternativas, ou seja, criam verdadeiras filosofias espontâneas, que interferem diretamente no cotidiano: na educação dos filhos, nas opções políticas, nas relações de trabalho, entre outros exemplos. A matéria-prima dessa interatividade engloba desde fatos corriqueiros locais até acontecimentos de alcance midiático global presentes no espaço da relação social dos indivíduos. Nesse contexto, as representações sociais são [...] fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o sendo comum [...].

A partir das representações sociais é que o homem se vê inserido no grupo, é o que lhe dá identidade, que por sua vez lhe dá a ideia de “passagem do tempo e de finitude do indivíduo diante da continuidade do grupo”. (CERRI, 2001, p. 101).

A própria história como ciência só existe devido a reminiscências do passado, como pressupostos da memória coletiva⁵. Tais reminiscências englobam todo um processo de identi-

⁴ Nesse mesmo sentido, já dizia Giordano Bruno (2007, p. 32), no diálogo intitulado *Del’infinito, universo e mondi*, sob o argumento de que é impossível para o pensamento por um limite no universo, sem, ao mesmo tempo, por um além-limite. Segundo ele, “não existe sentido de que veja o infinito, nem sentido a que se possa valer essa conclusão, porque o infinito não pode ser objeto dos sentidos; por isso, quem procurar conhece-lo por esta via, é como quem quisesse ver com os olhos a substância e a essência, e quem a negasse por não ser sensível, ou visível, viria a negar a própria substância do ser”.

⁵ Michel Foucault (1969, p. 13-4) assim referiu sobre a questão: “A história, na sua forma tradicional, dedicava-se a ‘memorizar’ os monumentos do passado, a transformá-los em documentos e em fazer falar os traços que, por si próprios, muitas vezes não são absolutamente verbais, ou dizem em silêncio outra coisa diferente do que dizem; nos nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e o que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, constituir em conjunto.

ficção que conferem sentido a um certo grupo e geralmente são representadas por objetos que as vinculam e têm a capacidade de “(re)memorar acontecimentos e convocar o passado, razão pela qual são conservados e protegidos de forma a perpetuar sua existência no tempo”. (MARCQUES, 2014, p. 3).

Segundo Leroi-Gourhan (apud LE GOFF, 2003, p. 469), “A partir do *Homo sapiens*, a constituição de um aparato de memória social domina todos os problemas da evolução humana”.

E continua:

A tradição é biologicamente tão indispensável à espécie humana como o condicionamento genético o é às sociedades de insetos: a sobrevivência étnica funda-se na rotina, o diálogo que se estabelece suscita o equilíbrio entre rotina e progresso, simbolizando a rotina o capital necessário à sobrevivência do grupo, o progresso, a intervenção das inovações individuais para uma sobrevivência melhorada.

E conclui: “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”.

Daí a importância do que se entende por consciência histórica, isso porque, nas palavras de Cerri (2001, p. 102-3):

Produzir a identidade coletiva, e dentro dela uma consciência histórica específica e com ela sintonizada é um dado essencial a qualquer grupo humano que pretende sua continuidade [...]. Assim, se para a comunidade primitiva a sua perpetuação estava pautada principalmente na narrativa do mito fundador e na memória de seus bravos, transmitida pela tradição oral, mas também numa observação e marcação do tempo por gestos e rituais coletivos, para as sociedades mais complexas essa tarefa passa a ser exercida por instituições socialmente organizadas para esse fim. Ligadas à tarefa de cimentar a identidade – além de seus fins específicos – é que são estabelecidas as escolas primárias, igrejas, bibliotecas, museus, universidades, institutos...

A seguir assevera que:

[...] Com isso, o trabalho de contínua formação para uma identidade histórica geralmente se estabelece em torno da educação para generalizar a consciência histórica dominante (seja ela resultado de uma síntese harmônica entre os grupos, seja resultante de um projeto de dominação mais ou menos explícito ou consciente) e de tentativas de sobrevivência de outras articulações de respostas às perguntas identitárias. De modo que a articulação dos elementos da consciência histórica torna-se arma no campo de batalha de definição dos rumos da coletividade.

A consciência histórica é formadora de seres pensantes e não meros copistas (FERRO, 1983; 1989) ela está presente, queiramos ou não, na vida prática de todo o ser humano, não está segredada em meios acadêmicos ou guardada em instituições, pelo contrário, está viva no interagir com o mundo, no eterno interpretar. Contudo, e aí reside a questão, não é a mesma em cada indivíduo, já que além da individualidade de cada um, suas experiências e vivências, depende de meios para que se ultrapasse certas barreiras que lhe são impostas, como ideologias, história linear e a história de grandes nomes, por exemplo.

Ela pode e deve ser desenvolvida, do mais básico padrão de conhecimento ao mais elevado, através de processos que façam o indivíduo perceber-se como ser atuante no mundo que o rodeia.

Marrera e Souza (2013, p. 1073) expõem, com base em Rüsen, que existem quatro tipos de consciência histórica: Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética.

Segundo eles:

Cada uma dessas manifestações da consciência histórica é o que gera um sentido na vida prática do indivíduo que racionaliza a história, não a percebendo apenas, como uma disciplina que existe pelo simples fato de existir, mas sim sendo, a história, uma disciplina capaz de ter um sentido racional e prático na vida dos indivíduos.

Como adiante se vê, na compreensão dita *tradicional*, o mundo é visto (ou *deve* ser visto) como orientado pelas tradições, sendo essas tradições que estabilizam a própria vida do indivíduo. Para Marrera e Souza (2013, p. 1075), o indivíduo, nesse caso “pretende [...] trazer o passado ao presente, sem problematizar as atuais conjecturas em que ele está imerso”.

Exemplo disso, a grosso modo, são os Centros de Tradições Gaúchas, locais onde são recriadas e relembradas tradições que envolviam e davam sentido a comportamentos existentes no passado, sem que haja exame crítico das ideologias que os determinavam⁶.

Em relação à compreensão *exemplar*, o indivíduo busca explicar o presente pelo passado, ou seja, “concretiza as regras e princípios abstratos das tradições, colocando em prática estas regras quando conta histórias em que estas são empregadas, impõem continuidade e forma a identidade ao generalizar as experiências do tempo como regras de comportamento”. (LOURENÇATO, 2012, p. 32).

Em tal situação, a experiência passada ordenaria as ações presentes, através de um certo causalismo. Partindo de tal pressuposto, destarte, as experiências de horror e destruição da Primeira Guerra Mundial, seriam referências para que Segunda Guerra Mundial fosse evitada (SOUZA, 2015).

No que diz respeito à compreensão *crítica*:

[...] o indivíduo nega alguns valores ratificados pela sociedade, num processo que ocorre quando ele se percebe inserido num presente concatenado ao passado, mas que por sua vez, não dita mais as ordens, pois as estruturas estão em constantes mudanças, e tentar inserir o passado ou legitimar o presente somente através de seus exemplos não seria possível. (MARRERA; SOUZA, 2013, 1076).

⁶ Peter Gay, quando aduz acerca da literatura dominante e os arquétipos delas oriundos transmitidos através das gerações, afirma que eles “plasmam o inconsciente coletivo”. O mesmo pode ser dito, conforme Dutra, em relação ao modelo mítico do gaúcho herói: “Este *saber* ao ser assumido pela historiografia oficial com fidelidade acaba por ser incorporado ao cotidiano dos indivíduos: passa a ser patrimônio comum. (GAY, 1983 apud DUTRA, 2001, p. 71).

E continua: A historiografia tradicionalista, um dos responsáveis pela sobrevivência do mito do gaúcho herói, envolveu-o de tal forma numa aura sagrada, que colaborou de maneira definitiva para a sua legitimidade e perpetuação além-fronteiras. Seja encobrindo os aspectos negativos do gaúcho, seja exaltando e superestimando suas virtudes. Os mitos dominantes de uma sociedade, escreve Otavio Ianni, são sempre os mitos convenientes à preservação da estrutura, dos interesses materiais e conveniências sociais. “Escrever, dizer e ensinar que o gaúcho pegou em armas ‘heróicamente’ em 1835 tem muita importância, porque isto que é escrito, dito e ensinado ajuda a que aquilo que está por trás não venha à luz, de modo que a exaltação seja substituída pela reflexão”. (LOPEZ, 1985 apud DUTRA, 2001, p. 71).

Ou ainda, nas palavras de Lourençato (2012, p. 32), “o sujeito nega as tradições, regras, gerando mudanças em relação aos padrões culturais, produzindo novos padrões”.

Como exemplo, podemos citar a negativa de certos indígenas em realizar infanticídio⁷.

Por fim, temos a consciência do tipo *genética*.

Nesse caso, a consciência histórica atinge outro nível de compreensão, em que o indivíduo percebe que as vivências passadas ainda são válidas para o agir, mas devem ser analisadas de forma criteriosa, levando em consideração o que o presente, agora, dispõe. Aí se encontra toda a relatividade da tradição, dos exemplos e de sua prática, através da consciência crítica.

Os diferentes pontos de vista sobre os mesmos fatos são levados em consideração, porque fazem parte da relatividade temporal.

[...] a consciência do tipo genética ocorre quando o indivíduo está totalmente consciente do seu presente e de que está inserido em um mundo, onde seu presente é um reflexo *parcial* do que ocorreu no passado, de tal forma que o que passou não voltará a passar, mas que algumas continuidades permanecem, de modo que, nesse processo de conscientização, o indivíduo não nega o passado (como propõe a consciência crítica), nem tenta inserir ou legitimar o presente através do mesmo (conforme propõe a consciência tradicional e exemplar), mas estabelece uma síntese entre ambos. (MARRERA; SOUZA, 2013, p. 1076-7).

Segue transcrito quadro que apresenta as principais características das consciências históricas, trazido por Marrera e Souza (2013), com base nos ensinamentos de Jörn Rüsen:

⁷ “Criança com deficiência física, gêmeos, filho de mãe solteira ou fruto de adultério podem ser vistos como amaldiçoados dependendo da tribo e acabam sendo envenenados, enterrados ou abandonados na selva. Uma tradição comum antes mesmo de o homem branco chegar por lá, mas que fica geralmente escondida no meio da floresta”. (Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/12/tradicao-indigena-faz-pais-tirarem-vida-de-crianca-com-deficiencia-fisica.html>>. Acesso em: 2 mar. 2015). Tribos como os Suruwahas, Ianomâmis e Kamaiurás, praticam o infanticídio. Note-se que a legislação brasileira assegura essa prática com base na *tradição*.

Quadro 1. Principais características das consciências históricas

	<i>Tradicional</i>	<i>Exemplar</i>	<i>Crítica</i>	<i>Genética</i>
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistema de valores	Desvios de problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
Orientação da vida exterior	Afirmação das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum válido para todos	Relação de situações particulares com regularidades que se atém ao passado e futuro.	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – <i>role playing</i>	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança nas refutações de obrigações externas – <i>role playing</i>	Mudanças e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e autoconfiança. Equilíbrio de papéis.
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável	A moralidade é a generalidade de obrigação dos valores e dos sistemas de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação da validade	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios	Crítica dos valores e da ideologia com estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

Fonte: Barca, Martins e Schmidt (2010, p. 63 apud MARRERA; SOUZA, p. 1074-5)

Ao finalizar essas considerações sobre a consciência histórica, cabe salientar que as mesmas não se excluem, mas, pelo contrário, se complementam, são interligadas. Estão presentes nos indivíduos, queiram ou não, sendo, contudo, necessário um facilitador para que haja o despertar das duas últimas.

Paulo Freire (1996, p. 31) assim dispõe sobre a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do sendo comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência. A curiosidade de camponeses com que tenho dialogado ao longo da minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de “não-eus”, com que cientistas ou filósofos acadêmicos “admiram” o mundo. Os cientistas e os filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos.

Acerca da transposição didática⁸, vigilância epistemológica e noosfera

O saber dito *científico* difere daquele saber denominado de *escolar*, porquanto possuem finalidades diferenciadas, assim que sendo uma das premissas básicas da ciência a divulgação do saber, este deve ser compartilhado, não só entre a comunidade científica, como para toda a sociedade.

Por óbvio, não se cogita como proveitoso na esfera do conhecimento, simplesmente “despejar” aquele novo saber sem qualquer critério, porque, por certo, não será absorvido como se pretende.

Com efeito, os docentes, ao preparar uma aula, ao trazer exemplos de fatos científicos para o cotidiano dos alunos, utilizando livros didáticos ou outros meios, quer tenham consciência ou não, estão sob o domínio da chamada *transposição didática*.

Podemos dizer que transposição didática é:

Instrumento através do qual transforma-se o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos. Segundo Maura Dallan, da Fundação Victor Civita, “significa analisar, selecionar e inter-relacionar o conhecimento científico, dando a ele uma relevância e um julgamento de valor, adequando-o às reais possibilidades cognitivas dos estudantes.

Segundo estudiosos da educação, este termo foi introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e teorizado por Yves Chevallard no livro *La Transposition Didatique*, onde mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola. Na obra, o pesquisador alerta para a importância da compreensão deste

⁸ O Termo “Transposição Didática” não difere, essencialmente de outros termos, como *imperialismo didático*, *mediação didática* ou *recomposição didática*. Contudo, utilizamos “Transposição Didática”, trazido por Chevallard por ser pioneiro e fértil teoricamente, conforme expõe Gabriel (2001, p. 3).

processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas. Dessa forma, Chevallard conceitua "transposição didática" como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo "sábio" ser objeto do saber escolar. (MENEZES; SANTOS, 2002).

Necessário ressaltar então que, em não se tratando de um conhecimento *puro*, porque é modificado, recortado, mais ou menos enfatizado, dividido e permeado por procedimentos didáticos, visando à apreensão como matéria escolar, deve sempre ser visto com reservas, isto porque o conteúdo de ensino tem por base o momento histórico/social onde são aplicados⁹.

Segundo Chevallard (1991 apud MATOS FILHO et al., 2008), a transposição didática é realizada através de uma *esfera pensante* abstrata a qual chamou de noosfera, utilizando-se do conceito apresentado por Teilhard de Chardin. É na noosfera que se encontram os produtos culturais, a linguagem, teorias, que no caso em tela são representados por técnicos, professores, cientistas, pesquisadores que se incumbem de escolher o que deve ser ensinado, e é óbvio, com qual sentido ideológico deve ser ensinado.

Daí o termo “vigilância epistemológica”:

[...] um poderoso recurso para se evitar a possível falsificação do saber de referência como consequência das várias transformações por que passa até chegar à condição de saber ensinado e/ou aprendido. Tal recurso deve estar presente em todo o processo de ensino. Trata-se de um questionamento sistemático que o professor propõe a si mesmo para evitar o ensino de fórmulas prontas de procedimentos estereotipados, caracterizados como “receitas”, ignorando a origem da história desse saber e a relação que ele mantém com o que lhe dá origem. Só assim a transposição didática fica livre das dúvidas e dos questionamentos a ela endereçados. (GRILLO et al., 1999, p. 5).

Transposição didática em ação e competência

Pois bem, para que se proceda à transposição didática, o saber sofre uma descontextualização, para, após, ser recontextualizado, despersonalizado, reorganizado em sequência progressiva e socializado.

Nesse sentido:

O saber é retirado de suas origens, da sua lógica original, deixa de pertencer a um lugar definido e é transformado em noções possíveis de aprendizagens especializadas. [...] é desligado do seu autor, do saber de referência e de sua produção histórica. Separa-se a pessoa do saber (autor e produto). [...] é cortado e reorganizado em outros saberes e outras modalidades, dentro de uma sequência progressiva, segundo especificidades curriculares, sociais, culturais e limites temporais. [...] passa por uma definição explícita em textos oficiais, é socializado e exposto a críticas de colegas, apresentado em livros, manuais e publicações. (GRILLO et al., 1999, p. 3).

Então, considerando a necessidade de todo esse aparato, podemos concluir que a transposição didática não se dá simplesmente através de um “resumo” daquele saber dito acadêmico.

⁹ Como exemplo, podemos citar o que diz Klanovicz (2012, p. 201): “Apesar de muitos dos intelectuais brasileiros estarem empenhados na compreensão da história do Brasil e do mundo, a evolução do pensamento social brasileiro demorou a atingir os livros destinados às escolas de primeiras letras e secundárias. Muito do elitismo tolo, dos preconceitos e do machismo preponderante na sociedade eram ratificados pelos compêndios escolares de história”.

Também o professor, como já dissemos, ao preparar uma aula e ao colocar em prática aquele trabalho, pratica a transposição didática, agora denominada interna¹⁰.

A partir disso, podemos dizer que os professores, além de lidar com o conhecimento científico, também realizam o caminho alhures descrito, com base no que já foi prescrito na chamada *noosfera*, e devem fazê-lo com *competência*.

Ocorre que *competência*, no sentido desse estudo, não se confunde com a “competência” amiúde utilizada no campo profissional das empresas. Essa *competência* diz mais respeito a “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Além do conhecimento, a competência abrange também a capacidade de mobilização dos recursos disponíveis ao docente a fim de transmitir o conhecimento, sejam esses recursos saberes pessoais, públicos, acadêmicos, do senso comum, experiências etc. Criatividade.

Nas palavras de Perrenoud (2002, p. 181):

[...] mobiliza saberes declarativos (que descrevem o real), procedimentais (que prescrevem o caminho a ser seguido) e condicionais (que dizem em que momento deve se realizar determinada ação, chamados saberes da experiência). Entretanto, o exercício de uma competência é mais do que uma simples aplicação de saberes; ela contém uma parcela de raciocínio, antecipação, julgamento, criação, aproximação, síntese e risco. O exercício da competência põe em andamento nosso *habitus* e, sobretudo, nossos esquemas de percepção, de pensamento e de mobilização dos conhecimentos e informações que memorizamos.

Em outro estudo relata que “A competência ao mesmo tempo que mobiliza a lembrança das experiências passadas, livra-se delas para sair da repetição, para inventar soluções parcialmente originais, que respondem, na medida do possível, à singularidade da situação presente”. (PERRENOUD, 1999, p. 31).

O saber docente

Como sabemos, os professores em seu mister, na sala de aula, frequentemente enfrentam situações adversas, sobretudo em relação a motivação do corpo discente, e nesse contexto é que urge uma necessária modificação de conceitos em relação ao *saber docente*, isto porque, um professor de matemática, não ensina somente a matemática. O professor de história, em que pese seu aparato da formação, não transmite somente conhecimentos de história.

Em estudo referente ao conceito de competência na prática social, Santos (2006, p. 6) diz que:

No paradigma da racionalidade técnica os professores aparecem como meros transmissores de um saber produzido na academia, e que, de uma certa forma, são distorcidos ou transformados em saber inferior pela prática docente. Esse profissional é capacitado por competências técnicas que o gabaritam a adequar o saber erudito ao nível dos jovens alunos. Portanto, os saberes que estão postos em jogo na atividade do professor, não são produzidos, nessa concepção, pelo profissional docente. Essa perspectiva é responsável pela desvalorização do papel do professor como se essa adequação do conhecimento significasse uma distorção de tal ordem que o tornasse inferior à sua origem acadêmica.

¹⁰ “A noção de cadeia de transposição didática (Chevallard, 1991) designa o conjunto das transformações sofridas pelos conteúdos culturais em seu processo de escolarização, da elaboração dos programas às escolhas do professor sozinho em sua sala de aula”. (PERRENOUD, 2002, p. 73).

Chegamos, como corolário lógico, ao que se pode entender como “saber docente”, que significa mais do que aquele saber acadêmico, e sim um saber multifacetado, sistêmico¹¹, interdisciplinar, que abrange conhecimento das disciplinas, mas também dos currículos e da experiência: “[...] o saber docente se compõe na verdade de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes profissionais (compreendendo as ciências da educação e a pedagogia) e os da experiência” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 216).

Não significa, portanto, reconhecer no professor um mero repetidor ou um técnico, porquanto a profissão exige bem mais do que o conhecimento acadêmico.

Saber docente e motivação

Também é sabido que o ser humano necessita de momentos de descontração tendo em vista sua ampla capacidade de criação e adaptação em diferentes níveis, que não se encerram unicamente nas funções profissionais ou de estudo, tratando-se de um pré-requisito para qualidade de vida e, portanto, faz parte do núcleo vital da pessoa humana, tal como a alimentação, o sono.

Como fator instintivo, também observado em animais, as brincadeiras são motivacionais para o desenvolvimento da pessoa como ser humano. Nesse sentido, Bzuneck (2004) afirma que a motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo. Mas, de um modo geral entre os pesquisadores existe uma concordância quanto à influência desses fatores psicológicos ou do processo, em qualquer atividade humana.

Nesse contexto, cabe ressaltar que a motivação intrínseca¹² mesmo sendo considerada uma propensão inata e natural, também pode ser influenciada pelo ambiente, sobretudo o ambiente escolar. Um indivíduo intrinsecamente motivado, procura novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, oportunidade para exercer novas habilidades e obter domínio.

Sobre a motivação no contexto escolar, refere Guimarães (2004, p. 37-38):

[...] é evidente que os alunos aprendem por gostarem ou estarem interessados por determinado assunto, mas também podem aprender por almejam altas notas, aprovação escolar ou agradar pais e professores. Em relação à promoção da motivação intrínseca no ambiente escolar a autora levanta uma questão que para a pesquisadora se configura na espinha dorsal da presente pesquisa: Portanto, quais são, então, os argumentos para se privilegiar a motivação intrínseca dos alunos para as atividades escolares? Com outras palavras perguntamos: Como promover a motivação intrínseca nas aulas de História? Uma vez que, a autora afirma que se envolver em uma atividade por razões intrínsecas gera maior satisfação e há indicadores de que esta facilita a aprendizagem e o desempenho acadêmico dos alunos.

¹¹ “A história das ciências não se restringe à da constituição e proliferação das disciplinas, mas abrange, ao mesmo tempo, a das rupturas entre as fronteiras disciplinares, da invasão de um problema de uma disciplina por outra, de circulação de conceitos, de formação de disciplinas híbridas que acabam tornando-se autônomas; enfim, é também a história da formação de complexos, onde diferentes disciplinas vão ser agregadas e aglutinadas”. (MORIN, 2002, p. 107).

¹² Muitas são as teorias acerca da motivação no ambiente escolar (Associacionista, Cognitivista, Motivacional e Psicanalítica, entre outras). O presente estudo tem como parâmetros os pressupostos das teorias da motivação intrínseca/extrínseca e de metas de realização. Para aprofundamento, vide GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Crianças e adolescentes, principalmente, necessitam de motivação no contexto escolar a fim de que o aprendizado seja eficaz.

É necessário inovar, substituindo antigas práticas, com o auxílio da modernidade e novas tecnologias, que estão à disposição. Motivar o estudante através do que lhe é acessível e interessante para que o aprendizado seja eficaz, (re)transformar velhos paradigmas e considerar o estudante como sujeito de seu próprio aprendizado, de uma forma divertida e interessante, sabendo que os resultados de seu desempenho dependem de seus esforços.

Um das formas de trazer essa motivação é a utilização da tecnologia, visando estabelecer uma relação entre o presenteísmo que reina nessa geração, com o passado, através do estudo da História, sendo certo que o estudante, no desejo de buscar conhecimento além daquele que a tecnologia lhe oferece, buscará subsídios em livros e outras mídias a respeito do assunto abordado, passando a ser atraído pelo saber histórico, em um ciclo sistêmico e autopoietico, apenas pelo prazer e curiosidade, e a partir daí, se aproximará das consciências históricas, ditas críticas e genéticas.

Em outras palavras, considerando a perspectiva interacionista, o processo de conhecimento tem sua gênese em uma relação entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido, não devendo ser privilegiado nenhum desses dois polos, mas sim a própria interação que se estabelece entre ambos, a relação em si, que permite modificações em um e em outro, em que pese alguns autores ditos interacionistas darem maior atenção, ora ao sujeito, ora ao objeto.

Para Vygotsky, a aquisição do conhecimento não reside, conforme diz Piaget, dentro do sujeito, tampouco fora dele. Reside na interação do sujeito com o seu meio, através da aquisição de significados.

Segundo esse representante da corrente interacionista, o aprendizado depende intimamente de uma relação entre aquele que aprende com aquele que ensina, trazendo à baila o que se entende por mediação, e essa mediação não se dá, por óbvio, unicamente com a pessoa do outro, mas também com a interação com signos, símbolos culturais e objetos, havendo a intervenção de um elemento intermediário nessa relação. O professor.

Transportando o conceito para a área pedagógica, é possível dizer que o mediador é aquele que propicia a ação pedagógica, como uma ponte entre o aluno e as fontes de conhecimento e essa ação pedagógica se utiliza de instrumentos e signos.

Por isso, referimos, alhures, que o saber docente não se insere somente naquele saber acadêmico. Esse saber abrange vários saberes de diferentes fontes e que devem ser usados no processo de mediação como fator de motivação. Entre esses saberes está a utilização de novas tecnologias e a forma de sua utilização.

Aliás, pedimos vênias para transcrever parte do Parecer CNE/CP 9/2001, que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena:

Se o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação está sendo colocado como um importante recurso para a educação básica, evidentemente, o mesmo deve valer para a formação de professores. No entanto, ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, rádio, videocassete, gravador, calculadora, internet e a lidar com programas e softwares educativos. Mais raras, ainda, são as possibilidades de desenvolver, no cotidiano do curso, os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias
De um modo geral, os cursos de formação eximem-se de discutir padrões éticos de-

correntes da disseminação da tecnologia e reforçam atitudes de resistência, que muitas vezes, disfarçam a insegurança que sentem os formadores e seus alunos-professores em formação, para imprimir sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica e da contextualização, que transformam a informação veiculada, massivamente, em conhecimento. Com abordagens que vão na contramão do desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, os cursos raramente preparam os professores para atuarem como fonte e referência dos significados que seus alunos precisam imprimir ao conteúdo da mídia. Presos às formas tradicionais de interação face a face, na sala de aula real, os cursos de formação ainda não sabem como preparar professores que vão exercer o magistério nas próximas duas décadas, quando a mediação da tecnologia vai ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar, em tempos e espaços nunca antes imaginados. Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais. (BRASIL, 2001, p. 24).

Tecnologias no ensino de história

Toda a mudança gera resistência, mormente no que tange à história e seu ensino, conservador por natureza e objeto de uma variada gama de intervenções ideológicas.

O que dizer então de uma eventual incursão no universo da tecnologia, no sentido de se transferir conhecimento? Não estaríamos nos furtando, à toda evidência, de reconhecer que hodiernamente, as relações sociais são permeadas por diversas mídias, sendo possível concluir, notadamente, que se trata de uma sociedade baseada na cultura das mídias.

Por que então, ainda se continua, no afã de transmitir o conhecimento/consciência histórica, utilizando-se métodos ditos tradicionais de ensino da disciplina de História, como história factual, linear, narrativa e positivista? Por que da resistência a novas formas, novos métodos, desconstruindo velhos paradigmas, e, na medida do possível, velhas ideologias?

Arruda (2013, p. 267), citando Hobsbawm, expende que:

São atribuídas resistência às tecnologias quando há mudanças de cunho social em sua aplicação (como transformações nas relações de poder da escola, por exemplo). Entretanto, o grande paradoxo da resistência é que as tecnologias que promovem a ampliação de nossas capacidades físicas e constroem uma sensação de melhoria em nossas condições técnicas promovem também alterações de âmbito cultural e social.

Nesse mesmo sentido, e em relação à resistência a novos paradigmas, asseveram Dauwe e Jungblut (2011, p. 166):

Existem inúmeras iniciativas individuais e coletivas, através de estudos, pesquisas, debates, produções acadêmicas que visam à mudança e à incorporação ao ensino das novas abordagens que resgatam a história numa perspectiva crítico-inovadora, desde a sua concepção aos seus métodos. Essa perspectiva de mudança vem tentando colocar professores e alunos como sujeitos ativos nesse processo.

Mas, como confrontar a utilização de tecnologia com uma rotina já arraigada, no sentido de que a aula em história “deve” ser factual, narrativa e positivista¹³?

¹³ No sentido de que ainda se leciona a história das personalidades vencedoras como sendo a história “certa”.

A questão se situa no que já comentamos acerca das competências e formação. Para Silva (1995, p. 83-4):

Enquanto graduados em história têm dificuldades para se assumirem como historiadores, muitos historiadores que lecionam em universidades não se vêem como professores. Reforçam o descompromisso do ensino com o prazer da história para todos, deixando de assumir responsabilidades na preparação de seus próprios alunos para ensino e pesquisa, desqualificando-os por não saberem línguas estrangeiras nem técnicas de pesquisa e estudo (em lugar de reconhecerem o aprendizado dessas e outras habilidades como tarefas da universidade). Contribuem assim, para a reprodução ampliada daquela desqualificação. Na medida em que a escola não é encarada como patrimônio histórico, legitima-se mais a degradação do ensino, com prédios e equipamentos destruídos ou escondidos por outdoors, professores pessimamente remunerados, obrigados a fazer sofridas greves, alunos sem aprender e altos estudos apropriados por minorias muito ocultas.

A par de tudo isso, e ainda assim, impende salientar que as competências e formação devem abarcar *não apenas* a função facilitadora da tecnologia, diretamente ligada ao docente, na planificação da aula e na sua exposição – porque de nada adianta simplesmente utilizar-se de *data show*, se aquilo que é transmitido pelo equipamento se trata de um resumo do resumo do livro didático, por exemplo.

Evidentemente, o uso da tecnologia não é sinônimo de eficiência na aprendizagem, mas, indubitavelmente não pode deixar de ser “uma alavanca de inovações pedagógicas a serviço da construção de saberes” (ALAVA 2002, p. 14), que aliada às competências, vem enriquecer a discussão sobre o conteúdo estudado.

Considerando que os processos de aprendizagem não ocorrem tão somente no espaço escolar, mas além dele, resta claro que a multiplicidade de informações que as diversas mídias dispõem, geram um conhecimento assistemático e não necessariamente aprendido em sentido próprio e apreensão de conteúdo, por consequência, ressaltamos o papel do ambiente escolar, da interação entre aluno e professor, que deve possuir competências e formação tais que permitam a sistematização daquela gama de informações.

Pois bem, ao se pensar em tecnologia automaticamente fazemos um *link* para o “computador”. Contudo, *tecnologia* não se encerra na utilização do computador.

Além, é claro, da rapidez no acesso à informação que computador oportuniza, podemos elencar, por exemplo, e dentro das limitações desse estudo, também a utilização de videogames, filmes e música, como fatores tecnológicos de motivação no ensino de História.

Video games

De acordo com Débora El-Jaick Andrade (2007, p. 92),

Johan Huizinga dedicou seu livro *Homo ludens* a caracterização do jogo, não apenas como parte integrante da cultura, mas como precedente a ela. O jogo é entendido como uma função significativa que confere sentido à ação, e se baseia na manipulação de imagens, de certa imaginação da realidade. De acordo com o autor, o jogo se destaca da vida comum posto que é uma atividade temporária e de duração limitada, situando-se fora da satisfação imediata das necessidades. É atividade livre em que os participantes entram espontaneamente, mas embora seja tomada como “não séria”, efetua-se sempre no maior espírito de seriedade. No jogo há beleza, harmonia, ritmo, que inspiram fascínio, tensão, alegria e divertimento, mas há também ordem e

as regras estabelecidas devem ser seguidas por todos. Uma vez quebradas as regras, destrói-se a ilusão do jogo.

Entre os jogos disponíveis, aqueles que apresentam uma realidade dita “virtual”, têm grande aceitação das crianças e adolescentes em idade escolar, e também de adultos¹⁴, e entre esses jogos, aqueles conhecidos como RTS ou *Real Time Strategy*, são os que propiciam uma maior gama de adaptações por parte do usuário.

Tratam-se de jogos eminentemente de estratégia em tempo real, utilizam computadores, e se baseiam em alianças, construção, aniquilação, desenvolvimento e manutenção de sociedades, lastreando-se na História:

Muitos dos jogos RTS têm como roteiro principal a História. Grande parte deles focam o desenvolvimento do jogador por meio da “evolução” de estruturas, tecnologias, exércitos, pesquisas etc. [...]. Dentre os jogos com foco na História, podem-se indicar: *Rise of Nations*, *Age of Mythology*, *Empire Earth*, *World in Conflict* e [...] *Age of Empires I, II e III*. (ARRUDA, 2009, p. 79).

Com efeito, o jogo *Age of Empires*, por exemplo, em sua terceira edição, se ambienta em cenários históricos entre os séculos XVI e XIX. O jogador pode escolher “civilizações” que se dividem entre Europa Ocidental, Europa Oriental, Árabe, Asiática e Pré-colombianas, e de acordo com cada escolha, são estabelecidas características sociais, econômicas, culturais, além de religiosas.

Sob esse mesmo aspecto, o jogo *Making History* é outro exemplo nessa linha. Aborda a II Guerra Mundial, colocando o jogador como um dos líderes dos países em conflito, e, em consequência, com o poder de realizar alianças e definir estratégias – relacionadas *ou não* com os acontecimentos históricos. Isto é, o *game* possibilita uma abertura na criatividade do jogador, voltando-se a possibilidade de, digamos, alianças inusitadas, com desfecho incerto¹⁵.

Além desses, também o jogo *World in Conflict*, que apresenta situação em que a URSS, no final do século XX, invade a Europa e os Estados Unidos, para tanto, são utilizadas pesquisas históricas sobre a Guerra Fria, Pacto de Varsóvia e Otan, visando convencer o jogador da verossimilhança dos fatos.

O jogo segue uma história alternativa, em que a Guerra Fria não terminou em 1989. Durante a década de 80, a União Soviética se encontrava incapaz de competir com os EUA por causa de sua economia falida e desorganizada. Fundos para programas nucleares Soviéticos e para arsenais bélicos convencionais tornavam-se escassos. Isso levou a cortes constantes no setor civil, o que levou a grandes fomes e faltas de suprimentos. Como resultado, o partido comunista Soviético decide chantagear a Europa Ocidental. Se os Europeus não cederem a ajuda de que os soviéticos tanto necessitam, eles invadirão a Europa e tomarão a ajuda à força.

A OTAN viu a ameaça soviética como um mero blefe e tentou organizar um fim à crise através de meios diplomáticos. Enquanto a crise continuava, os aliados soviéticos do Pacto de Varsóvia aumentaram seu nível de prontidão militar, forçando a OTAN a fazer o mesmo. Os soviéticos eventualmente invadem a Alemanha Ocidental e encontram uma OTAN despreparada. Enquanto as batalhas continuam, forças americanas

¹⁴ “[...] não se trata de uma brincadeira de criança. Dados dos Estados Unidos e Inglaterra demonstram um aumento considerável, ao longo dos últimos anos, de jogadores com idade entre 25 e 40 anos de idade. A idade destes adultos tem um reflexo temporal próximo ao da explosão comercial dos *video games* (década de 1970), ou seja, as crianças que jogam videogames tendem a manter este hábito quando entram na fase adulta. (ARRUDA, 2009, p. 12).

¹⁵ De fato, o historiador não trabalha com o “e se ...”. Mas trata de estrutura narrativa que atia a curiosidade e chama a atenção. Nesse sentido, vide os textos trazidos pela revista *Super Interessante* (Ed. Abril) que tem trazido em suas páginas interessantes situações nos ensaios intitulados *E se ...*

chegam para ajudar a OTAN com forças renovadas, que conseguem pelo menos conter o avanço Soviético. (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/World_in_Conflict>. Acesso em: 30 mar. 2015).

Cabe notar que os níveis de dificuldade assim como os enredos desses jogos, crescem exponencialmente, o que faz com o que o *gamer* tenha que buscar subsídios em outros locais (características sociais, econômicas, religiosas e culturais na Europa Ocidental? Europa Oriental? América Pré-Colombiana? Líder de país em plena II Guerra Mundial? Alianças com quais outros países? Guerra Fria, Pacto de Varsóvia e Otan?).

Como diz Johnson (2005, p. 24 apud ARRUDA, 2009, p. 115),

A medida mais nítida dos desafios cognitivos propostos pelos jogos modernos é o tamanho absoluto da indústria artesanal dedicada à publicação de manuais de jogos, algumas vezes, chamados de acompanhamento, que fornecem explicações detalhadas e o passo a passo de como concluir o jogo que está atualmente torturando você.

Pertinentes, portanto, as interrogações trazidas por Arruda, quando traz à baila o tempo gasto pelos jogadores nas leituras de manuais e subsídios para entender o enredo dos jogos, em relação aos discursos que lançam a diminuição progressiva de leituras realizadas pelas novas gerações.

Diz ele:

O que leva o jogador a efetuar a leitura de um livro de história antiga, por exemplo, para compreender melhor o universo dos mitos egípcios e nórdicos que estão presentes em jogos como *Age of Mythology*? Esse mesmo jogador tem desenvoltura para procurar autonomamente os materiais indicados pelo professor no interior da escola? (ARRUDA, 2009, p. 115).

Na situação em apreço, portanto, releva salientar que para existir a verossimilhança necessária, os jogos utilizam-se de narrativas históricas, assim que também se utilizam de uma historiografia própria, já que permitem ao jogador trilhar por outros caminhos que não aqueles apresentados pela própria História (URSS invadindo a Europa Ocidental...). Novas perspectivas com a possibilidade de se visualizar os seus novos resultados (ARRUDA, 2009).

Filmes

Entre as tecnologias utilizadas no ambiente escolar, mormente em aulas de História, os filmes são, hodiernamente os mais aceitos, seja pela atração que exercem sobre o expectador, seja pelo fácil acesso através de locadoras e distribuidoras, além de utilizarem para exibição equipamentos relativamente simples (*home theaters*, aparelhos de CD, computadores, *tablets*, celulares etc), disponibilizados em várias escolas.

Todavia, não foi sempre assim, até porque o surgimento do cinema é contemporâneo de uma época em que a História e a forma de ensiná-la baseava em parâmetros outros, fontes que deveriam ser utilizadas conforme ditado pela Escola Metódica¹⁶, e a resistência na utilização de

¹⁶ Seu principal expoente foi Leopold von Ranke, positivista, que visando transformar a história em ciência, a ela tentou adaptar as leis naturais e o empirismo, no sentido, por exemplo, de que as fontes históricas seriam necessariamente documentos oficiais, que garantiriam a objetividade e a validade científica.

outras formas de fontes históricas era grande.

Foi a partir dos estudos apresentados pela *Annales*, que passaram a utilizar novas fontes, novos objetos, novas abordagens, novas linguagens para o estudo da História, e entre essas novas abordagens, os filmes.

Na verdade, tendo em vista que a História tem sua própria história, impende ressaltar que a utilização de filmes como fontes históricas foi sendo adaptada no decorrer do tempo – a princípio a exigência era de que os filmes retratassem a própria realidade, como documentários, em uma visão ainda extremamente positivista.

Nesse sentido:

A aceitação do filme como documento resulta do abandono da concepção de História da escola metódica, concepção esta que tem sua ruptura marcada, sobretudo a partir da obra de Marc Bloch e Lucien Fèbvre e da fundação da revista *Annales: Anais de História Econômica e Social*. Este grupo pode ser apontado como responsável pelo desenvolvimento de um novo modo de produção historiográfica, no qual o historiador fabrica seu objeto e ele mesmo é sujeito na produção da História: constrói e recorta seu objeto de estudo. Com isso, a concepção de que é possível que a *verdade* absoluta e atemporal surja dos estudos de história sofreu um forte abalo. O restabelecimento da verdade dos fatos à sua realidade original, o fetichismo dos acontecimentos passou a ser combatido pelos críticos da História "historicizante", que propunham a História-problema como substituta da História dos reis, tratados e batalhas. (ABUD, 2003, p. 185).

Importante ressaltar a existência de três aspectos relativos ao cinema e a história: história do cinema, história no cinema, e cinema na história.

A primeira ocupa-se da historiografia do cinema, vista como uma disciplina de metodologia própria, tal qual a história da literatura, história da música, história do teatro e assim por diante. A segunda utiliza os filmes como meio de representação do passado, quando, então, os filmes são vistos como fontes documentais para a história. O terceiro e último, apresenta o papel do cinema na história, ou seja, sua propaganda política, a ideologia que passa, o conteúdo sociopolítico e cultural expresso na imagem. (DAVID, 2010, p. 3 apud DAUWE; JUNGBLUT, 2011, p. 170).

De fato, “a imagem não ilustra nem reproduz a realidade, ela a constrói a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico” (SALIBA, 1997, p. 117), assim como os documentos históricos, que sustentam o discurso do professor.

De posse da imagem o aluno poderá explorar o conteúdo ali transmitido, compará-lo, relacioná-lo, enfim, analisá-lo de modo efetual, crítico, construindo consciência histórica.

Como ensina Abud (2003, p. 190):

A linguagem própria da imagem auxiliará na construção do conhecimento histórico do aluno, construção esta que passa por elaboração de operações mentais, para resultar em efeitos sociais, como os enumerados por Jean Peyrot, citado por Henri Moniot:

- transmitir uma memória coletiva, revista e corrigida a cada geração, que coloca o aluno diante de uma consciência coletiva;
- formar a capacidade de julgar – comparando sociedades em épocas diferentes, e a existência delas ao mesmo tempo em locais diferentes – que tem como efeito social o desenvolvimento do espírito crítico e da tolerância;
- analisar uma situação – aprendendo a isolar os componentes e as relações de força de um acontecimento ou de uma situação – que leva ao refinamento do espírito, antídoto ao simplismo de pensamento;

-
- formar a consciência política como instrumento de coesão social, memória de um grupo que toma consciência de um destino comum.

Existem inúmeros filmes que podem ser utilizados nesse contexto, como por exemplo:

1492 A CONQUISTA DO PARAÍSO (1492 Conquest of Paradise), Estados Unidos, 1992, 154 min., direção de Ridley Scott, Paramount Pictures. Conteúdos: grandes navegações; Inquisição; descobrimento da América.

DESMUNDO, Brasil, 2003, 101 min., direção de Alain Fresnot, Columbia Filmes. Conteúdos: Brasil-Colônia; escravidão indígena, sociedade colonial.

CARLOTA JOAQUINA — PRINCESA DO BRAZIL, Brasil, 1995, 100 min., direção de Carla Camuratti, Europa Vídeo. Conteúdos: a vinda da família real portuguesa para o Brasil; guerras napoleônicas; o período que antecede a independência.

FORREST GUMP, EUA, 1994, 142 min., direção de Robert Zemeckis, Paramount Filmes. Conteúdos: história dos Estados Unidos dos anos 1960 e 1970; movimento hippie; guerra do Vietnã; caso Watergate; racismo; aids.

GUERRA DO FOGO (La Guerre du Feu), França, 1981, direção de Jean-Jacques Annaud, Fox Home Vídeo. Conteúdos: pré-história, descobrimento da tecnologia do fogo; origem da linguagem humana.

O DESCOBRIMENTO DO BRASIL, Brasil, 1937, direção de Humberto Mauro, 90 min., D.F.B. (Distribuidora de Filmes Brasileiros). Conteúdos: descoberta do Brasil; o processo de expansão marítima e comercial portuguesa nos séculos XV e XVI.

TEMPOS MODERNOS (Modern Times), Estados Unidos, 1936, 87 min., direção de Charles Chaplin, United Artists. Conteúdos: fordismo; revolução industrial; movimento proletário; industrialização e urbanização.

(Disponível em: <<http://www.revistaescola.abril.com.br/formacao/filme-aula-historia-423034.shtml>>. Acesso em 31 mar.2015).

Música

As relações existentes entre o ser individual e a sociedade na qual vive, já mencionadas alhures como se tratando de *representações sociais*, e que permitem a construção do conhecimento, cada vez mais são intermediadas pela comunicação de massa, que por sua vez, se utiliza, amiúde de representações e simbologias.

O indivíduo, através de uma série de interações, acaba por criar conceitos espontâneos sobre um determinado tema, que poderão ser utilizados, através da mediação, como formadores de conceitos científicos – essa mediação se dá através da utilização de outros conceitos, que para a formação de uma consciência histórica, são reconhecidos como “empatia histórica” e a “evidência”.

Conforme Lee (2003, p. 19-36), “a empatia histórica pode melhor ser entendida como uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que os agentes fizeram”.

Já Ashby (2003, p. 37) afirma que a evidência “encoraja os vários tipos de materiais que o passado deixou para trás, a fazer e a responder questões que visam interrogar e avaliar fontes em relação a investigações particulares e no contexto da sociedade que as produziu”.

Podemos considerar esses materiais como *fontes*, conforme a historiografia dos Annales, devendo ser utilizadas com critério, no sentido de propiciarem o desenvolvimento cognitivo.

Entre tais fontes, há a música.

Como afirma Abud (2003, p. 315):

Um trabalho com a linguagem expressa em canções foge ao convencional em sala de aula. Seu propósito é auxiliar o aluno a construir o conhecimento histórico a partir de documentos diferenciados dos costumeiramente presentes nas aulas e, por isso, sua utilização está relacionada a propostas alternativas de organização de conteúdos. Os diferentes temas tratados na canção [...] podem sugerir ao professor novos roteiros de organização de conteúdos a serem desenvolvidos, desviando-se de propostas guiadas exclusivamente pela cronologia, predominante nos manuais didáticos, mesmo naqueles que se apresentam como portadores da “história integrada”.

Com efeito, essa metodologia utiliza não só a letra da música como fonte histórica (registro), como também a própria composição musical utilizada em certa época, o que permite uma abrangência maior daquele fato histórico, permite a realização de conceitos espontâneos e sua aproximação com conceitos científicos, permite “que o aluno se aproxime das pessoas que viveram no passado, elaborando a compreensão histórica”. (ABUD, 2003, p. 316).

À guisa de exemplo, músicas no estilo Rock e Folk de artistas consagrados internacionalmente (por exemplo, Rush, U2, Sabaton, Genesis, Creedence, entre vários outros), podem ensejar ótimo aproveitamento na questão ensino/aprendizagem.

Rush

Manhatan Project – Apresenta nuances do Projeto Manhatan, reunião de cientistas para desenvolvimento de armas nucleares e o fato de sua utilização modificou o mundo para sempre. Nota-se na letra indicação do tempo (Segunda Guerra Mundial); um homem, cientistas (Albert Einstein, J. Robert Oppenheimer); um lugar (Los Alamos, novo México) e um homem (Paul Tibbets, piloto do avião Enola Gay):

[...] Imagine onde estava o homem que começou tudo isto.
O piloto do Enola Gay voando para longe da zona de impacto, naquele dia de agosto todos os poderes que ainda estavam por vir, e o curso da história estariam mudados para sempre (PEART, 1985, tradução livre).

Witch Hunt – Se refere à Idade Média, inquisição, perseguição dos diferentes, “bruxas”:

Eles dizem que há estranhos que nos ameaçam
Em nossos imigrantes e infiéis
Eles dizem que há uma singularidade muito perigosa
Em nossos teatros e prateleiras de livrarias
E que aqueles que sabem o que é melhor para nós
Devem erguer-se e salvar-nos de nós mesmos
(PEART, 1981, tradução livre).

Iron Maiden

Alexander the Great – Apresenta biografia de Alexandre, o Grande, seus feitos, seu império:

Aos dezenove anos tornou-se o rei da Macedônia
E jurou libertar toda a Ásia Menor
Pelo mar Egeu em 334 antes de Cristo
Derrotou completamente os exércitos da Pérsia
[...].
Rei Dário III, derrotado, fugiu da Pérsia
Os Simérios se renderam no rio Jaxartes
Os Egípcios sucumbiram também ao rei Macedônio
E ele fundou a cidade chamada Alexandria.
(HARRIS, 1986, tradução livre).

Sabatón

Smoking Snakes – A música conta a história real de três pracinhas brasileiros (Geraldo Baêta da Cruz, 28 anos, natural de Entre Rios de Minas, Arlindo Lúcio da Silva, de 25, de São João del Rey, e Geraldo Rodrigues de Souza, de 26, de Rio Preto, na Zona da Mata), que morreram como heróis na cidade italiana de Montese, quando se viram frente a frente com uma companhia alemã composta de aproximadamente 100 homens. Eles receberam ordens para se render, mas continuaram em combate até ficarem sem munição e serem mortos.

O detalhe é que, em vez da vala comum, mereceram as honras especiais do Exército alemão. Admirado com a coragem e resistência do trio, o comandante nazista mandou enterrá-los e colocar, sobre a cova, uma cruz e placa com a inscrição: “Drei Brasilianische Helden” ou “Três Heróis Brasileiros”¹⁷:

Longe, longe de casa, para uma guerra
Lutam em solo estrangeiro e
Longe, no desconhecido, contem seu conto
Sua história esquecida
Cobras fumantes, eterna é sua vitória
[...].
Ergam-se do sangue dos seus heróis
Vocês, foram os únicos que se recusaram a se render
Os 3, escolheram morrer ao invés de fugir
Saibam que a sua memória
Será cantada por um século
(BRODÉN, 2014, tradução livre).

Considerações finais

A aquisição da consciência histórica pode e deve ser facilitada através da mediação realizada pelo professor, através de critérios advindos não só da sua experiência acadêmica, como também de sua própria vivência. Um saber multifacetado, sistêmico, interdisciplinar, que abrange conhecimento das disciplinas, mas também dos currículos e da experiência.

Frente a esse desafio, na busca de meios para superação da simples consciência histórica tradicional, para uma consciência crítica e ética, onde a curiosidade ingênua deixa espaço para a criticidade, cabe ao docente inovar, substituindo antigas práticas, com o auxílio da modernidade e novas tecnologias, que estão, não só a sua disposição, como, principalmente disponíveis ao corpo discente no seu dia a dia. Motivar o estudante através do que lhe é acessível e interessante

¹⁷ Disponível em: <<https://chicomiranda.wordpress.com/2011/07/12/tres-herois-brasileiros/>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

para que o aprendizado seja eficaz, (re)transformar velhos paradigmas e considerar o estudante como sujeito de seu próprio aprendizado, de uma forma divertida e interessante, sabendo que os resultados de seu desempenho dependem de seus esforços, mas que esses esforços podem ser de todo agradáveis, como ouvir e interpretar uma música, passar por uma fase de um jogo, ou simplesmente assistir a um filme com outros olhos.

Com efeito, ao se unir a tecnologia, sobretudo em relação às mídias mencionadas, está se estabelecendo uma relação entre o momento presente, com o passado, através do estudo da História, sendo certo que o estudante, no afã de superar a máquina e até mesmo seu adversário, entender o contexto em que uma música ou filme foi concebido, buscará subsídios em livros e outras mídias a respeito do assunto abordado, passando a ser atraído pelo saber histórico, apenas pelo prazer e curiosidade. E nisso tudo, a presença humana sempre será imprescindível para um ensino proveitoso, porquanto, as bases para o aprendizado residem na interação social, que dá azo a apreensão do conhecimento e apropriação da cultura já existente, em um processo sistêmico que cria condições de possibilidade para que esse conhecimento se desdobre em novos conhecimentos, e por consequência, imprima diferentes concepções culturais e modificação do meio social. A utilização de ferramentas com sistemas multimídia abre novas possibilidades de interação e desdobramento de novos signos, mas essa utilização deve ser permeada, salientamos, pela atitude humana, na figura do professor/tutor que possibilitará condições ao aprendiz de superar suas expectativas, guardar conteúdos, engendrar conceitos e a partir de então vivenciar a plenitude da consciência histórica.

Referências

ABUD, Katia Maria. A construção de uma didática da história: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, Franca, v. 22, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742003000100008>. Acesso em: 31 mar. 2015.

ALAVA, Seraphin. **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas profissionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, Custódio Luis S. de. **Hermenêutica e dialética**: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel. Porto Alegre: Edipuc, 2002.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Consciência histórica e cultura escolar**: um estudo das especificidades que atuam na construção do conhecimento histórico. Associação Nacional de História – ANPUH, XXIV Simpósio Nacional de História, 2007.

ANDRADE, Débora El-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 13, p. 91-106, 2007.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. A formação do professor no contexto das tecnologias do entretenimento. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 264-80, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2993>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens**: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores? UFMG/FaE, 2009. 238 f. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847803/mod_resource/content/1/JOGOS%20DIGITAIS%20E%20APRENDIZAGENS%20de%20Eucidio%20Pimenta%20Arruda.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

ASHBY, Rosalyn. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In: BARCA, Isabel (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Centro de Investigações em Educação, Universidade do Minho, 2003.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernidade reflexiva**: trabalho e estética na ordem social moderna. São Paulo: Unesp, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001 de 8 de maio de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

BRODÉN, Joakim. Smoking Snakes. In: Sabaton. **Heroes**. [s.l.]: Nuclear Blast, 2014. CD, faixa 3.

BRUNO, Giordano. **Acerca do infinito, do universo e dos mundos**. São Paulo: Madras Editora, 2007.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, n. 6, v. 2, p. 93-112, 2001. Disponível em: <https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/revista_historia_regional39.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

DAUWE, Fabiano; JUNGBLUT, César Augusto. **História do imperialismo**. Indaial: Uniaselvi, 2011.

DUTRA, Carlos Alberto dos Santos. **A outra face do Rio Grande**: ideologia e mitificação do gaúcho histórico. 2001. 87 f. Monografia (Especialização em História do Brasil) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2001. Disponível em: <<http://dutracarlito.com/t-outrafaca2001.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

FERRO, Marc. **História vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.

FOUCAULT, Michel. **L'archéologie du savoir**. Paris: Gallinard, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, Carmem Teresa. **Usos e abusos do conceito de transposição didática** – considerações a partir do campo disciplinar de história. Anais do IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, Ouro Preto, 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0509.htm>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

GRILLO, Marlene et al. **Transposição didática**: uma criação ou recriação cotidiana. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação - Programa de Pós-graduação em Educação. 1999. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Formacao_De_Professores/Trabalho/02_29_00_TRANSPOSICAO_DIDATI-CA__UMA_CRIACAO_OU_RECRIACAO_COTIDIANA.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

HARRIS, Steve. Alexander the Great. In: Iron Maiden. **Somewhere in time**. Hilversum: Holanda: EMI, 1986. Vinil, lado B, faixa 8.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1971.

KLANOVICZ, Luciana R. Fornazari; SILVA, Thiago Rodrigo da. **História do Brasil republicano**. Indaial: Uniasselvi, 2012.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Centro de Investigações em Educação, Universidade do Minho, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LOURENÇATO, Lidiane Camila. **A consciência histórica dos jovens alunos do ensino médio**: uma investigação com a metodologia da educação histórica. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação Comunicação e Artes. Departamento de Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestredou/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_LOURENCATO_Lidiane_Camila.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2015.

MARQUES, Joana Ganilho. **Museus locais**: conservação e produção da memória coletiva. Disponível em: <http://www.academia.edu/4224063/Museus_locais_conserva%C3%A7%C3%A3o_e_produ%C3%A7%C3%A3o_da_mem%C3%B3ria_coletiva>. Acesso em: 6 nov. 2014.

MARQUES, Antonio Carlos Conceição. **As tecnologias no ensino de história**: uma questão de formação de professores. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1415-8.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

MARRERA, Fernando Milani; SOUZA, Uirys Alves de. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 1069-78, ago. 2013.

MATOS FILHO, Maurício A. Saraiva de et al. **A transposição didática em Chavellard**: as deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula. VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – Educere e III Congresso Ibero-Americano. 2008. Disponível em: <[HTTP://www.pucpr.br/eventos/educere/educere 2008/anais/pdf/431_246.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere%202008/anais/pdf/431_246.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Transposição didática**. In: Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midianix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=23>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça feita**: repensar a reforma, repensar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**: Rio de Janeiro: Eduerje, 2001.

PEART, Neil. Witch Hunt (Part III of Fear). In: Rush. **Moving Pictures**. [s.l.]: Mercury, 1981. Vinil, lado B, faixa 6.

_____. Manhattan Project. In: Rush. **Power Windows**. [s.l.]: Mercury, 1985. Vinil, lado A, faixa 3.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Artmed: Porto Alegre, 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Artmed: Porto Alegre, 2002.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

SALIBA, E. T. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

SANTOS, Beatriz Boclin dos. Apropriações do conceito de competência na prática social. XII Encontro Regional de História – 2006. Disponível em: <http://www.rj.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=303>. Acesso em: 12 mar. 2015.

STEIN, Ernildo. **História e ideologia**. 3. ed. Porto Alegre: Movimento, 1999.

SILVA, Marcos A. **História**: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SOUZA, Rainer Gonçalves. **Consciência história exemplar**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/consciencia-historica-exemplar.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**: Porto Alegre, n. 4, 1991.

Artigo recebido em 15/06/16. Aceito em 18/08/16.