



ISSN 1984-5634

DOSSIÊ

## O QUE É HISTÓRIA PARA ALUNOS UNIVERSITÁRIOS? DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO SUPERIOR

*What is History for University Students?*

*Dialogues between History teaching and higher education*

**DARCYLENE PEREIRA DOMINGUES<sup>1</sup>**  
**JÚLIA SILVEIRA MATOS<sup>2</sup>**

### RESUMO

O artigo tem como principal problemática a discussão a respeito do conceito de História com alunos do ensino superior a partir de um questionamento realizado na aula de Introdução à História: “o que é História para você?” Assim, analisamos as narrativas escritas produzidas por esses estudantes de graduação do curso de Arquivologia num primeiro momento do semestre e, posteriormente, comparamos por meio da análise de conteúdo a atividade final desenvolvida pelos mesmos no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Logo, nosso interesse é demonstrar como o ensino de História é relevante na formação desses profissionais, e o percurso de consciência histórica percorrido a partir das leituras sugeridas no plano de aula e aqui também utilizadas como referencial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História; Formação Superior; Consciência Histórica.

### ABSTRACT

The main problem of the article is the discussion about the concept of History with higher education students, based on a question asked in the Introduction to History class: “What is History for you?” Thus, we analyzed the written narratives produced by these undergraduate students of the Archivology course in the first moment of the semester and later compared, through content analysis, the final activity developed by them in the AVA (Virtual Learning Environment). Therefore, our interest is to demonstrate how the teaching of History is relevant in the training of these professionals and the path of historical awareness traversed from the readings suggested in the lesson plan and also used here as a reference.

**KEYWORDS:** History teaching; Higher Education; Historical Consciousness.

### EDITOR-CHEFE:

Vicente da Silveira Detoni

### EDITORA-GERENTE:

Renata dos Santos de Mattos

**SUBMETIDO:** 04/11/2022

**ACEITO:** 01/05/2023

### COMO CITAR:

DOMINGUES, D. P.; MATOS, J. S. O que é História para alunos universitários? Diálogos entre o ensino de História e a formação superior. *Aedos*, Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 298-309, jul.–dez., 2023.

<https://seer.ufrgs.br/aedos/>

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Pelotas e graduanda no curso de História Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande. ORCID iD: 0000-0003-1475-0577. E-mail: darcylenedomingues@gmail.com.

2 Professora doutora Adjunta na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) nos cursos de História e Arquivologia lotados no Instituto de Ciências Humanas e da Informação. ORCID iD: orcid.org/0000-0003-2767-6900. E-mail: jul\_matos@hotmail.com

O presente estudo utiliza como fonte para análise as narrativas escritas desenvolvidas por estudantes do ensino superior, especificamente do curso de graduação em Arquivologia, na Universidade Federal do Rio Grande. Essas atividades foram realizadas durante o semestre na disciplina de Introdução à História, uma disciplina obrigatória e presente no primeiro ano da graduação. O curso de Arquivologia foi criado em 2008, no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), atendendo a demanda regional por profissionais que fossem habilitados a gerir informações arquivísticas. Além disso, é relevante ressaltar que a graduação é ofertada no período noturno e, conseqüentemente, muitos estudantes são trabalhadores ou exercem algum tipo de atividade antes do horário letivo, justificando, assim, uma possível evasão ao longo do semestre.

Também torna-se fundamental para essa discussão pensar a respeito do vínculo entre História e Arquivologia, uma vez que a disciplina desenvolve alguns conceitos importantes no processo de formação desse profissional. Nesse sentido, ao realizar uma consulta no site do curso, observamos quais as principais diretrizes presente na ementa da disciplina: conceituação de História; o papel do historiador; História e Memória; tipos de documentos, fontes e arquivos; o papel do historiador em arquivos e museus. Logo, podemos observar que a disciplina dialoga constantemente para enfatizar o domínio de competências e habilidades necessárias para a formação do arquivista. Sendo assim, as atividades foram pensadas a partir de tais pressupostos apresentados.

A disciplina de História, nesse contexto, direciona alguns conteúdos e discussões pertinentes à formação desses estudantes, e, conseqüentemente, o ensino de História também. As atividades realizadas durante o semestre dialogam com os princípios das quatro operações mentais da constituição de sentido propostas pelo historiador alemão Jörn Rüsen (2015), percepção, interpretação, orientação e motivação. Assim, ao desenvolvermos uma atividade inicial a partir de um questionamento amplo, podemos atentar para a diversidade nas narrativas desses estudantes e, posteriormente, direcionar competências para suas carências de orientação.

O princípio da aula de História é discutir o sentido do tempo, especificamente, do homem em diferentes marcos temporais e, a partir de então, compreender o contexto histórico, político, social, cultural e econômico de diferentes povos ou nações. Assim, segundo Rüsen (2015), às operações mentais da constituição de sentido proporcionam para o estudante a percepção de determinada fonte, a sua interpretação histórica, a orientação a partir do mundo e posteriormente do “eu”, e, finalmente, a motivação para uma nova perspectiva. Num segundo momento, comparamos as produções iniciais e finais da disciplina a partir da metodologia de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1979) e Roque Moraes (1999) para observarmos novas percepções de sentido e de História desenvolvidas ao longo do semestre.

Historicamente, a implementação do ensino de História no Brasil está diretamente vinculada com o período de 1837, data da criação do colégio D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Essas duas instituições de ensino foram fundamentais para a monarquia devido a necessidade de elitizar a corte numa história nacional, pois muitos membros do IHGB responsáveis pelo desenvolvimento de uma história oficial também foram fundamentais para forjar a identidade nacional, uma vez que eram professores no colégio, ambas instituições financiadas pelo Império. Sendo assim, a história nacional estava vinculada a uma elite branca que, segundo Mathias

(2007), voltava-se para a Europa e preocupava-se inicialmente em consolidar uma identidade brasileira. Além disso, segundo a historiadora Circe Bittencourt (2005), é nesse período que se estabelece uma sintonia entre os interesses da história acadêmica e a história escolar no Brasil. Influenciados pela história europeia, especificamente à francesa, como nos aponta Selva Fonseca (2006), o modelo aplicado é o quadripartite: história antiga, medieval, moderna e contemporânea, algo ainda muito presente no ensino de História.

Em 1889 é proclamada a República no Brasil, e o governo necessita de uma nova formação escolar, ou seja, de um tipo de cidadão brasileiro que, segundo Nadai, “pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos” (NADAI, 1993, p. 149). Esse movimento ganha maior força a partir de 1930, com os movimentos em defesa da educação nacional e da formação do cidadão, como nos demonstra Schmidt que “entre as bandeiras de luta dos educadores brasileiros deste período, estavam a necessidade da difusão da escola, principalmente a escola pública; a formação profissional dos novos mestres e a renovação pedagógica” (SCHMIDT, 2012, p. 79). São esses três pontos citados pela historiadora que visam uma constituição da educação no Brasil e, conseqüentemente, do currículo de História e do ensino de História. Nessa mesma esteira, a pesquisadora Kátia Abud (1993) relata que a função da escola torna-se pragmática e utilitária, pois ela serve para a educação política, ou seja, a implementação de um povo cidadão. Além disso, é fundamental lembrar que também é nesse período, segundo Pinsky, que se alicerçou o mito da democracia racial brasileira nos discursos e durante anos difundiu-se no ambiente escolar e superior “a ideia de um Brasil sem preconceito racial, onde cada um colabora com aquilo que tem para a felicidade geral” (PINSKY, 2011, p. 19).

Outro ponto fundamental nesse período é a implementação e difusão de materiais didáticos no ambiente escolar a partir da Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938. Esses materiais tornaram-se uma importante ferramenta para alfabetização e recurso didático que ainda é muito utilizado contemporaneamente. Ademais, outro ponto relevante é “a expansão do ensino secundário e a criação do primeiro curso superior de História, na Universidade de São Paulo” (MANOEL, 2012, p. 12), que dinamizou o ensino pelo país. Conseqüentemente, visualizava-se um projeto de educação destinado à formação nacional, diferentemente do período anterior que estava restrito a elite carioca, o objetivo agora era educar os filhos da classe média brasileira. Assim, é no período entre as décadas de 30 a 70 que ocorre a consolidação do código disciplinar da História no Brasil e a implementação de novas metodologias, como nos demonstra Schmidt:

As instruções metodológicas de História sugeridas em 1931 revelam uma tentativa de renovação metodológica do ensino, particularmente no que se refere às sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram), o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos, em consonância com o pensamento de John Dewey, cuja influência fazia-se presente devido à publicação de sua obra no Brasil. (SCHMIDT, 2012, p. 81)

Nesse período citado, em 1942, é implementada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como reforma Gustavo Capanema, que proporcionou uma maior autonomia didática do

professor e para o ensino de História estabelecendo alguns princípios básicos, como, por exemplo, desenvolver um ensino intuitivo e crítico; focalizar os indivíduos; focar na fixação e investigação dos conteúdos, e valorizar o presente a partir do passado. Logo, novas medidas educacionais foram implementadas, especificamente na Era Vargas, para a valorização da ditadura regente e maior investimento na área educacional, reformas essas que refletiam a nível escolar e superior.

Contudo, no período da ditadura civil militar (1964-1985) observamos uma crise no código disciplinar da História, e uma dissolução do currículo, pois, segundo Leite, “reduziu-se a proporção do ensino de História Geral, e ampliou-se o de História nacional e local. Os Estudos Sociais, introduzidos nos cursos vocacionais e experimentais em 1959, tendem a se alastrar e substituir o ensino autônomo de História e Geografia, completando-o com noções de Economia e Sociologia” (LEITE, 1969, p.10). A partir da lei n. 5.692, de 1971, assinada pelo general Médici, o ensino de Estudos Sociais foi obrigatório para o antigo chamado Primeiro Grau. A historiadora Schmidt (2012) também afirma que esse posicionamento a respeito do ensino a nível nacional fomentou um grande movimento de resistência nas escolas através de professores e a nível universitário, com pesquisadores que eram contra o governo e principalmente contrários ao ensino de Estudos Sociais e ao currículo vigente.

A situação do ensino, especificamente do ensino de História, melhora a partir do período de reconstrução curricular, em 1984, e podemos apontar dois pontos fundamentais: primeiro, o fim do período da ditadura militar e, principalmente, o movimento que se instalou contra aos Estudos Sociais em vigor desde 1971. Além dos Parâmetros Curriculares de História desenvolvidos posteriormente pelo Ministério da Educação, entre os anos de 1997 e 1998. Nesse documento, a temporalidade cronológica é a forma de orientação temporal, algo que será posteriormente presente na análise das fontes aqui trabalhadas. É importante também ressaltar que, segundo Ranieri Carli (2010), é nesse momento que as ideias neoliberais ganham maior espaço no cenário da educação nacional e são implementados os planos de metas a serem atingidos. Esses documentos oficiais que regulavam a educação básica refletiam diretamente no ensino superior do país, pois era necessário uma formação condizente com a estrutura exigida.

Atualmente, o currículo é normatizado - desde 2017 - pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de implementação nacional para ensino fundamental e médio e também responsável pela distribuição das competências e habilidades necessárias no material didático presentes no Plano Nacional do Livro Didático. Contudo, após cinco anos dessa nova implementação a nível básico, as instituições de ensino superior, especificamente cursos de graduação, ainda mantêm disciplinas em formato tradicional, diferentemente da BNCC, que apresenta a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas aglutinadas no ensino médio, ou seja, História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Lembramos que as narrativas produzidas pelos estudantes do curso de Arquivologia apresentam concepções vinculadas ao ensino de História escolar, uma vez que a intenção da disciplina não é a formação de historiadores. As principais ideias apontadas nas atividades demonstram a construção de novas concepções de História a partir de leituras realizadas durante o ano letivo e novos questionamentos surgem então. Além de tudo, ressaltamos que “o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e se aperfeiçoa” (BLOCH, 2001, p. 75), frase discutida com os estudantes. Sendo assim,

demonstraremos a produção realizada pelos estudantes produtores dessas fontes selecionadas a partir da metodologia de análise de conteúdo.

## ANÁLISE DAS NARRATIVAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

No início do semestre, os estudantes do curso de Arquivologia realizaram uma atividade que apresentava um questionamento breve, porém fundamental: “o que é História?”. A partir da análise desse material escrito, desenvolvemos a pesquisa a respeito dos principais pontos abordados ou conceitos repetidos e qual a concepção de História inicial desses estudantes. Posteriormente, comparamos com a produção final da disciplina realizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e o percurso de orientação histórica que foi desenvolvida durante o ano letivo através das aulas e das leituras realizadas e aqui citadas. Vale ressaltar, ainda, que as narrativas produzidas pelos estudantes, segundo a aprendizagem histórica de Rüsen (2012), demonstram a experiência temporal do homem e do seu mundo no passado, por isso tornam-se fonte de pesquisa para o historiador. Assim, iniciamos expondo por meio da Tabela 1, fundamentada na análise de conteúdo proposta por Bardin (1979), a parte quantitativa da pesquisa e posteriormente a realização da análise qualitativa das respostas:

**Tabela 1.** Primeira Atividade

<b>Categorias Gerais</b>	<b>Quantidade de narrativa dos alunos</b>
Evolução	29
História linear	20
História mestra da vida	12
Cultura material	18
Cultura imaterial	1
História pessoal	15

Fonte: elaboração das autoras

O principal conceito utilizado pelos estudantes na construção da explicação da atividade proposta no primeiro momento foi “evolução”. Nesse sentido, podemos observar que das quarenta e quatro narrativas analisadas, um total de vinte nove aponta essa palavra ou conceito que corrobora a perspectiva de “progressão”. Os estudantes possuem uma análise que fundamenta-se na ideia de que a História demonstra a evolução do humano ou da sociedade. Assim, eles observam claramente que estamos num progresso contínuo, logo, das civilizações primitivas para as sociedades evoluídas e atuais. Essa concepção está intimamente vinculada a um outro conceito muito presente, “cronologia”, em que a História é vista de maneira linear e cronológica pelos estudantes, pois é justamente a partir da idealização de uma linha horizontal constante, em evolução, que a humanidade caminha e se desenvolve. Essa concepção temporal cronológica e linear é reflexo do ensino de História nas décadas anteriores, pois segundo Circe Bittencourt, o currículo da História “se fundamenta na construção de um tempo

histórico homogêneo, determinado pelo eurocentrismo e a sua lógica de periodização baseada no sujeito histórico Estado-Nação” (BITTENCOURT, 2005, p. 23).

Durante a década de 90, o ensino de História tentou superar a concepção de tempos históricos concebidos a partir de perspectivas evolutiva e progressista, contudo ainda é muito enraizado em nosso ensino e nas fontes aqui analisadas. A partir de então, podemos observar que os estudantes não compreendem a História como acontecimentos processuais que dependem de inúmeros fatores, sejam eles econômicos, sociais, culturais, locais ou internacionais. As conjunturas que compõem os diferentes contextos históricos não são abordadas e nem dimensionadas durante a narrativa. Dessa forma, visualizamos que os estudantes compreendem a História no ensino superior ainda a partir de concepções fundamentadas no ambiente escolar e principalmente veiculadas nos livros didáticos. O contato direto com esse material didático e com métodos de aprendizagem que reforçaram essa concepção de evolução e cronologia é reflexo de anos de ensino de História na sala de aula tradicional. Além disso, segundo Rüsen (2010), os indivíduos orientam-se a partir dos casos do passado com o presente, então esse diálogo cronológico entre os tempos históricos é compreensível.

Contudo, o historiador Marc Bloch já havia nos indicado que essa sensação de progressão que uma ciência tem, aos historiadores e à História nos é recusada, pois “os exploradores do passado não são homens completamente livres. O passado é o seu tirano” (BLOCH, 2001, p. 75). Logo, existe uma limitação devido às fontes que o passado nos fornece e não estamos caminhando para uma evolução linear. Nesse sentido, segundo o autor, o presente estaria ligado em cadeia ao passado, isso porque o presente é resultado dos acontecimentos do passado e a fronteira entre passado e presente é um movimento constante – fronteira essa que move-se de acordo com a compreensão humana do passado. Além disso, os sentimentos influem na análise independente da distância temporal pois, toda a leitura do passado, ou seja, o estudo do historiador é motivado por interesses e por sua própria vivência, assim seu processo de interpretação do passado é influenciado por seus sentimentos e escolhas.

Um outro fator muito presente na escrita dos estudantes é conectar a História no passado, presente e futuro, algo muito próximo ao termo *magistra vitae*, inspirado em Cícero. Logo, a história se apresenta como “mestra da vida” porque ela nos fornece lições no passado para que sejam prevenidos novos erros no presente e conseqüentemente no futuro. Segundo Oliveira (2015), esse conceito de história foi muito utilizado como argumento chave do projeto historiográfico proposto pelo IHGB e continuou durante muito tempo submerso no ensino de História, pois segundo a autora (2015, p. 279), “as vidas de indivíduos notáveis do passado mereciam ser narradas para permanecer a salvo do esquecimento produzido pelo tempo e para guiar, com seus ensinamentos morais, as ações no presente, assim como um livro de história”. A história teria, segundo alguns estudantes, o “poder de influenciar escolhas” dos indivíduos que observam no passado os acontecimentos e, posteriormente, suas conseqüências. Essa concepção de História está presente em doze avaliações, seja através da conexão entres os tempos históricos ou por meio do efeito causa e conseqüência entre passado, presente e futuro. Contudo, o fazer historiográfico está amparado em metodologias e teorias que fundamentam essa escrita, ele não possui simplesmente uma narrativa educativa ou auxiliadora como vista pelos estudantes. Essa concepção de *magistra vitae* perdeu força durante o século XIX no desenvolvimento historiográfico através das escolas teóricas, porém ela apresenta uma conotação pedagógica e é muito utilizada pelo discurso comum.

A necessidade de materialidade da memória também é presente nas atividades, onde os estudantes vinculam a História a documentos, cartas, fotos, monumentos, prédios e registros em geral. Conseqüentemente, também dialogam muito a respeito da necessidade de armazenar, preservar ou até “eternizar” determinados registros. Essa concepção está intimamente conectada com o curso de graduação que os estudantes estão inseridos, uma vez que, a especialização em Arquivologia requer conhecimento a respeito de registros. Nesse sentido, os estudantes incluem essa perspectiva em sua própria formação como arquivistas e, por isso, justificam a necessidade de salvaguardar essas documentações ou materiais em dezoito atividades. Além disso, é devido ao registro documental ou fotográfico que algumas famílias mantêm sua história presente no cotidiano doméstico, então torna-se pertencente e próximo dos mesmos. Segundo Bittencourt (2011), essa memória individual liga-se diretamente à história do cotidiano desses indivíduos, fato justificado quando eles recorrem à própria memória e os registros realizados. Além disso, somente um estudante durante a sua narrativa compreendeu também a relevância da cultura imaterial, como, por exemplo, os modos de fazer, citando a produção regional de uma bebida típica da cidade e de origem portuguesa.

O registro da História e da memória humana se dá, atualmente, por meio dos documentos gerados pelas atividades desenvolvidas por determinada organização, pessoa ou família. Esses registros postos de maneira orgânica, passam a ser rica fonte de informação. Porém, para que constituam uma pesquisa histórica, é preciso que estejam acessíveis, a qualquer tempo, aos interessados, sejam pesquisadores ou a sociedade em geral. Segundo o autor Schellenberg, teórico utilizado em outras disciplinas do curso, “desde que se começou a registrar a história em documentos, surgiu para o homem o problema de organizá-los” (SCHELLENBERG, 1973, p. 75). Nessa perspectiva, uma discussão presente durante o semestre é a de que não existe facilidade ou dificuldade desigual entre os estudos do passado ou do presente, e que o passado é imutável, mas seu conhecimento não. Logo, só podemos conhecer o que o passado nos fornece, como nos afirmou Bloch: “esses indícios que, sem premeditação, o passado deixa cair ao longo da estrada” (BLOCH, 2011, p. 77). Assim, a observação deve se ater aos vestígios, muitas vezes, presentes nos arquivos, local de atuação desses profissionais que devem preservar e organizar essas informações visando o acesso de outros pesquisadores;

E para finalizar a discussão da primeira atividade, os estudantes compreendem-se como parte da História, uma vez que eles discursam a respeito da história pessoal e familiar como parte integrante de um todo maior. Sendo assim, observamos que a ideia de História vinculada somente a heróis ou indivíduos de grande notoriedade não apresenta-se nas narrativas. Os estudantes, especificamente quinze, discursam utilizando a história do seu próprio cotidiano ou familiar para embasar o questionamento. Nessa perspectiva, a História possui uma utilidade para a vida prática dos estudantes porque torna-se responsável pelo relato de atividades, acontecimentos ou fatos que são relevantes para o indivíduo ou a sociedade a qual ele pertence. Segundo o historiador Rüsen, “a ciência da história tem mesmo de enfrentar a crítica de ter-se afastado das carências de orientação da vida prática” (RÜSEN, 2015, p. 76), assim é justamente essa vinculação com a vida prática que auxilia nas funções de orientação de sentido. Ainda segundo o autor, os estudantes realizam por meio da orientação e da consciência histórica uma mudança temporal da carência de orientação dos mesmos. E segue dizendo que:

Por mais que a história como ciência especializada se entenda como um “empreendimento”, que parece subsistir por conta própria, não se pode negar que esse empreendimento não existiria, se não fosse constituído pelas carências de orientação do seu contexto (RÜSEN, 2015, p. 76).

Para finalizar as primeiras análises aqui demonstradas, observamos que os estudantes do curso de Arquivologia apresentam concepções de história vinculadas ao ensino de História desenvolvido no ambiente escolar. Nessa perspectiva, alguns conceitos apresentados como “cronologia”, “progressão” e “verdade” são compreensíveis numa primeira leitura das atividades, porque muitas vezes estão presentes nos materiais didáticos no qual esses estudantes tiveram contato, diferentemente do apresentado em outras narrativas após o contato com leituras específicas a respeito da ciência histórica.

Nesse momento vamos apresentar a Tabela 2 de análise quantitativa sobre as respostas fornecidas pelos estudantes em uma segunda atividade de encerramento da disciplina de *Introdução à História*, salientando que foram analisadas trinta e sete avaliações, ou seja, durante o semestre sete alunos evadiram. Essas atividades foram realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e poderiam utilizar os textos da disciplina como facilitadores ou material de consulta para as respostas.

**Tabela 2.** Segunda atividade

<b>Categorias Gerais</b>	<b>Quantidade de narrativa dos alunos</b>
Cultura material	28
Descarte documental	7
História, memória, arquivo	18
Memória individual/coletiva	10

**Fonte:** elaboração das autoras

O primeiro ponto de grande mudança é observar que a concepção, anteriormente apresentada, de que a História “é mestra da vida” não está presente em nenhuma avaliação. Os estudantes, ao longo do percurso letivo e a partir das leituras realizadas, compreenderam que a História é uma narrativa desenvolvida por um historiador por meio de teoria, método e fonte. Assim, ela não possui a verdade absoluta ou sentido pedagógico de ensinar o presente e o futuro a não repetir o passado. Segundo Cerri (2010), isso ocorre justamente porque os estudantes compreendem no espaço escolar que a História é absoluta/verdade e por isso não questionam esse processo constituindo ao longo de anos. Esse processo é possível justamente por utilizarmos Rüsen (2015) como teórico orientador no processo de ensino de História. Logo, os estudantes tiveram contato com diferentes fontes, e até mesmo divergentes e contrárias, e, por isso, puderam realizar um processo de percepção, interpretação, orientação e motivação e concluir que não há uma verdade absoluta histórica.

Algo muito presente durante o semestre foi a discussão a respeito do procedimento do método histórico com os estudantes, pois, segundo Bloch (2001) em seu capítulo intitulado *O que é análise histórica* - leitura realizada pelos estudantes - ele é o resultado de duas operações: a análise e a síntese. Nesse sentido, a análise é uma fase um pouco mais complexa, que engloba três operações específicas: a heurística, a crítica e a hermenêutica, etapas discutidas em sala de aula e com exemplificação de

aplicação em arquivos. A heurística é a operação através da qual os pesquisadores recolhem as fontes de informação que serão necessárias à análise histórica, algo comum no ambiente de trabalho dos profissionais arquivistas. Em segundo lugar, temos a crítica, fase de avaliar as fontes, pois é comum existirem fontes contraditórias, ou seja, existe uma fonte que delimita um fato e outra fonte que o contradiz. Então, é a fase mais complexa do método e demonstra que não existe uma verdade histórica, algo presente nas narrativas dos estudantes num primeiro momento. Logo, fez-se necessário explicar a crítica interna, parte em que se verifica a validade e a coerência da fonte de pesquisa a partir dela própria, e a crítica externa, por sua vez, que verifica a veracidade da fonte de pesquisa considerando fatores e contextos externos. Por fim, a hermenêutica, o processo de interpretação dos documentos, logo, em que medida os dados e as informações das fontes de pesquisa respondem às questões apresentadas.

Além disso, segundo Seffner, “é a partir de questões do mundo de hoje que o professor orienta seus alunos no estudo de situações do passado. Isto implica reconhecimento do mundo de hoje” (SEFFNER, 1998. p. 30). Ou seja, orientar o estudante a partir dessas carências de orientação, nesse caso específico a interação entre Arquivologia e História em diferentes tempos históricos, o que Cerri (2010) chama de interação entre passado-presente-futuro. Para tanto, os estudantes, ao longo do semestre, deveriam observar as mudanças e permanências no processo histórico e a construção narrativa desenvolvida pelos historiadores a partir da utilização de determinadas fontes, métodos e teorias.

Um ponto que permanece é a materialidade dos objetos. Como profissionais da informação, os arquivistas visualizam que existe uma necessidade de preservação e salvaguarda de determinados documentos e que eles são relevantes como fonte de pesquisa. Além disso, o acesso à informação, assunto presente em cinco atividades, uma vez que, é justamente devido a catalogação realizada por esses profissionais que o acesso a documentação é proporcionado. Por meio dos estágios específicos da Arquivologia e dos métodos empregados por esses profissionais que conseguem, nesse momento, observar a necessidade dos arquivos para os historiadores e pesquisadores que desejam ter acesso a esses documentos. Paralelo a esse debate, sete alunos discursaram também sobre o descarte documental e as práticas de conservação importantes nas mais variadas futuras fontes de pesquisa. Os estudantes tinham a percepção inicial de que a documentação deveria ser preservada por apresentar informações que validassem determinado posicionamento ou documentos oficiais que forneciam de alguma forma a “verdade”. Porém, nessa segunda narrativa, eles observam que inúmeros documentos devem ser preservados porque tornam-se fonte de pesquisa e são detentores de informação sobre determinado período ou instituição.

Assim, a discussão a respeito de memória também fica em evidência, conceito discutido a partir das leituras realizadas durante os meses. Os tópicos “História, memória e arquivo” conjuntamente estão presentes em treze narrativas, e separados num total de dezoito. Esses números indicam que a partir da leitura de José D’Assumpção Barros (2009) e das discussões estabelecidas em sala de aula, os estudantes compreendem o arquivo como um espaço de memória, conceito discutido por Pierre Nora (1984), e, conseqüentemente, importante para a História e para os historiadores. Discussão que também está vinculada a anterior, a materialidade do documento e a avaliação para realização de um descarte ou não. Nesse sentido, segundo o historiador brasileiro “memória, na sua designação mais habitual, vulgar e cotidiana, corresponde muito habitualmente a um processo parcial e limitado de

lembrar fatos passados, ou aquilo que um indivíduo representa como passado” (BARROS, 2009, p. 39), concepção que os estudantes apresentam na construção de suas narrativas.

Conceitos como memória individual e coletiva não estão presentes nas atividades, contudo são abordados de forma indireta nas escritas, uma vez que eles utilizam como exemplo memórias pessoais e memórias familiares para fundamentar seus argumentos. Logo, nosso interesse também era “despertar, em cada aluno, a necessidade de se manter viva sua própria memória; o individual como elemento constituidor da memória coletiva” (FLACH, 2002, p.195). Sendo assim, “cabe, com efeito, aos profissionais científicos da memória, antropólogos, historiadores, jornalistas, sociólogos, fazer da luta pela democratização da memória social um dos imperativos prioritários da sua objetividade científica” (LE GOFF, 1996, p. 477), memória essa presente nos locais de atuação desses profissionais. Nessa perspectiva, segundo Rüsen (2011), a consciência histórica funcionaria por meio da memória, pois ela seria capaz de unir as três dimensões temporais e ter uma função prática de orientar o indivíduo no tempo. Ou seja, o processo de constituição de sentido e de consciência histórica está intimamente ligado à memória. O historiador brasileiro Oldimar Cardoso afirma também nesse sentido que:

Consciência histórica representa ainda a consciência da temporalidade histórica. Esse conceito define a capacidade humana de situar-se no tempo, não enquanto grandeza física, mas conforme ele foi historicamente concebido desde a Modernidade (CARDOSO, 2008, p. 161).

Nessa perspectiva, o autor citado afirma que em diversos momentos os indivíduos aprendem palavras que expressam uma noção de tempo, seja de “ontem”, “hoje”, “rápido”, “devagar”, e é justamente por isso que moldam um conceito próprio de tempo e se incluem na História. E, fundamentalmente, corrobora que a cultura histórica sempre se apresenta tanto na forma como no conteúdo da aula, por isso que esses profissionais da informação dialogam com outras disciplinas pertencentes ao currículo do curso e possuem suas narrativas alicerçadas na materialidade dos documentos arquivados.

Logo, o que desejamos mostrar durante a escrita são as categorias gerais apresentadas em duas atividades realizadas em diferentes momentos da aprendizagem. Nesse sentido, buscamos demonstrar o percurso pedagógico fundamentado no ensino de História, especificamente no curso de Arquivologia que apresenta determinadas carências de orientação. Como dito anteriormente, não estávamos discutindo História ou o fazer do historiador com estudantes do curso de História, e sim com profissionais futuramente arquivistas que possuem um olhar específico a respeito de fonte e documentação. Assim, a partir da análise de conteúdo, decidimos nos deter nas categorias gerais para a demonstração da análise quantitativa e qualitativa devido a consistência da produção dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, podemos analisar após o contato com a fonte produzida pelos estudantes ao longo do semestre uma nova perspectiva a respeito da História e do fazer do historiador. Os graduandos do curso de Arquivologia apresentavam inicialmente discursos muito próximos ao reproduzido no interior do ambiente escolar e nos materiais didáticos de História. Posteriormente, após a leitura e compreensão do livro de Marc Bloch, citado no artigo, e de autores especialistas na gestão da informação, os estudantes puderam observar, de maneira ampla, a relevância da organização, seleção e acesso a fontes para outros pesquisadores.

Por isso, ao realizar a comparação, por meio de uma atividade inicial e posteriormente no final do semestre, podemos analisar as permanências e mudanças no discursos desses estudantes. Essas mudanças e permanências são apresentadas justamente por meio das categorias gerais selecionadas e utilizadas durante o artigo, e também devido a análise quantitativa e qualitativa. Outro ponto fundamental é diagnosticar também, por meio de análise de conteúdo, os principais conceitos utilizados durante as narrativas e a origem dessa escrita mais escolarizada e vinculada ao ensino de História tradicional. Além disso, a disciplina tem por interesse proporcionar aos graduandos leituras e questionamentos que engrandecem a sua formação como profissionais da informação e compreendam a relevância do seu trabalho em diferentes arquivos para outros pesquisadores e historiadores.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Anpuh/ Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.163-174. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-rural-do-rio-de-janeiro/historia/o-ensino-de-historia-como-fator-de-coesao-nacional/25823054>. Acesso: 14 de mai. 2022.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1979.
- BARROS, José D' Assunção. *Teoria e formação do historiador*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BARROS, José D'Assunção. História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço. *MOUSEION*, vol. 3, n.5, Jan-Jul/2009, pp. 36-67. Disponível em: [https://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/documentos/Mouseion/Vol5/historia\\_memoria.pdf](https://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/documentos/Mouseion/Vol5/historia_memoria.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2021
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 10ª ed., São Paulo, Contexto, 2005.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de didática da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 - 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/yWNB7rzGTsCbG5NhMDJ9VxN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 de mai. 2021.
- CARLI, Ranieri. *Educação e cultura na história do Brasil*. Curitiba: Ibpex, 2010.
- CERRI, L. F. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. DOI: 10.5212/Rev.Hist.Reg.v.15i2.264278. *Revista de História Regional*, [S. l.], v. 15, n. 2, 2010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380>. Acesso em: 3 out. 2021.
- FLAC, Angéla. Preservação da memória: possibilidades de ensino de história no centro de documentação do AIB e PRP. In: PADRÓS, Enrique Serra. *Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre, EST, 2002.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 9ª ed., Campinas: Papirus, 2006.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.
- LEITE, Miriam Moreira. *O ensino da história: no primário e no ginásio*. São Paulo: Cultrix, 1969.

- MANOEL, Ivan. *O ensino de História no Brasil: do colégio Pedro II aos parâmetros curriculares nacionais*. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46194/1/01d21t11.pdf>, 2012. Acesso em: 20 de mai. 2021
- MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. *História Unisinos* 15(1):40-49, Janeiro/Abril 2011 Disponível em [revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/959/163](http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/959/163). Acesso em: 12 de dez. 2021.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 25 de mar, de 2021.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.143-162. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000875066>. Acesso em: 20 de mai. 2022.
- NORA, Pierre. Entre mémoire et histoire : la problematique des lieux. In GERON, Charles-Robert. (org). *Le lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1984.
- OLIVEIRA, Maria da Glória de. Biografia e história magistra vitae: sobre a exemplaridade das vidas ilustres no Brasil oitocentista. *Revista Anos 90*. Porto Alegre. 22(42), 273–294. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/48408>. Acesso em: 14 de mai. 2021.
- PINSKY, Jaime. *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2011.
- RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, 2010.
- RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, 2011.
- RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba. W.A, 2012.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: UFPR, 2015.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. In: *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v16, n.37, maio/ago.2012, p. 73-91. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4891614.pdf>. Acesso em: 25 de mar. de 2021.
- SCHELLENBERG, Theodore Roosevelt. *Arquivos modernos*. Princípios e técnicas. Rio de Janeiro: FGV, 1973.
- SEFFNER, Fernando. Aprendizagens históricas. *Teoria e Fazeres: caminhos da educação*. Gravataí: SMEC, 1998.
- SOUZA, Renato T. Barbosa. Classificação de documentos arquivísticos: trajetória de um conceito. *Arquivística*, Rio de Janeiro, v.2, n. 2, p 120-142, ago./dez. 2006. p. 120-142 Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/948/2/artigo\\_classificacaodocumentoarquivistico.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/948/2/artigo_classificacaodocumentoarquivistico.pdf). Acesso em: 20 de mai. 2022