



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA PAULA RODRIGUES CARVALHO

**“PORQUE O FASCISMO É COMO O NAZISMO NA ITÁLIA E
O MUSSOLINI É UM HITLER ITALIANO”:
ANÁLISE DAS IDEIAS HISTÓRICAS DE ALUNOS DO ENSINO
MÉDIO DA CIDADE DE GUARAPUAVA - PR**

ANA PAULA RODRIGUES CARVALHO

**“PORQUE O FASCISMO É COMO O NAZISMO NA ITÁLIA
E O MUSSOLINI É UM HITLER ITALIANO”:
ANÁLISE DAS IDEIAS HISTÓRICAS DE ALUNOS DO ENSINO
MÉDIO DA CIDADE DE GUARAPUAVA - PR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina – UEL, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História Social, área de concentração História e Ensino.

Orientador(a): Profa. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos

Londrina
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Carvalho, Ana Paula Rodrigues.

“Porque o Fascismo é como o Nazismo na Itália e o Mussolini é um Hitler italiano”: análise das ideias históricas de alunos do Ensino Médio da cidade de Guarapuava – PR / Ana Paula Rodrigues Carvalho. - Londrina, 2017.
183 f.

Orientador: Márcia Elisa Teté Ramos.

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2017.
Inclui bibliografia.

1. Educação Histórica - Tese. 2. Empatia Histórica - Tese. 3. Representações Identitárias - Tese. 4. Literacia Histórica - Tese. I. Ramos, Márcia Elisa Teté. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

ANA PAULA RODRIGUES CARVALHO

**“PORQUE O FASCISMO É COMO O NAZISMO NA ITÁLIA E O
MUSSOLINI É UM HITLER ITALIANO”:
ANÁLISE DAS IDEIAS HISTÓRICAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
DA CIDADE DE GUARAPUAVA - PR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina – UEL, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História Social, área de concentração História e Ensino.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro
Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT

Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Maria Paula Costa
Universidade Estadual do Centro-Oeste –
UNICENTRO

Profa. Dra. Maria de Fátima da Cunha
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 22 de fevereiro de 2017.

*À Dona Eva e ao Seu Zé, por me ensinarem as
coisas importantes da vida.*

AGRADECIMENTOS

Com a aproximação da conclusão deste trabalho foi um exercício prazeroso relembrar as pessoas que contribuíram para tornar esta trajetória possível, mais leve e divertida. Me sinto muito abençoada por ter tanto a agradecer.

Em especial à minha família. Mãe, pai e Paulo, obrigada pela torcida entusiasta a cada boa notícia e pelas orações. Mesmo distantes o cuidado e o carinho de vocês sempre me acompanharam. O amor de vocês me tranquiliza e faz feliz. Amo muito vocês!

À professora Dra. Márcia Elisa Teté Ramos, agradeço não só pela orientação competente e eficaz, mas principalmente pela paciência, pelo cuidado em aconselhar, pela disponibilidade que superava suas funções de orientadora. Foram dois anos de muitas leituras e aprendizagens.

Aos professores doutores Marlene Cainelli e Renilson Ribeiro, pelo tempo dedicado ao meu trabalho e pelas contribuições dadas na banca de qualificação. Além disso, agradeço a professora Marlene pela disciplina de Teoria de Ensino de História. Foram momentos de muitas dúvidas, preocupações, perguntas e aprendizagem. Aprendi muito sobre Educação Histórica com você.

À minha primeira orientadora e também amiga, professora Dra. Maria Paula Costa (AKA Pauleti). Pauleti é tanta coisa para agradecer que sintetizo aqui dizendo que sem teu incentivo e apoio este trabalho não existiria. A minha iniciação à pesquisa não poderia ter sido mais proveitosa e divertida. Fica aqui a minha gratidão por ter me apresentado este campo de pesquisa que tanto me entusiasma.

À direção das escolas que prontamente aceitaram participar deste estudo. Às coordenações pedagógicas sempre disponíveis em ajudar e a organizar da melhor forma possível os trabalhos em sala de aula.

Um agradecimento especial aos professores de História, mas também de Física, de Filosofia e de Artes, por aceitarem participar e por disponibilizarem suas aulas para realização da pesquisa. Em um ano letivo tão conturbado e anômalo o ato de ceder aulas além de demonstrar generosidade reflete a compreensão da importância de se investigar acerca do ensino.

Aos alunos que aceitaram participar e responder de forma comprometida as inúmeras perguntas ao longo deste estudo. Sem a participação de vocês esta pesquisa seria inviável.

Agradeço também aos professores que acompanharam minha formação desde a graduação. Em especial à professora Dra. Carmem Lúcia De Salis, pelas orientações sérias, pelas risadas no quiosque, pelos conselhos e amizade. Ao Laboratório de Ensino de História (LEHIS/ Unicentro – Santa Cruz), pelas discussões no grupo de estudos e pela possibilidade de participar dos projetos de Extensão em algumas escolas na cidade. Foram anos de muitas trocas de ideias, de aprendizagem e claro, de confraternizações. Ao professor Ms. André Ulisses De Salis, por todas as referências bibliográficas e pelos livros sobre o fascismo. À professora Dra. Beatriz Anselmo Olinto, por ter me ensinado tanto sobre Teoria da História, pela disponibilidade em discutir metodologia, Foucault e tantos outros temas. A sua atuação em sala de aula é uma inspiração para mim.

Aos professores doutores com quem tive a oportunidade de aprender durante as disciplinas de mestrado na UEL. Ao Francisco Ferraz, por ter me ensinado tanto sobre o debate historiográfico da Era Vargas e pelos textos e dicas de leitura sobre periódicos. Ao Hélio Rebello e Igor Ramos, pelas discussões teóricas e a *full immersion* em Foucault, foi desafiador e por isso estimulante aprender com vocês. Ao Pablo Pozzi, da Universidade de Buenos Aires, pelo intensivo em História Oral, foi um prazer aprender a partir de tantos relatos práticos e instigantes. Ao Richard Gonçalves, pela disciplina de Método e Pesquisa e por todas as leituras que acabaram por integrar minha dissertação. Tua disciplina e as leituras sugeridas foram essenciais para a redação do meu terceiro capítulo.

Fica aqui um agradecimento sincero aos amigos conhecidos em Guarapuava: Alejandro Ramos, Jefferson Santana, Francielle Araújo, Carla Paulo, Tia Rute, Miltinho Stanczyk, André Andreola, Tiago Bonfim, Amanda Crissi, Odinei Ramos e Andri Ramos. Um agradecimento especial à Melanie Goede, a melhor amiga que eu poderia ter, parceirinha de farra, de conversas de coração aberto e de ajuda na hora do sufoco. À Lisi Zvir, pela amizade que já supera os 4 anos da graduação, pelas risadas na sala de aula, pelas conversas no quiosque e pelos reencontros divertidos. Bruno Zeni e Daniela Carvalho (AKA Brunette e Danette), amigos queridos e sempre dispostos a me acolherem, sem vocês minhas idas à Guarapuava não seriam tão divertidas. Luciélen Ienke e Francisco Ferreira (AKA Lu e Xico), amigos prezados e parceiros de boemia sempre prontos para adentrar a noite com o espírito propício. Xico, preciso agradecer pelas aulas de Teoria I. Ainda me lembro do Cícero, do Luciano de Samósata, do Flávio Josefo e, acredite se puder, o Heródoto e o Tucídides se encontram em algumas páginas desta dissertação.

Ao Ivan Gavioli, pelas perguntas, pelo interesse e acima de tudo pela ajuda com o inglês.

Aos amigos de Londrina que me acolheram tão bem e me fizeram sentir em casa. Um obrigada especial para o Danilo Pontes, amigo de primeira hora, divertido em sala de aula e fora. Super disponível, várias vezes correu pela UEL para me ajudar a resolver problemas burocráticos. À Gabriela Torres, pela risada contagiante e pela parceria em procurar lugares legais para ouvir um sambinha. À Vanessa Cruz, Maquieli Menegusso, Ana Beatriz Accorsi, Jéssica e Amanda Santos pelas conversas sérias, pela ajuda na hora do aperto, por estarem sempre prontas “pra festá” e pelo pagode anos 90 sempre no ar.

Ao Tiago Bonato, meu parceirinho de ofício e de vida, fica aqui o meu sincero agradecimento. Por acreditar no meu trabalho e por me incentivar sempre. Por se interessar por este estudo, por perguntar e por querer aprender mais sobre o Ensino de História. Como não agradecer pela paciência com que suportou minhas ausências, momentos de desespero e ansiedade? Como não apreciar os bons conselhos e sua capacidade de me acalmar e me fazer sentir bem de novo? Por todas as trilhas, viagens, ‘caiacadas’, passarinhos, filmes, hortas e plantinhas que vivemos juntos. Obrigada por me afastar do trabalho e me fazer ver que viver não se resume a isso.

Verão 2016 – Nanuque (MG)

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”.

(Rubem Alves)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Distribuição de alunos conforme o local de residência	48
Tabela 2	- Escolas e matrículas no Ensino Fundamental, Médio e EJA	49
Tabela 3	- Distribuição dos alunos conforme sexo e idade	51
Tabela 4	- Distribuição dos alunos que exercem atividade remunerada.....	52
Tabela 5	- Distribuição dos alunos conforme núcleo doméstico	52
Tabela 6	- Distribuição dos alunos conforme níveis de escolaridade do pai e da mãe	53
Tabela 7	- Distribuição dos alunos conforme renda familiar	54
Tabela 8	- Distribuição dos alunos conforme intenção de prosseguir os estudos.....	54
Tabela 9	- Distribuição dos alunos conforme quantidade de livros lidos em um ano	54
Tabela 10	- Distribuição dos alunos conforme atividades recreativas.....	55
Tabela 11	- Distribuição dos alunos conforme tempo passado com TV e internet	56
Tabela 12	- Distribuição dos alunos conforme tempo passado com TV e internet	56
Tabela 13	- Distribuição dos alunos conforme programas de TV preferido	57
Tabela 14	- Distribuição dos alunos conforme sites preferidos.....	57
Tabela 15	- Distribuição dos alunos conforme ritmos musicais preferidos.....	58
Tabela 16	- Distribuição dos alunos conforme resposta à questão 4.....	75
Tabela 17	- Distribuição dos alunos conforme resposta à questão 5.....	76
Tabela 18	- Distribuição dos alunos conforme resposta à questão 6.....	76
Tabela 19	- Distribuição dos alunos conforme resposta à questão 9.....	77
Tabela 20	- Distribuição dos alunos conforme postura em relação aos meios de comunicação	79
Tabela 21	- Distribuição dos alunos conforme postura em relação aos meios de comunicação	80
Tabela 22	- Distribuição dos alunos conforme concepção de história (em %).....	86
Tabela 23	- Distribuição dos alunos conforme concepção de escrita da história	87
Tabela 24	- Distribuição dos alunos conforme concepção de empatia histórica	139

Tabela 25 - Distribuição dos alunos conforme concepção de empatia histórica	141
Tabela 26 - Distribuição dos alunos conforme concepção de escrita da história	142
Tabela 27 - Distribuição dos alunos conforme posicionamento diante dos meios de comunicação	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Gráfico sobre distribuição dos alunos conforme disciplina preferida.....	63
Figura 2	- Gráfico sobre distribuição dos alunos conforme disciplina preferida.....	64
Figura 3	- Gráfico sobre distribuição dos alunos da escola a conforme gosto pela disciplina de história.....	65
Figura 4	- Gráfico sobre distribuição dos alunos da escola b conforme gosto pela disciplina de história.....	66
Figura 5	- Variações dos subgrupos dentro do nível 2.....	70
Figura 6	- Variações dos subgrupos dentro do nível 3.....	71
Figura 7	- Variações dos subgrupos dentro do nível 4.....	73
Figura 8	- Distribuição dos alunos conforme meios de se manter informados.....	78
Figura 9	- Níveis de progressão sobre concepção de escrita da história.....	87
Figura 10	- Gráfico sobre distribuição dos alunos conforme a concepção de empatia histórica.....	139
Figura 11	- Gráfico sobre distribuição dos alunos conforme concepção de empatia histórica.....	141
Figura 12	- Comparação do posicionamento dos alunos em relação as mídias no questionário das ideias previas e no estudo principal.....	146
Figura 13	- Comparação do posicionamento dos alunos em relação as mídias no questionário das ideias previas e no estudo principal.....	146

CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. **“Porque o Fascismo é como o Nazismo na Itália e o Mussolini é um Hitler italiano”**: análise das ideias históricas de alunos do Ensino Médio da cidade de Guarapuava - PR. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar, a partir de um inquérito realizado com trechos de um jornal fascista italiano, as narrativas históricas de estudantes do Ensino Médio sobre o conceito de história, empatia histórica e posicionamento perante as mídias. Participaram desta pesquisa 82 alunos do Ensino Médio de dois Colégios Estaduais, localizados em Guarapuava/PR. Este estudo se ampara teoricamente no campo de investigação da Educação Histórica, no qual as ideias históricas apresentadas pelos professores e alunos assumem papel determinante para consecução de uma aprendizagem histórica significativa. Para realização deste objetivo – e utilizando a metodologia proposta pela *Grounded Theory* – procedeu-se a coleta de informações dos alunos participantes da pesquisa no que se refere aspectos socioeconômicos e culturais, bem como das ideias prévias que apresentavam sobre a disciplina de história e o conceito substantivo fascismo. Com base nas respostas obtidas nos questionários, foi elaborado um inquérito com excertos do jornal LPB que retratavam as representações identitárias do que viria a ser considerado um comportamento “verdadeiramente” italiano. Por meio destes trechos, foram investigadas as ideias dos alunos sobre os conceitos de empatia e de história, além de analisar seus posicionamentos diante as mídias. O conceito de empatia, assim como outros conceitos de segunda ordem, está intimamente vinculado à compreensão da natureza da disciplina de História e, por isso mesmo, é considerado fundamental para o desenvolvimento de um pensamento histórico mais elaborado. Posteriormente, os dados empíricos obtidos foram analisados quantitativa e qualitativamente. As narrativas emergentes foram categorizadas em conformidade com os níveis de progressão que as ideias históricas dos alunos apresentaram. A categorização em níveis de progressão das narrativas se prefigura como uma etapa importante no processo de identificação das ideias históricas dos alunos. Além disso, fornece subsídios para formular estratégias no sentido de promover o desenvolvimento de um pensamento histórico mais elaborado. Um Ensino de História focado na progressão das ideias históricas dos alunos tem como principal objetivo que a história se torne, de fato, um instrumento poderoso de emancipação e orientação temporal fundamentada.

Palavras-chave: Educação histórica. Empatia histórica. Representações identitárias. Literacia histórica.

CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. **“Because the Fascism is like the Nazism in Italy and Mussolini is an Italian Hitler”**: Analyzes of the historical ideas of the high school students in the city of Guarapuava/PR. 2017. 183 p. Dissertation (Master in Social History) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

This research aims to investigate, out from an inquire made from parts of a fascist Italian newspaper, the high school students historic narrative about the concept of History, historical empathy, and positioning towards the media. There were 82 high school students from 2 public schools in Guarapuava/PR taking part in this study. The theoretical framework that bolsters this study is the History Education research field, in which the historical ideas introduced by students and teachers take leading roles to attainment a significant History learning. Aiming accomplish this goal – and making use of the methodology proposed by the Grounded Theory – it had proceeded to collect information from the survey participating students about their cultural and socioeconomic aspects, as well as about their previous ideas about History and the substantive concept fascism. Based on the answers from the assessment questionnaire, it was delineated an inquiry by excerpts from the LPB journal, which portrayed the identity representation of what would be considered as a consonant behavior of an “unfeigned” Italian. Through these pieces it had been pursuit to investigate the historical ideas of the students about the concepts empathy and History, as well as analyze their positioning regarding medias. The empathy concept, just like the other concepts of second order, is closely related to the comprehension of the History and, therefore, it is considered essential to develop a more elaborated historical thinking. Afterwards, the empirical data obtained were analyzed quantitatively and qualitatively. The emerging narratives had been categorized according to the levels of progression presented by students’ historical ideas. This categorization into levels of progression prefigures itself as an important stage through the identification of the students’ historical ideas process. Besides that, it supplies subsidies to formulate strategies in order to promote a more elaborated historical thinking. Focusing the History teaching in the progression of the students’ historical ideas has as gist that History become, indeed, a powerful emancipating and based temporal orientation instrument.

Key words: Historical Education, Evidence, Historical Empathy, Identity Representations, Literacy, Newspaper.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I – TEORIAS DA APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO HISTÓRICA	24
1.1 TEORIAS DA APRENDIZAGEM	25
1.2 UMA BREVE PANORÂMICA SOBRE A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA	34
1.3 CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO DE LITERACIA HISTÓRICA	39
CAPÍTULO II – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS IDEIAS PRÉVIAS SOBRE O FASCISMO E A NATUREZA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA	45
2.1 AS ESCOLAS	47
2.2 PERFIL DOS JOVENS PARTICIPANTES DA PESQUISA	49
2.3 COMPARAÇÃO ENTRE OS ALUNOS DA ESCOLA A E DA ESCOLA B	58
2.4 MAPEAMENTO DAS IDEIAS PRÉVIAS DOS ALUNOS: INSTRUMENTO DE PESQUISA E CATEGORIZAÇÃO.....	62
2.4.1 QUESTÃO NÚMERO 1	63
2.4.2 QUESTÃO NÚMERO 2	64
2.4.3 QUESTÃO NÚMERO 3	66
2.4.4 QUESTÕES 4,5,6 E 9	73
2.4.5 QUESTÃO 7	77
2.4.6 QUESTÃO 8	78
2.4.7 QUESTÃO 10	80
2.4.8 COMPARAÇÃO ENTRE ALUNOS DA ESCOLA A E DA ESCOLA B	84

CAPÍTULO III – DAS REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS AO CONCEITO DE EMPATIA HISTÓRICA: UMA ANÁLISE DO JORNAL <i>LA PROVINCIA DI BOLZANO</i>	89
3.1 A IMPRENSA FASCISTA	90
3.1.1 A ITALIANIZZAZIONE DO ALTO ADIGE: REPRESENTAÇÕES DE ITALIANIDADE A PARTIR DO JORNAL <i>LA PROVINCIA DI BOLZANO</i>	93
3.2 PROBLEMAS E DEFINIÇÕES DO CONCEITO DE EMPATIA HISTÓRICA	100
3.3 ESTUDO PILOTO	112
CAPÍTULO IV - ESTUDO PRINCIPAL: ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS HISTÓRICAS DOS ALUNOS	115
4.1 ESTUDO PRINCIPAL	115
4.2 ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO	116
4.2.1 QUESTÃO 1	118
4.2.2 QUESTÃO 2	121
4.2.3 QUESTÃO 3	126
4.2.3 QUESTÃO 4	134
4.3 COMPARAÇÃO ENTRE ESCOLA A E ESCOLA B	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	158
ANEXOS	166
ANEXO 1	167
ANEXO 2	168
ANEXO 3	169
ANEXO 4	173

ANEXO 5	175
ANEXO 6	176
ANEXO 7	180
ANEXO 8	182

INTRODUÇÃO

Em uma conferência realizada em 1995 na *Columbia University*, Umberto Eco declarou que o “*Ur-Fascismo* ainda está em torno de nós, às vezes com roupas civis. [...] *Ur-Fascismo* pode ainda retornar sob o disfarce mais inocente. Nosso dever é desmascarar e apontar o dedo a cada uma de suas novas formas - todos os dias, em todas as partes do mundo” (ECO, 1997, p. 47). Nesta conferência Eco discorreu sobre o fascismo eterno (*Ur-Fascismo*), como algo que persiste, e, portanto, advertiu sobre a necessidade de conhecê-lo para poder contrastá-lo em todas as suas novas formas.

A escolha de trabalhar com o tema fascismo remete a um incômodo que surgiu durante um período de residência de dez anos na Itália. Durante este tempo, de forma recorrente, presenciei declarações positivas sobre a ditadura fascista e seu líder, Mussolini. Para algumas pessoas, aspectos como a violência, a censura, os assassinatos e a guerra desvaneceram deixando espaço a uma ideia positiva de fortalecimento e de orgulho nacional que em períodos de crise parecem obter muitos prosélitos.

A escolha de investigar este tema no mestrado ultrapassa aspectos puramente pessoais. A partir do incômodo e das questões por ele suscitadas, foram em seguida elaboradas problemáticas que transcenderam a esfera pessoal e atingiram um espaço mais amplo, com especial pertinência para se pensar o Ensino de História.

A decisão de trabalhar com o tema fascismo com alunos brasileiros foi considerado relevante por acreditar que este movimento não é um tema de interesse restrito à história da Itália. Como advertiu Eco, o fascismo não morreu com a Segunda Guerra Mundial. Suas características encontraram e ainda encontram acolhida além das fronteiras italianas ou europeias. Assim como Eco (1997), acredito que seja importante o estudo desta temática “para lembrar o que ocorreu e para declarar solenemente que ‘eles’ não devem fazê-lo nunca mais”.

Além disso, a pertinência do tema deve-se ao fato de que, mesmo que o fascismo e a Segunda Guerra Mundial sejam assuntos de História Geral contemporânea abordados nas escolas brasileiras, muitas vezes o tema é tratado de forma bastante asséptica pelos autores de materiais didáticos. O foco da discussão permanece em torno de assuntos políticos e militares,

enquanto pouco ou quase nada se sabe do contexto social e do impacto que o regime fascista teve sobre a população em geral¹.

Durante as atividades com os alunos a temática foi problematizada por meio de um jornal fascista italiano chamado *La Provincia di Bolzano*. A utilização deste periódico teve por intuito propor uma abordagem mais humanizada do tema. Por meio das tramas tecidas pelo jornal foi possível estabelecer um contato, na medida do possível, com o cotidiano vivido por uma população que não se considerava italiana e se encontrava sobre o domínio do regime fascista. O jornal se mostrou uma ferramenta rica para a análise das ideias dos alunos a respeito da história, do conceito de empatia e dos meios de comunicação atuais.

Pensar a aprendizagem histórica priorizando a figura dos alunos como sujeitos produtores de conhecimento remete à própria historicidade do ensino de História no país. A década de 1980 foi prolífica quanto à elaboração de novas propostas de como ensinar. Segundo Selva Fonseca (1993, p. 90), “professores e alunos superaram a condição de meros expectadores, receptáculos de um saber produzido em outras esferas e assumem o trabalho pedagógico como reflexão, como pesquisa”. O que se buscou com estas novas propostas foi a superação da ideia de que seria possível alcançar meios satisfatórios de aprendizagem graças a elaboração de métodos eficientes e de professores capazes de transmiti-los em sala de aula.

Nesta perspectiva de ensino, acreditava-se que o professor dotado de um bom método era suficiente para fazer com que os alunos aprendessem História: “a ênfase é na formação de um professor qualificado, competente, que domine conteúdos, metodologias e que saiba fazer” (FONSECA; ZAMBONI, 2008, p. 116). Essa concepção de ensino percebia o professor como figura que deveria dominar conteúdos e técnicas eficazes de ensino, sendo considerado apenas como “um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros” (MONTEIRO, 2007, p. 13).

A partir deste ponto de vista o papel dos alunos era limitado a “condição de receptáculos de informações, conteúdos, currículos, livros e materiais didáticos” (SCHMIDT, 2008, p. 56). Os alunos não eram percebidos como portadores de ideias históricas e, portanto, não assumiam posição ativa na construção do saber em sala de aula. Em consonância com esta perspectiva de aprendizagem os bons alunos eram aqueles capazes de absorver passivamente o que era dito em sala pelo professor.

¹ Este foi um dos aspectos analisados no meu trabalho de conclusão de curso (TCC) na graduação de História na Universidade do Centro Oeste do Paraná publicado em: CARVALHO, R. A. Paula. As histórias, os sujeitos, as narrativas: análise do regime fascista nos livros didáticos. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 1, p. 289-306, 2015.

Todavia, esta visão de ensino foi superada, e a sala de aula não é mais considerada “apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos” (SCHMIDT, 2008, p. 57). Como asseverava Katia Abud (1999, p. 149), “o sistema educativo não vulgariza, simplesmente, as ciências de referência das disciplinas, mas produz ele mesmo, um saber próprio: o saber escolar”. De acordo com os debates recentes em torno do ensino, a sala de aula é vista como um local de produção de conhecimento. O saber deixa de ser visto como algo alheio à realidade escolar e propalado de forma simplificada visando à transmissão de um conhecimento pronto e acabado, pois os professores e alunos passam a ser considerados sujeitos no processo de aprendizagem.

Atualmente as pesquisas que se debruçam sobre o ensino de História se voltam para os alunos, considerando suas aptidões, interesses e limitações como fundamentais para a aprendizagem histórica. Por aprendizado histórico entende-se “o processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e desenvolvem” (SCHMIDT et al., 2010, p. 43). Dentro desta proposta, a eficácia da aprendizagem histórica ocorre quando o aluno é capaz de vincular a experiência do tempo a sua própria subjetividade dotando-a de significância e usos para sua vida prática.

Em consonância com este pensamento surgem campos de pesquisas que se preocupam em investigar a escola e os seus sujeitos enquanto produtores de conhecimento. Um destes campos é o da Educação Histórica, que consiste em uma “área de investigação centrada nas questões relacionadas à cognição e metacognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História” (CAINELLI; OLIVEIRA, 2011, p. 127). Ao contrário das teorias generalistas sobre o processo de aprendizagem, a Educação Histórica tem como base teórica a própria racionalidade histórica.

Inserida neste campo científico, esta pesquisa propõe como tema investigar, a partir de um inquérito realizado com trechos de um jornal fascista italiano, as narrativas históricas de estudantes do Ensino Médio sobre o conceito de história, empatia histórica e posicionamento perante as mídias. Trabalhar com um jornal fascista em sala de aula pode ser um exercício interessante para incentivar o desenvolvimento de habilidades como a análise crítica de fontes históricas e o desenvolvimento da empatia histórica. O uso da fonte estimula a contextualização e a tradução inteligível do comportamento das pessoas que viveram sob o regime fascista. O jornal também possibilita refletir sobre o presente, sobre os meios de comunicação atuais e como os alunos se posicionam perante as narrativas veiculadas por estes meios.

A pesquisa foi realizada em quatro turmas do Ensino Médio de duas escolas estaduais do Paraná, localizadas na cidade de Guarapuava. A metodologia aplicada foi a da teoria fundamentada (*Grounded Theory*) e o estudo de campo foi realizado em três etapas (estudo exploratório – estudo piloto – estudo principal), entre os meses de agosto e dezembro de 2015 e contou com a participação de 82 alunos.

No primeiro capítulo, *Teorias da aprendizagem e Educação Histórica*, foram apresentadas as teorias da aprendizagem advindas das correntes behavioristas, cognitivistas e construtivistas. Buscou-se mapear as principais características de cada corrente e suas implicações para a sala de aula. Neste capítulo tratou-se também da formação do campo de investigação da Educação Histórica seus principais preceitos e contribuições. Entre estes o conceito de literacia histórica, proposto por Peter Lee, que prevê a investigação das ideias dos estudantes sobre a disciplina de História como também busca entender de que forma o conhecimento histórico é mobilizado para fins de orientação para vida prática e para construção de projeções de futuro. Segundo Lee, o ensino de história deve ser capaz de dotar os alunos de ferramentas que lhes possibilitem se situar e intervir na sociedade de forma autônoma e consciente. Para Lee, a literacia histórica obtida através do conúbio entre uma estrutura utilizável do passado somada a compreensão da disciplina de história é uma forma de se atingir esta meta.²

No segundo capítulo foi delineado o procedimento metodológico empreendido neste estudo. Foram apresentados os dados obtidos no estudo exploratório, que compõe a primeira das três etapas desta investigação. Por meio de dois questionários buscou-se estabelecer estratégias para conhecer os jovens alunos participantes da pesquisa e suas representações iniciais sobre o conceito substantivo fascismo e sobre a natureza do conhecimento histórico (conceitos de segunda ordem). A importância de se mapear as ideias prévias dos alunos deriva do fato que para a aprendizagem ser considerada eficaz e significativa o aluno deve operar de forma ativa sobre o novo conhecimento. Isto só é possível quando o aluno, a partir de sua vivência, experiência e saberes é capaz de vincular a nova informação aos seus saberes anteriores. Não se trata de uma simples assimilação passiva do que é ensinado, mas sim de uma reconstrução, resultado da interação entre o novo e o que já se possuía. Desta forma

² Sobre literacia histórica ver: LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica: Towards a concept of historical literacy. **Educar**, Curitiba, Especial, Editora UFPR, p. 131-150, 2006; LEE, Peter. Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica. In. BARCA, I. (Org.). **Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África**. Braga: Uminho, 2008.

mapear as ideias dos alunos é uma etapa importante em direção de uma mudança conceitual.³ No primeiro questionário os alunos responderam algumas questões sobre aspectos socioeconômicos e culturais tais como idade, sexo, naturalidade, renda familiar, nível de escolaridade dos pais ou responsáveis, tempo passado vendo TV ou na *internet*, quantidade de livros lidos em um ano, preferência musical entre outros. No segundo questionário os participantes foram instigados a responderem questões sobre a disciplina de história e a construção da narrativa histórica; sobre o conceito substantivo fascismo e sobre os meios de comunicação atuais. Em seguida estes dados foram analisados e categorizados de acordo com a progressão das ideias históricas apresentadas.

O terceiro capítulo trouxe em pauta a análise do jornal *La provincia di Bolzano* e a explanação do conceito de segunda ordem que se pretende investigar, a saber, o conceito de empatia histórica. O trabalho com fontes em sala de aula requer por parte do pesquisador ou professor um conhecimento aprofundado do material e da temática proposta. Desta forma, procedeu-se com a discussão sobre o papel da imprensa durante o fascismo na Itália e posteriormente, de forma mais específica, sobre a forma como o jornal *La Provincia di Bolzano* atuou no processo de *italianizzazione* da região do Alto Adige. O uso de fontes em sala de aula vem corroborar a ideia de que não basta um conhecimento substantivo, é necessário que os alunos compreendam os conceitos próprios da ciência da história. Como colocado por Marília Gago (2012), os conceitos de segunda ordem possibilitam a compreensão do processo de construção do saber histórico. Neste capítulo também foi explanado o estudo piloto realizado entre doze alunos (três de cada turma) das duas escolas participantes. Os alunos selecionados apresentavam níveis de rendimento escolar diferentes (insuficiente, mediano e bom). O objetivo desta etapa foi verificar se a tarefa proposta para trabalhar o conceito de empatia seria compreendida pelos alunos. Conforme a análise realizada, o questionário elaborado para a realização do Estudo Principal foi modificado e uma questão sobre o posicionamento dos alunos diante das mídias foi reinserida.

No quarto capítulo foi realizada a análise e categorização das narrativas obtidas através do questionário que compõe o estudo Principal. As questões deste estudo giraram em torno da explicação das ações de Mussolini e das pessoas que viviam em Bolzano, assim como sobre a forma que os alunos lidaram com as informações contidas nos trechos do jornal. Uma questão do estudo principal abordou o posicionamento dos alunos frente os meios de comunicação atuais. Posteriormente, estas respostas foram analisadas e categorizadas

³ Sobre mudança conceitual ver: CARRETERO, Mario. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

conforme os níveis de progressão das ideias históricas que emergiram sobre a concepção de história e empatia histórica.

CAPÍTULO I – TEORIAS DA APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Se nosso conhecimento do mundo presente não é nunca um “conhecimento instantâneo”, e nos traz, quer queira, quer não, alguma concepção substantiva do passado, então, ser historicamente ignorante é, justamente, ser ignorante.

Peter Lee

Várias são as interrogações acerca de como se aprende ou de como se origina o conhecimento. As respostas dadas as estas inquietações são diversas e resultaram em teorias da aprendizagem. Neste capítulo pretende-se concentrar especificamente em três vertentes, a saber, a teoria behaviorista, a teoria cognitivista, e o construtivismo. Não se pretende aqui discorrer de forma exaustiva e aprofundada sobre estas teorias da aprendizagem, mas sim trazer em pauta algumas das suas principais características e suas implicações pedagógicas para sala de aula.

Após discutir sobre as teorias da aprendizagem mencionadas acima buscou-se discorrer sobre a Educação Histórica, uma “[...] área de investigação centrada nas questões relacionadas à cognição e metacognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História” (CAINELLI; OLIVEIRA, 2011, p. 127). Não se trata de uma nova teoria da aprendizagem, mas de um campo de pesquisa que por meio do construtivismo social pensa o Ensino de História a partir de pressupostos ancorados na racionalidade da ciência História.

Segundo Flávia Caimi, o que diferencia os Estudos Cognitivos da Educação Histórica, é o fato de que para explicar a aprendizagem histórica, a primeira parte da cognição e a segunda parte da epistemologia da história. São pontos de partida diferentes, mas que têm como prioridade “a noção de que o aprender implica em um processo construtivo/reconstrutivo do sujeito, dado que o conhecimento não se copia, não se transmite, mas se estrutura progressivamente nas interações qualificadas entre o sujeito, o meio físico, social, simbólico” (CAIMI, 2009, p. 65).

1.1 Teorias da aprendizagem

Teoria Behaviorista

Segundo Ignacio Pozo (2006) as concepções de aprendizagem empiristas têm origem na tradição grega iniciada por Aristóteles. Este teria substituído a teoria das ideias inatas, ou seja, que o conhecimento é sempre uma projeção das nossas ideias inatas ou puras – como exposto por Platão no mito da caverna –, pela da *tabula rasa*. O princípio da *tabula rasa* se baseia na asserção que todo “o conhecimento tem sua fonte fora do indivíduo e que ele é interiorizado através dos sentidos” (KAMII, 1990, p. 24).

Para Pozo (2006), Aristóteles pode ser considerado o pai do associacionismo e nos séculos XVII e XVIII com Hume, Locke e Hobbes alcançou sua máxima expressão na filosofia. Acreditava-se que o conhecimento era alcançado por meio de associações realizadas com base nos princípios de semelhança, causalidade e contiguidade espacial e temporal.

Na psicologia da aprendizagem os preceitos advindos do associacionismo foram denominados de behaviorismo. Este movimento foi caracterizado “[...] por la aplicación de su paradigma objetivista, basado en los estudios de aprendizaje mediante condicionamiento, que considera innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana” (POZO, 2006, p. 18). A Psicologia behaviorista é definida como a “ciência do comportamento” (observável) e a conduta é percebida como resultado de pressões externas ou estímulos. Segundo o behaviorismo, as reações obtidas a partir de determinados estímulos poderiam ser previstas e controladas.

Esse movimento foi caracterizado por uma grande dispersão teórica que deu origem a diversas facções dentro do behaviorismo. Estas podem ser divididas, *grosso modo*, entre behaviorismo extremo ou radical que negava a existência da consciência e o behaviorismo metodológico que não negava a existência da consciência, mas acreditava que os processos mentais não poderiam ser considerados objeto de pesquisa por não serem observáveis empiricamente. Para Watson, criador da vertente do behaviorismo metodológico, o behaviorismo era uma “psicologia experimental, objetiva, científica e determinista, cuja única fonte seria o comportamento diretamente observável” (LIMA, 1990, p. 6).

Conforme Pozo (2006), não obstante as diversas correntes teóricas que surgiram dentro do behaviorismo é possível delinear algumas características que lhes eram comuns. O associacionismo, por exemplo, pode ser considerado uma característica central dentro do

behaviorismo. Se inicialmente todos são tábulas rasa que adquirem conhecimento por meio de mecanismos de associações torna-se fundamental dentro do behaviorismo entender de que forma a aprendizagem é possível. Portanto, vários estudos foram realizados com o intento de estabelecer os parâmetros dessas associações.

Outra característica do behaviorismo é o condicionamento alcançado por meio de uma combinação entre estímulo e resposta. Esta característica está intrinsecamente ligada ao associacionismo já que “toda conducta, por compleja que sea, es reducible a una serie de asociaciones entre elementos simples, en este caso, estímulos y respuestas” (POZO, 2006, p. 28). No behaviorismo “o Homem é pensado como um ser que responde a estímulos exteriores de um modo mais ou menos automático e fortuito” (GAGO, 2012, p. 13). Portanto a aprendizagem é vista como uma forma de mudar condutas por meio de estímulos capazes de provocarem reações específicas.

A Lei do Efeito cunhada por Edward Thorndike, explicita de que forma a conexão entre estímulo e reação pode ser reforçada ou inibida quando o empenho é recompensado ou punido. Ou seja, é mais provável que a mesma reação seja obtida se esta for recompensada pelo professor (reforço positivo). Ao contrário, uma dada reação será coibida quando resultar em situações punitivas para o aluno (reforço negativo).

Outro atributo do behaviorismo é a ênfase no meio em que o aluno está inserido, por destacar o fato que a aprendizagem se inicia e é controlada pelo ambiente. Para Pozo (2006), este pressuposto é coerente quando se considera a passividade do aluno que se limita a responder a estímulos externos, afinal, segundo o behaviorismo, a aprendizagem não é algo intrínseco ao Homem, pois necessita do impulso do ambiente. Burrhus Frederic Skinner afirmava que para se obter uma aprendizagem satisfatória era necessário identificar as condições estimuladoras capazes de obter condutas desejáveis.

Outra característica atribuída ao behaviorismo é a Equipotencialidade. Segundo este princípio, “las leyes del aprendizaje son igualmente aplicables a todos los ambientes, especies e individuos. Lo que equivale a afirmar que sólo existe una única forma de aprender: la asociación” (POZO, 2006, p. 29). Como consequência todos os organismos da mesma espécie se equivalem entre si, a especificidade de cada um é anulada. Outro ponto importante é a asserção que a aprendizagem está submetida somente à leis de associação, sendo assim qualquer estímulo ou resposta são equivalentes e qualquer estímulo pode ser associado a outro estímulo ou resposta independentemente do conteúdo. A única lei que importa é a da associação vinculada aos estímulos dados.

Segundo Pozo, em meados do século XX houve um retrocesso das posições behavioristas em favor da psicologia cognitivista. No entanto como afirma o autor, “el muerto goza de una salud aceptable, al menos para estar muerto”(POZO, 2006, p. 19). Esta declaração alude ao fato que muitas das práticas pedagógicas perpetradas ainda hoje em sala de aula provem de pressupostos behavioristas.

Fernando Becker (1993) em uma pesquisa realizada com professores, nos quais estes eram questionados sobre o *que é o conhecimento*, identificou a persistência de concepções behavioristas em sala de aula. Conforme o autor, princípios empiristas foram encontrados nas falas de professores desde a pré-escola até universidades, incluindo professores de programas de pós-graduação stricto sensu. Na fala dos professores foi recorrente a ideia, por exemplo, de que o conhecimento "se dá sempre via cinco sentidos, de uma ou outra maneira" ou "se dá à medida que as coisas vão aparecendo e sendo introduzidas por nós nas crianças". O conhecimento é também considerado como uma reação resultante de estímulos dados pelo educador; outro professor afirmou que "o aluno é como a anilina no papel em branco que a gente tingem: passa para o papel – o aluno elabora, coloca com as próprias palavras" (BECKER, 1993, p. 89).

A partir destes exemplos é nítido como o aluno ainda é considerado uma *tabula rasa*, visto que o conhecimento se encontra fora dele e se concentra na figura do professor ou nos livros. Segundo Marta Darsie (1999, p. 11), um dos indícios da presença do behaviorismo no ensino é a manutenção da “disciplina do silêncio, só o professor fala, o aluno tem que ouvir; o professor mostra, o aluno tem que olhar. Ver e ouvir em silêncio, sem desviar os sentidos para que o conhecimento possa ‘entrar’ no indivíduo”.

Trata-se de um método de aprendizagem mecanicista pautado principalmente em exercícios de repetição que estimula a memorização dos conteúdos. Nesta perspectiva o aluno não é considerado um sujeito ativo no processo de aprendizagem, ele é tido como um recipiente vazio e suscetível a modificações decorrentes de estímulos nos quais suas reações seriam recompensadas ou punidas de acordo com os objetivos posto pelo professor.

Teoria cognitivista

A Psicologia Cognitiva, contrariamente ao Behaviorismo, enfatiza os processos internos. Volta-se para o processo de cognição com o qual o sujeito atribuiu sentidos à

realidade. Analisa o processo de compreensão, modificação e usos da informação adquirida e investiga as leis gerais que enseja este mecanismo. Segundo Pozo,

en lugar de posiciones ambientalistas, el procesamiento de información defenderá la *interacción de las variables del sujeto y las variables de la tarea* o situación ambiental a la que está enfrentado el sujeto. Por último, el sujeto del conductismo, fundamentalmente pasivo y receptivo, se convierte en un *procesador activo de información*, en un «informívoro» que busca y reelabora activamente información (POZO, 2006, p. 44).

De acordo com a teoria cognitivista, a aprendizagem não se limita a uma simples resposta à estímulos externos. Trata-se de um processo ativo de interpretação e organização do conhecimento adquirido, o que comporta uma modificação cognitiva no sujeito. Conforme Marília Gago, o educando é “um agente ativo, capaz de criar o seu próprio mundo e de evoluir, continuamente, à medida da experiência que vai adquirindo e vivenciando” (GAGO, 2012, p. 15).

A corrente cognitivista apresenta um núcleo teórico razoavelmente coerente, no entanto é possível dividir esta corrente em dois grupos. Alguns dão ênfase aos processos cognitivos como Jerome Bruner, Jean Piaget e David Ausubel, enquanto outros se concentram em aspectos que envolvem a esfera afetiva também denominados de humanistas como Carl Rogers e George Kelly. A seguir discorrer-se-á de forma mais específica sobre as principais contribuições para a Educação de Bruner, Piaget e Ausubel.

Para Jerome Bruner a aprendizagem deveria ser reputada como um processo de descoberta (*Discovery learning*). De acordo com este pensamento o conteúdo escolar deveria ser posto como um problema a ser resolvido, com lacunas a serem preenchidas. Segundo Bruner, por meio da experimentação, da observação, da pesquisa e de debates o conhecimento adquirido poderia ser enfim organizado e colocado em relação aos saberes já possuídos pelo sujeito. Para o autor,

A participação ativa no processo de aprendizado da criança pode resultar nos seguintes benefícios: aumento do potencial intelectual, bem como viabilizar mais rapidamente a informação adquirida para solucionar problemas, e favorecer a construção do conhecimento através das atividades de aprendizagem visto que o este seria uma recompensa intrínseca da própria descoberta⁴ (BRUNER, 1961, p. 24).

⁴ Tradução livre da autora. No original “The active participation in the learning process by the child might result in the following hypothesized benefits: an increase in intellectual potency so as to make the acquired information more readily viable in problem solving, the enaction of the learning activities in terms of the intrinsic reward of discovery itself” (BRUNER, 1961, p. 24).

Para que a aprendizagem ocorra Bruner ressalta a importância dos problemas e questões utilizados para encaminhar o processo de descoberta. É necessário que estes sejam considerados relevantes a nível pessoal e social, desta forma os alunos se sentiriam mais envolvidos no seu próprio processo de aprendizagem.

Assim como Bruner, Jean Piaget também acreditava a aprendizagem é um processo de exploração e descoberta. Entretanto, Piaget não desenvolveu exatamente uma teoria educativa, mas uma teoria sobre o desenvolvimento cognitivo e sobre como os esquemas mentais evoluem ao longo dos anos.

Conforme Piaget o desenvolvimento cognitivo do sujeito ocorre por meio de dois processos o de *assimilação* e o de *acomodação*. Não importa em que estágio cognitivo se encontra o indivíduo, o mecanismo de aquisição de conhecimento é sempre pautado em um primeiro momento pela *assimilação*, ou incorporação de algo novo e em seguida pela *acomodação*, no qual o sujeito modifica seus esquemas em decorrência da incorporação da nova informação. De acordo com Circe Bittencourt,

O funcionamento constante dos dois processos – assimilação/acomodação - corresponde ao princípio de desenvolvimento das estruturas mentais e ao crescimento da capacidade cognitiva: o sujeito responde por meio de compensações ativas aos desafios exteriores, aos desequilíbrios criados pelos problemas enfrentados, pelos conflitos, e esse “reequilíbrio” promove o desenvolvimento intelectual (BITTENCOURT, 2011, p. 185).

Sendo assim o desenvolvimento intelectual ocorre por meio da *assimilação*, da *acomodação* e pelo processo de *equilibração* “que se produz quando se tenha alcançado um equilíbrio entre as discrepâncias ou contradições que surgem entre a informação nova que assimilamos e a informação que já tínhamos e a qual nos acomodamos” (CARRETERO, 1997, p. 25). Como visto, portanto, a aprendizagem não é resultado de memorização ou cópia, mas resulta de uma organização mental.

Um aspecto muito importante da teoria de Piaget diz respeito aos estágios de desenvolvimento cognitivo – Sensório-motor, Pré-operacional, Operacional concreto e Operacional-formal. Estes estágios de desenvolvimento têm caráter sequencial e integrativo, no sentido que sua sequência é invariável e integrativa porque cada fase sucessiva é uma extensão da anterior. Ou seja, “no processo do conhecimento, nada aparece sem uma ligação com as conquistas que precederam a que está sendo alcançada aqui e agora, e que toda aquisição nova prepara o caminho para os progressos subsequentes” (SEBER, 1991, p. 16). A aprendizagem não é uma cópia ou fruto de memorizações e sim resultado de uma modificação

interna nos esquemas que o sujeito possui. Conforme Mario Carretero (1997, p. 22), “o desenvolvimento cognitivo pode ser compreendido como aquisição sucessiva de estruturas lógicas, cada vez mais complexas, que subjazem às distintas áreas e situações que o sujeito é capaz de ir resolvendo à medida que cresce”.

Uma das críticas feitas a Piaget diz respeito ao fato que a evolução cognitiva estaria vinculada a maturidade física. Este aspecto da sua teoria foi criticado por estudos como o de Vygotski e de outros construtivistas que afirmavam que o social e as experiências pessoais são a base para a aprendizagem. Desta forma a idade não é o fator determinante na formação de um pensamento mais elaborado.

Uma das principais contribuições de David Ausubel para a Educação foi a valorização dada ao conhecimento prévio do aluno. Para Ausubel, o novo conhecimento não se sustenta por si só, ele necessita estar ancorado sobre o conhecimento que o aluno já possui. O conceito principal desenvolvido por Ausubel é o da *aprendizagem significativa* que declara que “a aprendizagem deve ser uma atividade significativa para a pessoa que aprende e tal significação está diretamente relacionada com a existência de relações entre o conhecimento novo e o que o aluno já possui” (CARRETERO, 1997, p. 15).

Para que a aprendizagem significativa ocorra o novo conhecimento não deve se relacionar de forma discricionária com os esquemas mentais do sujeito. Um conceito importante para entender a aprendizagem significativa é o subsunçor, trata-se de uma proposição uma ideia já presente na estrutura cognitiva capaz de servir de ancoradouro para o novo conhecimento. Graças a ele o novo conhecimento interage de forma significativa na estrutura cognitiva do sujeito.

O uso dessas teorias em sala de aula levou a uma valorização do aluno enquanto sujeito ativo no processo de aprendizagem e não meramente um ser que responde a estímulos. Seu conhecimento prévio, decorrente das suas experiências pessoais, torna-se “condição necessária para construção de novos significados e esquemas” (BITTENCOURT, 2011, p. 189). Tal proposta presume um ensino voltado para construção do conhecimento a partir daquilo que o aluno já sabe, por meio de atividades desafiadoras, de pesquisa e de análise capazes de possibilitar uma *aprendizagem significativa*.

A despeito das contribuições desses autores, críticas pertinentes têm sido feitas às suas teorias. Para Carretero (1997), a aprendizagem pensada por estes psicólogos é uma atividade solitária visto que o aluno aprende à margem de seu contexto social. Mesmo que considerem a interação do sujeito com o seu meio importante não analisam efetivamente o papel das relações entre o social e o indivíduo no processo de aprendizagem. De acordo com Carretero

(1997, p. 25), “a ênfase nos estágios [cognitivos] fez com que se considerasse o professor mais como um espectador do desenvolvimento e favorecedor dos processos de descobrimento autônomo de conceitos do que como um agente que pode intervir ativamente na assimilação de conhecimento”.

Construtivismo social

Tendo em vista as aproximações do presente trabalho com o campo de investigação da Cognição Histórica e por conseguinte com a teoria pedagógica construtivista, busca-se aqui analisar algumas características do construtivismo. O construtivismo nasce no bojo da Psicologia Cognitiva e como apontado por Carretero não se trata de um termo unívoco. Segundo o autor, trata-se de uma posição compartilhada por diversas correntes de pensamento, entre estas é possível mencionar as teorias de Piaget, Vygotsky e Ausubel.

Conforme Carretero, construtivismo é

[...] a idéia que sustenta que o indivíduo – tanto nos aspectos cognitivos e sociais do comportamento como nos afetivos – não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores (CARRETERO, 1997, p. 10).

O conhecimento segundo esta corrente é uma construção do indivíduo resultante da mobilização de fatores internos (inteligência, experiência) e de fatores externos (interação social). A aprendizagem do ponto de vista construtivista é “um processo ativo no qual o aluno compara, expande, restaura e interpreta o conhecimento, recorrendo à experiência e à informação que a todo o momento recebe” (GAGO, 2012, p. 24). Para o construtivismo, os níveis de construção do conhecimento não estão inteiramente vinculados a aspectos como idade ou maturidade biológica.

Para que a aprendizagem possa ser considerada eficaz e significativa, o aluno deve operar ativamente sobre a nova informação assimilando-a. Por assimilação não se entende uma cópia exata do que foi aprendido, mas de uma reconstrução. Michel de Certeau, em seu conhecido trabalho *A invenção do cotidiano*, faz uma interessante reflexão sobre os usos e ressignificações dos textos por parte dos leitores. Essa reflexão pode ser usada quando pensamos na aprendizagem, uma vez que, conforme Certeau, o leitor dotado de táticas, de criatividade e de inventividade não se limita a consumir ou assimilar no sentido de ‘tornar se

semelhante' àquilo que leu ou aprendeu. Segundo Certeau (2008, p. 261) – e em consonância com o construtivismo –, assimilar algo corresponde a “‘torná-lo semelhante' ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele”. Isto significa romper com a ideia que “a eficácia da produção implica a inércia do consumo” (CERTEAU, 2008, p. 262). Em outras palavras, quem consome age sobre o produto. O consumidor não é um ser passivo, mas sim dotado de uma inventividade própria que lhe permite ir além do auspicado pelos produtores.

Segundo Certeau (2008, p. 269-270), “os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los”. Discorrendo sobre a atividade leitora Certeau assevera que o leitor/aprendiz é capaz de produção própria e lança à História, à Pedagogia escolar e à Sociologia o desafio de analisar esta produção.

Dentro do paradigma construtivista a habilidade de se apropriar, de fazer próprio e de construir o que se aprende ocorre por meio de esquemas ou construções mentais. Os esquemas são construções de quem aprende e são utilizados para a elaboração de novas situações. Segundo Driver,

Lo que se aprende no depende, pues, solamente de las características de la situación presentada (sea el texto de un libro o un fenómeno físico), sino de los «esquemas» que tiene disponibles el que aprende. En otras palabras, el proceso de aprendizaje es una interacción entre los esquemas mentales del que aprende y características del medio de aprendizaje (DRIVER, 1988, p. 111).

A interação constante entre os esquemas que o sujeito possui e a realidade faz com que estes esquemas estejam em constante transformação, tornando-os cada vez mais complexos e sofisticados. É importante ressaltar, no entanto, que a base para a transformação destes esquemas são as próprias ideias prévias ou representações iniciais que se tinha sobre a nova informação. Pois, a partir da interação do novo com os esquemas mentais já presentes que o conhecimento é construído. Desta forma, o construtivismo coloca no centro do processo de aprendizagem o aluno e o conhecimento que ele dispõe, suas *ideias prévias*.

Conforme Gago (2012, p. 26), a ideia prévia é “aquela que o aluno dispõe no seu sistema cognitivo para explicar determinado fenómeno ou conceito. Esta ideia resulta da sua experiência e vivência pessoal própria e individual, face a determinada realidade ou problema”. Como apontado por Barca (2001), as diferentes esferas de sociabilidade do aluno (família, meios de comunicação) contribuem para formação do seu conhecimento histórico e portanto não devem ser ignorados em sala de aula. Desta forma, a escola perde a exclusividade de *locus* de aprendizagem e as representações de mundo que os alunos dispõem

adquirem centralidade em sala de aula para que uma mudança conceitual ocorra. A mudança conceitual surge do conflito entre as ideias prévias e as científicas. Espera-se que deste conflito resultem ideias mais válidas do ponto de vista disciplinar. Não se trata de um percurso fácil, por isso não basta mapear o que os alunos sabem é preciso analisar de que forma a interação entre os saberes que os alunos possuem reagem aos novos.

Elaborar estratégias educativas tendo em vista a mudança das representações iniciais dos alunos é um desafio, pois trata-se de ideias bem arraigadas e por isso dificilmente são modificadas. Conforme Maria Pereira,

o conhecimento tácito está presente e convocável, pois está ancorado nas experiências idiossincráticas e na matriz cultural dos indivíduos. Sendo estruturas de longa duração, e como tal, resistentes a mudanças abruptas, ele constrói-se através de um diálogo entre os sujeitos e o meio envolvente, procurando encontrar explicações eficazes para as nossas próprias contradições, incongruências e conflitos (PEREIRA, 2005, p. 3).

Carretero (1997) traz como exemplo desta dificuldade um trabalho realizado com um grupo de alunos colocados diante de situações que contradiziam suas ideias prévias. O autor notou que alguns não perceberam a existência de incoerências e mantiveram as mesmas ideias; alguns mudaram suas ideias por outras mais simples e incorretas do ponto de vista científico e um número pequeno de alunos mudou suas ideias. Segundo o autor, o confronto entre ideias prévias e científicas é útil, porém nem sempre os resultados são os esperados. Para Pereira, a persistência destas ideias

[...]deriva da dificuldade dos indivíduos se distanciarem e de exercerem autocrítica; -São fáceis de serem recordadas porque pertencem muitas vezes a contextos vivenciais que foram ou são relevantes para os alunos (sensibilidade, sentimentos, etc.); -Os alunos encontram nelas semelhanças com a situação ou fenômeno científico em estudo, e finalmente - estas ideias persistem porque contém em si mecanismos circulares de auto alimentação e legitimação/reprodução pacíficas (PEREIRA, 2001, p. 45).

Segundo Pereira (2001), quando os alunos são colocados diante a situações de *conflito cognitivo*⁵ alguns cenários são possíveis. O aluno pode aceitar o novo modificando o próprio conhecimento ou rompendo totalmente com o velho, como também pode adotar estratégias distintas visando manter sua posição. Por exemplo, pode ocorrer uma adição entre as suas ideias e a nova; as duas ideias podem ser consideradas equivalentes; pode selecionar

⁵ O *conflito cognitivo* ocorre quando as ideias que o aluno já possui são colocadas em confronto com uma nova informação ou situação. O confronto tem por objetivo fazer com que o aluno perceba as insuficiências da primeira. (Carretero, 1997, p.71).

determinados elementos para confirmar sua posição; sua ideia é considerada como exceção à regra.

As dificuldades que acompanham o percurso que leva a mudança conceitual não deve indispor, mas ajudar a cartografar os pontos necessários para consecução da tarefa. E para isso, é de vital importância que o professor conheça essas ideias para poder modificá-las. Afinal, no construtivismo o aluno assume um papel central na construção do seu conhecimento e entender este processo deve ser o foco para uma aprendizagem significativa. A consciência da persistência das ideias prévias dos alunos requer do professor uma prática que leve em consideração a importância do exercício constante de confrontação entre ideias novas e prévias, de repetição, de exercício e de auxílio. É preciso repensar constantemente quais os métodos e estratégias adotar para se obter uma progressão do pensamento histórico mais elaborado por parte dos alunos.

Ainda sobre as características do construtivismo, além das ideias prévias dos alunos e das estratégias cognitivas adotados por estes, o professor “deve conhecer a estrutura da disciplina na sua dimensão epistemológica” (GAGO, 2012, p. 23). Ou seja, é necessário repensar os princípios psicopedagógicos à luz dos princípios específicos da disciplina de História. Segundo Barca (2001, p. 20), “a aprendizagem deve processar-se no contexto da resposta à natureza da disciplina”. Desta forma, a partir de contribuições advindas do construtivismo é possível articular elementos específicos da disciplina de História para pensar situações concretas de ensino e de aprendizagem visando uma progressão do pensamento histórico dos alunos.

1.2 Uma breve panorâmica sobre a Educação Histórica e a aprendizagem histórica

A Educação Histórica é um campo de investigação da história que se desenvolveu a partir da década de 1970 na Inglaterra com o objetivo de investigar as ideias de alunos e professores sobre a natureza do conhecimento histórico. Trata-se de uma área de pesquisa em expansão. Vários estudos sobre cognição histórica têm sido conduzidos em diversos países como Canadá, Portugal, Espanha, Estados Unidos e Brasil.

Em oposição a uma concepção evolutiva do desenvolvimento cognitivo com base na idade, nos moldes de Piaget, ou de um ensino de história validado pela quantidade de informações que o aluno era capaz de reter, a Educação Histórica propõe analisar a cognição em história com base na própria racionalidade da história. De fato, a característica peculiar

desta área de investigação é ter “como pressuposto teórico (...) a natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, a análise de ideias que os sujeitos manifestam em e acerca da história, através de tarefas concretas” (BARCA, 2001, p. 13).

De acordo com Márcia Ramos e Marlene Cainelli (2015, p. 24),

a investigação em Educação Histórica tem como objetivo entender as relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento histórico, com seus conceitos e categorias históricas. A pesquisa em Educação Histórica tem especial interesse na forma pela qual o trabalho com fontes, incluindo os objetos históricos, as estratégias de ensino, os materiais didáticos, entre outros, colaboram para com a formação do pensamento histórico e para com a consciência histórica de alunos e professores.

As ideias históricas de alunos e professores se tornaram objeto de análise nas pesquisas sobre cognição histórica na Inglaterra em um contexto de debate sobre reestruturação curricular. Segundo Peter Lee (2001, p. 13), nos anos 1960 “surgiu o receio de que os alunos deixassem de estudar História, o que de fato quase aconteceu. Existia um currículo descentralizado em Inglaterra e poucos alunos escolhiam a disciplina de História”. O pouco interesse suscitado encontrava justificativa no fato de que a disciplina era reputada como tediosa e sem finalidade prática pelos alunos.

Objetivando reverter esta situação foi elaborado o *The History 13-16 Project* sob a coordenação de Peter Lee e, posteriormente, de Denis Shemilt. Este programa teve como público alvo jovens de 13 a 16 anos e foi colocado em prática em mais de um terço das escolas da Inglaterra. Estes pesquisadores partilhavam da convicção que “para compreendermos a História, precisamos de falar de situações específicas do passado e de promovermos a sua interpretação” (LEE, 2001, p. 14).

O trabalho com fontes em sala de aula possibilitou uma aproximação com a metodologia da disciplina e o desenvolvimento de capacidades importantes para a análise contextualizada e de crítica documental. O uso de fontes em sala de aula vem a corroborar a ideia que não basta um conhecimento baseado nos conceitos substantivos. É necessário que os alunos compreendam os conceitos meta históricos, ou de segunda ordem, próprios da ciência da história. Como colocado por Marília Gago (2012, p. 61), os conceitos de segunda ordem “providenciam a compreensão da História como uma forma de conhecimento, isto é, mostram como se faz História, e que conceitos se constroem, como causa, evidência, narrativa, mudança...”. Lee declarou que:

com o Projecto as crianças passaram a olhar para a História como uma disciplina interessante e difícil como a matemática (...). Com efeito, um dos objetivos do

Projecto era fazer da História uma disciplina séria. Era necessário haver algo que as crianças apreendessem progressivamente, que se operassem mudanças nas ideias e que elas conseguissem perceber essas mudanças (LEE, 2001, p. 14).

No *CHATA Project (Concepts of History and Teaching Approaches)* estes pesquisadores aprofundaram os estudos anteriores ao investigarem como os alunos lidavam com narrativas divergentes sobre um mesmo tema histórico. Este estudo foi posto em prática entre crianças de 6 a 14 anos, em um total de 320 alunos. A pesquisa foi desenvolvida em várias fases, nas quais os alunos foram interpelados a responderem questões sobre: compreensão de causas em História; empatia; objetividade da pesquisa histórica; evidência e narrativa.

Uma das tarefas que os alunos tiveram que responder dizia respeito a ocupação romana das ilhas britânicas. Foram apresentados dois textos com narrativas divergentes sobre a ocupação das ilhas e os alunos foram solicitados a responderem *como podia haver diferenças ao contar-se a mesma história?* As ideias históricas contidas em cada uma das narrativas recolhidas foram organizadas em níveis partindo de ideias mais simples para um nível mais elaborado. De acordo com Lee (2001), alguns alunos não perceberam que se tratavam de narrativas contraditórias, outros asseriram que a diferença era devido a maneira de contar, uns porque não foi possível para os historiadores encontrarem todas as informações a respeito do tema e assim elas podem estar incompletas ou serem inventadas, alguns alunos apontaram para a questão do ponto de vista e enfim outros concluíram que as diferenças são um fator intrínseco a natureza do conhecimento histórico.

A partir destes estudos, Lee concluiu que com o avançar da idade o número de alunos que apresentaram um nível mais elaborado de pensamento histórico foi maior. No entanto, alunos com 7 e 8 anos também se alocaram em níveis mais sofisticados. Segundo o autor, “há crianças que já sabem que as histórias não são cópias do passado, elas são construídas. Se dermos apenas factos a estas crianças, estaremos a desiludi-las” (LEE, 2001, p. 20). Portanto, a pesquisa rompeu com a ideia de que os alunos quando avançam em idade, naturalmente também avançam em sua explicação histórica, e, se há “avanços”, são outros os fatores que contribuem para tal.

Estas atividades permitiram investigar o grau de sofisticação das ideias históricas apresentadas pelos alunos. A progressão do pensamento histórico é mensurada com base na própria episteme da história e não em estágios de desenvolvimento como proposto por Piaget. No projeto *13-16* a tarefa desenvolvida pelos alunos “funcionou como um desafio positivo e

aliciante, o que pode confirmar a hipótese de que a compreensão dos métodos, lógica e perspectivas da História pelos alunos pode ser progressivamente desenvolvida” (GAGO, 2012, p. 79).

Para Lee (2008) uma vez reconhecido que a aprendizagem histórica perpassa pela compreensão da natureza da história, é possível pensar em viabilizar o desenvolvimento de uma progressão conceitual. Não em um sentido restrito que prevê apenas uma acumulação de informação e sim no que tange ao desenvolvimento progressivo de ideias históricas mais elaboradas. De acordo o autor, o conceito de progressão consente uma “mudança de ideias deficitárias de senso-comum, que não permitem ou reduzem a possibilidade de compreensão ou explicação histórica, para ideias que a tornem possível” (LEE, 2008, p. 15).

Ao ressaltar a importância dos conceitos de segunda ordem o autor não subestima a relevância de conceitos substantivos, ligados aos conteúdos da disciplina, para a consecução de uma aprendizagem histórica significativa. O conúbio entre os conceitos substantivos e de segunda ordem é tido como essencial. É graças aos conceitos meta históricos que os conteúdos aprendidos podem ser operados de forma mais eficaz. Conforme Lee (2008, p. 19), trabalhar para desenvolver a progressão “significa equipar os alunos com ideias mais sofisticadas/poderosas, por exemplo acerca de como nós podemos conhecer o passado e por que é que as narrativas históricas dos historiadores diferem”.

Além da compreensão da disciplina de história a Educação Histórica atribui uma função social à aprendizagem histórica. Conforme Ronaldo Cardoso (2011, p. 35), “o ensino de História propicia condições aos alunos de forma tal que possam adentrar o passado, por meio do raciocínio histórico, com o objetivo de diagnosticar as questões fulcrais do presente com o fim de antecipar o futuro”.

A partir da década de 1990 iniciou-se um diálogo entre os pesquisadores da Educação Histórica com os pesquisadores alemães da Didática da História, o que resultou na inserção nas pesquisas do conceito de consciência histórica, proposto por Jörn Rüsen. Segundo ele, a consciência histórica seria a aplicação do conhecimento histórico na *práxis*, ou seja, o conhecimento sobre o passado atuaria como um fator de orientação temporal na vida prática. No entanto, o autor adverte que a orientação temporal nem sempre ocorre mediante preceitos históricos, pois aspectos como senso-comum, preconceitos, sentimentos de pertença e questões identitárias podem interferir nas tomadas de decisão. Para Rüsen, a formação histórica é o meio para garantir que a orientação temporal seja baseada em pressupostos históricos. Sendo assim, formação histórica é,

O conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de auto-realização ou de reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade. (...) A categoria da formação refere-se à vinculação entre saber e agir exigida pela carência de orientação do sujeito agente, pois insere-se na representação do todo que constitui a situação em que o agente deve lidar com seus problemas. Formação leva muito a sério esse direcionamento à carência de orientação (RÜSEN, 2010, p. 95).

A formação é uma categoria da Didática da História responsável pela relação entre saberes científicos e seus usos práticos. Segundo Rösen (2010), a formação histórica possibilita a integração do saber histórico obtido pela pesquisa em saberes históricos relevantes para a *práxis* e eficazes para orientação. A subjetividade reside não na acumulação de saberes, mas com as formas de lidar com estes e aplicá-los aos problemas de orientação. Se trata de um processo dinâmico de reelaborar continuamente saberes na orientação da vida prática.

O conceito de aprendizagem de Rösen se encontra extremamente vinculado a categoria da formação histórica. Pois aprender pode ser definido como a “elaboração da experiência na competência interpretativa ativa, e formação histórica não mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida” (RÜSEN, 2010, p. 104). Para o autor, o aprendizado histórico ocorre quando um dado objetivo que ocorreu no passado torna-se subjetivo e em seguida passa a desempenhar um papel no ordenamento interno no sujeito. Segundo Rösen (2010), o movimento de aprendizado é duplo: em um primeiro momento tem-se a passagem do dado objetivo à apropriação subjetiva, e em seguida da busca subjetiva de afirmação de si ao entendimento objetivo. Esse duplo movimento de aprendizagem de aquisição do conhecimento histórico por meio da experiência e auto realização se dá através de três operações: isto é, a experiência, a interpretação e a orientação.

Rösen assevera que a aprendizagem histórica comporta o crescimento da experiência sobre os saberes que aconteceram no passado. Mas não basta saber o que ocorreu no passado, é preciso saber distinguir qualitativamente entre o passado e o presente e que mesmo se tratando de diferentes temporalidades, permanências do passado se encontram no presente. É importante ainda saber relacionar esse saber do passado no presente no quadro de orientação da vida prática. Se trata de uma aquisição ativa dessa experiência do passado.

Conforme Schmidt (2010), a aprendizagem histórica aumenta a capacidade para encontrar significado. O aumento da experiência e do saber transforma-se numa mudança produtiva dos modelos de interpretação, também chamado de quadro histórico. Esses modelos são flexíveis, dinâmicos e se modificam qualitativamente. De acordo com a autora, os

modelos tradicionais se tornam exemplares, os exemplares, críticos, e os críticos, genéticos. O processo de aprendizagem pode ser descrito como a passagem de um dogmatismo quase natural das posições históricas à colocação do saber histórico em perspectiva.

Para Rüsen (2010), a aprendizagem histórica acarreta também no aumento da competência de orientação. Se trata da capacidade dos sujeitos de correlacionar os modelos de interpretação, cheios de experiência e saberes, com seu próprio presente e com sua própria vida. As três dimensões do aprendizado histórico estão interligadas. Não há experiência histórica livre de interpretação, nem orientação histórica livre de experiência. É ainda comum considerar que quanto maior o volume de informações mais história se aprende. O problema é que o saber apropriado apenas de forma passiva não fomenta a capacidade de interpretação das experiências nem sua utilização para fins de orientação na vida prática. É importante que haja equilíbrio entre a história como dado objetivo e a história como construto subjetivo da orientação prática.

De acordo com a Educação Histórica, a aprendizagem histórica ocorre quando o aluno é capaz de vincular a experiência do tempo a sua própria subjetividade dotando-a de significância e usos para sua vida prática. Apenas quando a história deixa de ser ensinada como um emaranhado de informações que devem ser absorvidas e passa a ser considerada uma atividade fruto de levantamento de hipóteses e respostas possíveis, a história poderá ser apropriada pelos alunos de forma significativa e se tornar fator de orientação da vida prática. A Educação Histórica objetiva desenvolver nos alunos competências ou ferramentas intelectuais essenciais à vida social. A capacidade de ler o mundo historicamente permite situar-se e intervir nele de forma crítica e autônoma.

1.3. Contribuições do conceito de literacia histórica

No *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* a palavra literacia é definida “como capacidade de ler e de escrever; capacidade para perceber e interpretar o que é lido” (Acesso em: 25, Fevereiro, 2016). O conceito de literacia histórica aplicado neste trabalho tem como referência a definição desenvolvida por Peter Lee a partir de considerações filosóficas de autores como Collingwood, Lorenz, Oakeshott e Rüsen, do qual Lee utiliza o conceito de consciência histórica. Literacia histórica, para Lee, ultrapassa o simples ato de ler ou entender. Trata-se da capacidade de compreensão da disciplina de História associada a uma estrutura utilizável do passado capaz de fornecer orientação para vida prática (LEE, 2006, p. 145).

O conceito de literacia histórica prevê a investigação das ideias dos estudantes sobre a disciplina de História como também busca entender de que forma o conhecimento histórico é mobilizado para fins de orientação para vida prática e para construção de projeções de futuro.

Segundo Rüsen, a capacidade de orientação temporal é uma característica antropológica. Esta habilidade é definida como consciência histórica e segundo o autor se trata da “soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução no tempo do seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2011, p.57).

O conceito de literacia histórica é mais específico que o de consciência histórica de Rüsen, pois como aponta Lee, “a consciência histórica é mais ampla do que o tipo de alfabetização histórica que deve ser oferecida por uma educação histórica e nem todas as formas de consciência histórica atendem aos padrões da história”⁶ (LEE, 2011, p. 61). O conceito de literacia histórica abarca o conceito de consciência histórica, entretanto a orientação para a vida prática deve estar ancorada a pressupostos da disciplina de História e não por ideias pautadas no senso comum, na tradição, em sentimentos de identidade ou de pertença. Afinal, “o pensamento histórico requer uma orientação para o passado pautados em evidências e regras de argumentação”⁷ (WINEBURG, 2007, p. 6).

Como apontado por Schimdt (2009), à diferença das teorias psicológicas sobre ensino e aprendizagem, os componentes necessários para o desenvolvimento da literacia histórica se encontram ancorados em pressupostos pautados na racionalidade da ciência História e, portanto, pode ser definida como cognição histórica situada.

A ênfase na ciência de referência deve-se ao fato que “la historia es un conocimiento que posee unas particularidades que exigen para su enseñanza la comprensión de su propia formulación” (GÓMEZ et al., 2014, p. 8). Para Carretero (1997, p. 9), “não é mais possível falar de uma capacidade cognitiva do tipo geral, senão que a inteligência, o conhecimento, ou como se lhe queira chamar, desenvolve-se em relação com a compreensão de conteúdos específicos, que têm a ver com as distintas matérias escolares”.

Como já assinalado, uma das ferramentas necessárias para o desenvolvimento da literacia histórica apontada por Lee é a compreensão da disciplina de história. Conforme o autor, é preciso que “os alunos entendam algo do que seja história, como um compromisso de

⁶ Tradução livre da autora. No original “historical consciousness is wider than the kind of history literacy that should be offered by a history education, and not all forms of historical consciousness meet the standards of history” (LEE, 2011, p.61).

⁷ Tradução livre da autora. No original “historical thinking requires an orientation to the past informed by disciplinary canons of evidence and rules of argument” (WINEBURG, 2007, p. 6).

indagação. (...) Isso sugere que os alunos devem entender, por exemplo: como o conhecimento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência” (LEE, 2006, p. 116). A partir dessas ideias, as fontes históricas utilizadas na produção do conhecimento histórico passam a ser vistas não como meros veiculadores de informação, mas como suportes para questionamentos e análise histórica visando interpretações plausíveis sobre o passado.

É importante que os alunos entendam que a narrativa histórica não é uma cópia exata do passado, que o conhecimento histórico se dá de forma indireta a partir de vestígios e das inferências elaboradas a partir de sua análise. Para Lee (2006, p. 140), “a compreensão de como as afirmações históricas podem ser feitas, e das diferentes formas nas quais elas possam ser mantidas ou desafiadas, é uma condição necessária para a literacia histórica”.

Outro componente importante para o entendimento da natureza do saber histórico perpassa a compreensão contextualizada das ações dos sujeitos do passado. O que pressupõe o conceito de empatia, enquanto o entendimento:

[...] das crenças e valores das pessoas do passado são entendidos como não necessariamente os mesmos que os nossos, e até mesmo considerados estranhos, todavia eles ainda são reconhecidos como inteligíveis e defensável em seus próprios termos e ajudam a dar sentido às crenças e valores do presente⁸ (LEE, 2011, p. 145).

Sendo assim, a compreensão da disciplina de História está intimamente ligada ao próprio ofício do historiador, e, portanto, não se resume apenas a memorização de conteúdos sobre acontecimentos e datas do passado. Os autores fazem notar que:

La comprensión histórica implica unos complejos procesos de pensamiento que permitan interpretar esos contenidos (conceptos de primer orden), a través de estrategias propias de la disciplina (conceptos estratégicos o de segundo orden). Para adquirir estas habilidades es necesario la participación de los alumnos en la práctica del historiador (GÓMEZ et al., 2014, p. 5).

De acordo com o conceito de literacia histórica, a compreensão do conhecimento histórico decorre do desenvolvimento de competências vinculadas a própria epistemológica da história. Conforme Lee, a compreensão histórica é uma forma de ver o mundo, o que implica entender:

as idéias-chaves que tornam possível o conhecimento do passado e os diferentes tipos de afirmações feitas pela história, incluindo o conhecimento de como inferimos

⁸ Tradução livre da autora. No original “the beliefs and values of people in the past are understood as not necessarily the same as ours, and even as passing strange, but they are still recognized as intelligible and defensible in their own terms, and as helping make sense of present beliefs and values” (LEE, 2011, p. 145).

e testamos as declarações, explicamos eventos e processos e narramos o passado⁹ (LEE, 2011, p. 140).

Além dos conceitos substantivos ou de primeira ordem, ligados aos conteúdos disciplinares, a Educação Histórica propõe também trabalhar com conceitos de segunda ordem em sala de aula. Os conceitos de segunda ordem ou conceitos meta históricos permitem a compreensão da construção do saber histórico, ou seja, revelam como se faz a história. São conceitos como evidência, narrativa, explicação, mudança, empatia. Este tipo de “conocimientos históricos están relacionados con habilidades propias del historiador que se concretan en: la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas” (GÓMEZ et al., 2014, p. 9).

Um dos empecilhos para se alcançar a compreensão histórica decorre da pouca importância dada aos conceitos de segunda ordem. Segundo Lee (2011), mesmo com todas as reflexões feitas a respeito, é ainda recorrente pensar a disciplina escolar de história como um emaranhado de informações a serem aprendidas. Versões mais engajadas sobre a aprendizagem histórica chegam a considerar a importância da compreensão histórica, mas não percebem sua relação com os conceitos específicos da disciplina. Para o autor, é como “se as ferramentas mais poderosas disponíveis para as crianças fossem ocultadas ou escondidas delas, e a própria base da ‘autonomia’ obscurecida”¹⁰ (LEE, 2011, p. 134).

Para que o passado se torne uma ferramenta poderosa de orientação temporal a compreensão do conhecimento histórico deve estar atrelada a uma história substancial. A dicotomia sustentada pela ideia que contrapõem conteúdo à conceitos de segunda ordem é prejudicial para consecução da literacia histórica. Como colocado por Lee, a transformação que a literacia proporciona na forma de ver e atuar no mundo ocorre “através e na presença do conhecimento histórico substantivo em que passado e presente não são desvinculados um do outro”¹¹ (LEE, 2011, p.146).

Após esclarecer a importância do conhecimento substantivo da história o autor destaca a dificuldade de fornecer aos alunos um grande quadro do passado. A história que os alunos aprendem é fragmentada, esboçada e baseada predominantemente em eventos bem

⁹ Tradução livre da autora. No original “[...] the key ideas that make knowledge of the past possible, and of the different kinds of claims made by history, including knowledge of how we infer and test statements, explain events and processes, and give accounts of the past” (LEE, 2011, p. 140).

¹⁰ Tradução livre da autora. No original “It is as if the most powerful tools available to children are to be concealed or withheld from them, and the very basis of ‘autonomy’ obscured” (LEE, 2011, p. 134).

¹¹ Tradução da autora. No original “[...] through and in the presence of substantive historical knowledge in which past and present are not cut off from one another” (LEE, 2011, p.146).

específicos. O passado, na maioria das vezes, aparece como desvinculado do presente, como se as decisões do presente ou projeções de futuro não fossem engendradas a partir dele. O Ensino de história posto nestas condições impede que os alunos desenvolvam um quadro mais organizado e útil do passado. De acordo Lee, uma estrutura histórica utilizável deveria abarcar:

um ponto de vista geral de padrões de mudanças a longo prazo, não um mero esboço de história folheando picos do passado. Deve ser ensinada rapidamente e sempre revisitada, pois assim os alunos podem assimilar novas histórias em relação à estrutura existente ou adaptar a mesma. Seguindo Rüsen, essa matéria deve ser a história humana, não alguns subconjuntos privilegiados dela. Uma UHF irá seguir, inicialmente, amplos desenvolvimentos nas sociedades humanas, questionando sobre os padrões de mudança na subsistência humana e na organização política e social (LEE, 2006, p. 146-147).

Para fornecer um grande quadro do passado o ensino de história necessitaria abster se de histórias eventificadas. Os alunos devem ser orientados a entenderem a história da humanidade como um todo e não apenas como uma coleção de fragmentados colocados em ordem cronológica. Para Gago (2012), este grande quadro do passado deve ser elaborado pelos alunos, e por se tratar de uma estrutura aberta pode ser constantemente revisitada com base no que é aprendido ao longo do seu percurso de aprendizagem. Segundo Lee, "o objetivo é usar o quadro continuamente, modificando-o e dando aos alunos o espaço para desenvolver uma visão mais ampla do passado"¹² (LEE, 2011, p. 145). Uma UHF (estrutura histórica utilizável) permite que o aluno entenda que não existe uma fronteira que delimita o passado do presente e torna possível que ele se localize no tempo e veja o passado como vinculante para sua orientação no presente e no futuro.

A conquista da literacia histórica transforma o modo que o aluno vê o mundo e permite a sua atuação neste de forma consciente. Conforme Lee, este deveria ser o objetivo principal do ensino de história. Um ensino capaz de formar jovens engajados e emancipados deve se preocupar em dotá-los de ferramentas conceituais com as quais eles serão capazes de aprender a pensar por si mesmos.

Sam Winenburg adverte “em um mundo dominado por apelos emocionais, citações arrancadas de contexto, linguagem incendiária e análises jornalísticas que visam extinguir a

¹² Tradução da autora. No original “[...] the aim is to use the framework continuously, modifying it and giving students the space to develop big pictures of the past” (LEE, 2011, p. 145).

sobriedade em vez de cultivá-la, o papel de um pensamento histórico tão *unnatural* nunca pareceu tão urgente”¹³ (WINENBURG, 2007, p. 11).

¹³ Tradução da autora. No original “In a world dominated by emotional appeals, quotations ripped out of context, incendiary language, and journalistic analyses that aim at extinguishing sobriety rather than cultivating it, the role of such unnatural historical thinking has never seemed more imperative” (WINEBURG, 2007, p. 11).

CAPÍTULO II – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS IDEIAS PRÉVIAS SOBRE O FASCISMO E A NATUREZA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

A partir de pressupostos construtivistas e, mais precisamente, da Educação histórica buscou-se estabelecer estratégias para conhecer os jovens alunos participantes da pesquisa, suas representações iniciais sobre o conceito substantivo fascismo e sobre a natureza do conhecimento histórico. Como já mencionado, esta investigação tem por objetivo analisar, por meio da fonte o jornal *La Provincia di Bolzano*, a concepção de empatia histórica, a compreensão da disciplina de história por parte de jovens alunos e seu posicionamento diante das mídias.

A forma como esta pesquisa foi conduzida metodologicamente segue alguns preceitos da *Ground Theory*. Esta metodologia baseia-se em “algumas diretrizes, ainda que flexíveis, para coletar e analisar os dados visando à construção de teorias ‘fundamentadas’ nos próprios dados” (CHARMAZ, 2009, p. 15). Na *Ground Theory* a teoria é gerada ao longo da pesquisa, conforme os dados são recolhidos e analisados. O procedimento de análise e de codificação dos dados coletados contribuem para organização das fases subsequentes. Segundo Pais,

a informação é recolhida sem que esteja condicionada por hipóteses ou preocupações teóricas de partida. A *análise da informação* é praticamente simultânea à sua recolha, o que pressupõe uma reflexão sistemática sobre o material que vai recolhendo (PAIS, 2003, p. 88).

Os conceitos gerais adotados para organizar a pesquisa inicialmente assumem caráter provisório e podem ser modificados e abandonados caso resultem irrelevantes. Desta forma,

são os próprios dados que indicam a trajetória a seguir, a pesquisa vai tomando forma conforme a atividade simultânea de coleta e análise de dados vai ocorrendo.

Os dados que sustentam esta pesquisa foram coletados entre os meses de agosto e dezembro de 2015.¹⁴ A coleta dos dados foi dividida em três etapas: estudo exploratório, estudo piloto e estudo principal. Tendo como base essas preocupações metodológicas a estrutura deste trabalho reflete a trajetória empreendida. Sendo assim, no segundo capítulo a ênfase é dada ao estudo exploratório que marca o início da recolta dos dados. No terceiro capítulo será abordado o estudo piloto e no quarto o estudo principal.

Nesta primeira etapa foram adotados dois instrumentos de pesquisa (Anexo 3 e Anexo 4), um questionário sócio econômico cultural e um questionário sobre as ideias prévias acerca do fascismo e da disciplina de história. O estudo exploratório teve como objetivo conhecer os jovens alunos participantes e investigar suas representações iniciais sobre o tema abordado. O primeiro instrumento tinha como finalidade traçar o perfil discente. A partir de 28 questões buscou-se recolher informações que contribuíssem para levantar o perfil socioeconômico e cultural dos participantes da pesquisa. Este instrumento de pesquisa se concentrou em investigar aspectos como idade, sexo, naturalidade, nacionalidade, nível de escolaridade dos pais, renda familiar entre outros. As questões que se concentraram nos aspectos culturais visaram entender as atividades de lazer preferidas pelos alunos, como eles passam o tempo fora dos muros da escola, que música ouvem, quais livros leem, o que assistem na TV e por quais páginas navegam na *internet*. A finalidade deste questionário foi recolher dados para subsidiar informações para elaborar um perfil dos estudantes pesquisados.

Fatores como a predisposição dos participantes no momento de responder, falta de conhecimento ou disponibilidade em responder determinadas questões, como por exemplo as que se referem a renda familiar¹⁵ entre outras, são limitações intrínsecas em um questionário diretivo. É importante considerar estes fatores no momento da análise dos dados, no entanto, as problemáticas expostas não invalidam esta metodologia que disponibiliza subsídios fundamentais para traçar o perfil dos alunos e que irão integrar um corpo de dados maior contribuindo assim para uma saturação dos dados.

¹⁴ O estudo de campo realizado foi autorizado pela direção das escolas conforme Anexo 1 e 2.

¹⁵ Segundo Alves e Soares, obter respostas fidedignas sobre a renda familiar nem sempre é possível. O fato que os alunos não são os responsáveis principais pela renda familiar aumenta a probabilidade de respostas inválidas. Mas como apontam os autores, “mesmo entre os responsáveis, há muitos que não respondem a esta questão, por exemplo, aqueles que têm uma inserção precária no mercado de trabalho, os que têm um rendimento muito variado, ou mesmo os que preferem não revelar a renda. Além disso, os economistas alertam para a distinção entre a renda do trabalho e a renda do capital, sendo que os detentores de mais capital tendem muito mais a omitir a própria renda” (ALVES, 2009, p. 7).

O segundo instrumento de pesquisa utilizado era composto por dez questões de caráter aberto. Este questionário tinha como intuito cartografar as ideias prévias que os alunos têm sobre o conceito substantivo fascismo, o que eles pensam sobre os meios de comunicação na atualidade e como eles definem a disciplina de história e a forma como o conhecimento histórico é produzido.

Esta pesquisa foi realizada entre jovens estudantes de duas Escolas Estaduais no Paraná, localizadas na cidade de Guarapuava. Não se espera que os dados obtidos aqui equivalha a uma representação universal da realidade escolar brasileira, a intenção foi de obter elementos que propiciassem uma reflexão acerca do desenvolvimento do pensamento histórico de jovens alunos. No entanto, acredita-se que a partir dos dados alcançados seja possível identificar aspectos importantes e subjacentes a uma realidade mais vasta.

2.1 As escolas

Esta pesquisa foi realizada em dois entre os trinta e um colégios estaduais da cidade de Guarapuava, no ano de 2015. Segundo o último levantamento do IDEB o município de Guarapuava passou da 143^a para a 161^a colocação em 2015. O município atingiu nota 6,0, (acima do limite estipulado 5,8) mas sua evolução foi menor quando comparado a outros municípios.

A primeira escola, que a partir deste momento será definida como Escola A está situada em uma região central da cidade, em proximidade de uma grande avenida abastecida por serviços de transporte público, o que facilita o acesso. De fato, esta escola recebe alunos de outros bairros mais distantes. A Escola B se encontra mais afastada do centro em um bairro residencial considerado de classe média/ alta e nas proximidades de um bairro resultante de uma invasão. Esta escola também é servida por transporte público e recebe alunos de diferentes bairros da cidade.¹⁶

¹⁶ O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é calculado com base nos resultados do Prova Brasil (português e matemática) e na taxa de aprovação. Para mais informações consultar: <http://www.qedu.org.br/cidade/2575-guarapuava/ideb>.

Tabela 1
Distribuição de alunos conforme o local de residência

Escola A		Escola B	
bairro	n. alunos	bairro	n. alunos
Santa Cruz	14	Vila bela	6
Boqueirão	10	Cascavel	6
Centro	4	Bairro dos Estados	5
Vila bela	2	Boqueirão	4
Trianon	3	Jardim das Américas	3
Batel	1	Vila Carli	3
Bairro dos Estados	2	Batel	2
Santana	1	Conradinho	2
Alto da XV	1	Jardim Pinheirinho	1
Tancredo Neves	1	São Vicente	1
Colônia Vitória	1	Santa cruz	1
Não respondeu	4	Alto Cascavel	1
		Palmeirinha*	1
		Plante	1
total	44	total	37

* distrito do município de Guarapuava

Se escolheu trabalhar com estas duas escolas por considerá-las intermediárias na hierarquia das escolas da cidade, no sentido que não são consideradas as melhores escolas da cidade, mas nem mesmos são consideradas escolas ruins. Outro motivo decorreu do fato que essas escolas recebem alunos de vários bairros e realidades diferentes o que possibilitou trabalhar com uma amostragem mais variada de alunos. Outra razão determinante para a escolha destas instituições se deve ao fato que durante a graduação pude fazer a disciplina de Estágio Supervisionado em uma das escolas e, portanto, o contato prévio com a professora de História da escola e a relação que se instaurou entre as professoras de estágio da Unicentro e a escola foi importante para o desenvolvimento desta pesquisa. O mesmo ocorreu na outra escola, o fato que alunos da Unicentro realizam estágio nesta estrutura propiciou o estreitamento de um relacionamento entre a universidade e a escola, o que favoreceu o desenvolvimento de pesquisas de ensino de História nesta estrutura.

A estrutura das escolas se assemelham, possuem um único pavimento e por causa do muro seu interior é pouco visível do lado de fora. A Escola A possui 30 turmas distribuídas em três turnos. Esta escola atende alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e desde 2006 alunos na modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos). No momento desta pesquisa a escola contava com 851 alunos matriculados, dos quais 274, no Ensino Médio,

EJA incluso. Atualmente nesta escola trabalham 94 professores e 19 funcionários. Em sua infraestrutura possui treze salas de aulas, laboratório de informática, biblioteca, sete banheiros (um adaptado para cadeirantes), cozinha, cantina, ginásio de esportes coberto, mini quadra de esportes aberta, um auditório com capacidade para 80 pessoas. A estrutura da escola se apresenta bem conservada. Os muros estão pintados e limpos e o ambiente em geral é bem cuidado. Assim como o jardim do pequeno pátio logo após a entrada. É desde 2002 que a escola começou a participar do programa de inclusão de alunos com necessidade especiais, principalmente de alunos surdos que são auxiliados por intérpretes durante as aulas.

A Escola B, no total, atende a 401 alunos, dos quais 130 se encontram matriculados no Ensino Médio. A escola possui 16 turmas distribuídas em três turnos que atende alunos do Ensino Fundamental e Médio. As turmas de Ensino Médio são distribuídas entre os turnos matutino e noturno. A escola conta com 67 professores e 14 funcionários. Assim com a Escola A, a estrutura desta escola é boa. O colégio possui dez salas de aula, biblioteca, cozinha, cantina, seis banheiros (um para alunos cadeirantes), laboratório de informática, pátio coberto, quadra de esportes, sala de recursos audiovisuais.

Tabela 2
Escolas e matrículas no Ensino Fundamental, Médio e EJA

	Escola A		Escola B	
	n. turmas	n. alunos	n. turmas	n. alunos
Ensino Fundamental	16	439	10	271
Ensino Médio	8	206	6	130
EJA	6	206		
Total	30	851	16	401

2.2 Perfil dos jovens participantes da pesquisa

Consciente da importância dos jovens alunos participantes desta pesquisa, enquanto figura central para se entender de que forma ocorre o desenvolvimento do pensamento histórico, torna-se fundamental entender quem são estes jovens e quais são suas ideias prévias sobre o tema tratado - Fascismo italiano.

O conceito de juventude aqui utilizado, busca ir além do aspecto meramente geracional, no qual ser jovem se resume a uma “mera categoria etária que posee, sin distinciones, características uniformes” (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 14). Para Bourdieu (1978, p. 1), “as classificações por idade (más também por sexo, ou, é claro, por classe...)”

acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar”.

Margulis e Urresti (1996, p.16) declaram que,

Ser joven, por lo tanto, no depende sólo de la edad como característica biológica, como condición del cuerpo. Tampoco depende solamente del sector social a que se pertenece, con la consiguiente posibilidad de acceder de manera diferencial a una moratoria, a una condición de privilegio. Hay que considerar también el hecho generacional: la circunstancia cultural que emana de ser socializado con códigos diferentes, de incorporar nuevos modos de percibir y de apreciar, de ser competente en nuevos hábitos y destrezas, elementos que distancian a los recién llegados del mundo de las generaciones más antiguas.

A juventude aqui é entendida enquanto um grupo que compartilha de uma mesma estrutura de significados própria do seu contexto sócio histórico. Em consonância com Pais, os jovens podem ser definidos como “uma fatia de coetâneos movendo-se através do tempo, cada um deles com a sua própria experiência de vida, influenciada por circunstâncias históricas e sociais específicas” (PAIS, 2003, p.71).

Todos os jovens participantes desta pesquisa se encontravam, no momento da coleta dos dados, no Ensino Médio. Da Escola A participaram alunos do 2º e 3º ano e da Escola B alunos do 1º e 3º ano, todos estudavam no período da manhã. Estas turmas foram selecionadas, primeiramente, porque o critério de seleção previa que as turmas no decorrer de sua trajetória escolar já tivessem estudado o tema fascismo italiano e, não menos importante, porque os professores destas turmas aceitaram disponibilizar suas aulas para realização desta pesquisa.

O estudo exploratório pode contar com a participação de 81 alunos. A maioria dos participantes tinha, naquele momento, entre 14 e 17 anos (87,8%). Na Escola A a faixa etária predominante era de dezesseis a dezessete anos (67,6%) e na Escola B as faixas etárias que mais concentraram número de participantes foi a de quatorze anos e dezessete anos com 31,1% e 24,5% respectivamente. Com relação a idade foi possível observar que 10,8% dos alunos da Escola A, encontravam-se em defasagem¹⁷ em relação a idade- série que cursavam no momento. Enquanto todos os alunos das turmas participantes da Escola B se encontravam

¹⁷ O cálculo da Taxa de Distorção Idade-Série é calculada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Este indicador permite calcular o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada (2 anos a mais da idade ideal). Fonte: <<http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-distorcao-idade-serie-escolar-na-educacao-basica>> Acesso em 12 de maio de 2016. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Taxa de Distorção Idade-Série, por Escola – 2014. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/indicadoreseducacionais>>. Acesso em 12 de maio de 2016.)

em conformidade com idade recomendada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). A percentual maior de alunos “defasados” na Escola A pode ser atribuída ao fato que umas das series era uma turma B. Nas escolas tem-se ainda o hábito de separar os alunos mais bem-sucedidos (em relação as notas) e com idade prevista para cursar a serie em “turmas A”, sendo as turmas B, C e assim por diante destinadas aos alunos considerados mais problemáticos do ponto de vista disciplinar e da aprendizagem. Observou-se também que na escola A havia uma leve predominância de alunos do sexo feminino (54,05%), enquanto na Escola B o número de alunos de sexo masculino (55,5%) era maior.

Tabela 3
Distribuição dos alunos conforme sexo e idade

idade anos	Escola A			Escola B		
	fem.	masc.	total	fem.	masc.	total
14	0	0		3	9	12
15	1	2	3	7	4	11
16	7	8	15	4	5	9
17	6	4	10	4	7	11
18	1	2	3	1	0	1
19	3	0	3	0	0	0
20	2	0	2	0	0	0
21		1	1	0	0	0
total	20	17	37	19	25	44

Conforme a Tabela 4 alguns alunos já estabeleceram relações com o mundo do trabalho, mesmo que as quatro turmas participantes sejam do turno matutino cerca de 25,92% trabalham. Na Escola A 8 alunos (21,63%) trabalham e na Escola B 13 alunos (29,54%) trabalham. Interessante notar que 5 entre os alunos que trabalham da Escola B declararam participar do Programa de Iniciação Científica Junior (ICJ)¹⁸.

¹⁸ O Programa de Iniciação Científica Junior tem por objetivo desenvolver projetos de educação científica com alunos do Ensino Médio. Para mais informações ver: < <http://cnpq.br/ic-jr/faps>>.

Tabela 4
Distribuição dos alunos que exercem atividade remunerada

	Escola A		Escola B	
	Nunca trabalhou	23	62,16%	27
Trabalha	8	21,63%	13	29,54%
Desempregado	6	16,21%	4	9,10%
total	37	100,00%	44	100,00%

Na Escola A a maioria dos jovens alunos participantes ainda viviam com a família de origem (72,23%), composta por pai, mãe e irmãos e em alguns casos tios e avós. Cerca de 19,44% dos alunos moravam somente com a mãe e apenas um declarou habitar com o pai. Duas alunas se declararam casadas, formalmente ou não, e viviam com seus respectivos maridos em um núcleo independente da família de origem. A mesma tendência foi observada na Escola B, a maioria dos alunos viviam com os pais, sendo a parcela que vive somente com a mãe maior daquela que vive apenas com o pai. Uma aluna da Escola B declarou morar sozinha, esta aluna é originária de Laranjeiras do Sul, uma cidade de pequeno porte nas proximidades de Guarapuava.

Tabela 5
Distribuição dos alunos conforme núcleo doméstico

unidade de moradia	Escola A		Escola B	
Mãe e pai	26	72,23%	31	70,45%
Pai	0	0	1	2,28%
Mãe	7	19,44%	10	22,73%
Sem os pais	1	2,77%	1	2,27%
Marido/convivente	2	5,56%	0	0
Sozinho	0	0	1	2,27%
total	36	100,00%	44	100,00%

Quanto ao quesito escolaridade dos pais a amostragem da escola A mostrou uma ascensão dos alunos em respeito aos progenitores. Mais da metade dos alunos da Escola A estava prestes a ultrapassar o nível de escolaridade dos pais: 26 pais (70,27%) e 26 mães (70,27%) não havia concluído o Ensino Médio. Na escola B ocorreu o inverso: 28 pais (65,1%) e 24 mães (55,8%) não só havia concluído o Ensino Médio como também 15 dentre eles possuíam diploma de graduação e alguns de pós-graduação.

Tabela 6
Distribuição dos alunos conforme níveis de escolaridade do pai e da mãe

nível de escolaridade	Escola A		Escola B	
	pai	mãe	pai	mãe
Não frequentou a escola	1	1		
Até a 4ª série (5º ano)	19	19	7	6
Até a 8ª série (9º ano)	1	3	5	7
Ensino Médio incompleto	5	3	3	4
Ensino Médio completo	10	8	17	11
Superior incompleto			3	6
Superior completo			4	
Pós- graduação incompleta				1
Pós- graduação completa	1	2	3	5
Mestrado incompleto				
Mestrado completo				1
Doutorado incompleto				
Doutorado completo			1	
Não respondeu		1	1	3
total	37	37	44	44

Outra disparidade percebida foi com relação a renda familiar, na Escola A a maior parte dos alunos pertencem a classe D¹⁹, também denominada classe média-baixa, 40,5% das famílias tem renda mensal entre um a três salários mínimos. Para onze alunos (29,73%) desta escola a renda familiar é até um salário mínimo. Já na Escola B a renda mensal das famílias foi superior quando comparada à Escola A. Metade das famílias participantes se encontram na Classe C ou classe média, 50% das famílias tem renda mensal entre três a oito salários. Apenas 5 alunos (11,36%) declararam que a renda familiar é até um salário mínimo.

Quando interrogados sobre a possibilidade de prosseguirem os estudos após a conclusão do Ensino Médio seis alunos (16,22%) da Escola A responderam negativamente, enquanto na Escola B apenas 2 alunos (4,55%) declaram não terem intenção de ingressar em nenhuma instituição de Ensino Superior. De forma geral, o número de alunos que não pretendem continuar os estudos é pequeno, no entanto, essa diferença parece fazer eco as afirmações sobre o impacto que a renda familiar e a baixa escolaridade dos pais têm sobre a vida escolar dos alunos. Certamente, os fatores que levam à interrupção dos estudos não se circunscrevem apenas em aspectos materiais, entretanto são condicionantes que devem ser levados em consideração.

¹⁹ Em 2015 o salário mínimo era R\$ 788,00 reais. O critério utilizado para a classificação econômica das famílias obedeceu aos critérios do IBGE 2015, baseado no número de salários mínimos.

Tabela 7
Distribuição dos alunos conforme renda familiar

renda familiar	Escola A		Escola B	
	Até um salário mínimo	11	29,73%	5
De 1 a 3 salários	15	40,54%	15	34,09%
De 3 a 8 salários	10	27,03%	21	47,73%
De 8 a 12 salários			1	2,27%
De 12 a 15 salários				
Mais de 15 salários			1	2,27%
Não respondeu	1	2,70%	1	2,27%
total	37	100%	44	100,00%

Tabela 8
Distribuição dos alunos conforme intenção de prosseguir os estudos

	Escola A		Escola B	
	Pretende prosseguir	31	83,78%	42
Não pretende prosseguir	6	16,22%	2	4,55%
Não respondeu	0	0,00%	0	0,00%
total	37	100,00%	44	100,00%

No que diz respeito a relação que os alunos têm com os livros, além daqueles didáticos, pode-se afirmar que 75% dos participantes declararam ler livros por lazer e não por motivos ligados a escola. Entretanto quando analisamos as escolas separadamente notamos algumas diferenças, por exemplo, a quantidade de alunos que não leem nem mesmo um livro durante o ano é maior na Escola A (29,73% - Escola B 20,45%). O número de leitores continua maior na Escola B no que diz respeito ao quesito quantidade de livros lido em um ano. Segundo a tabela abaixo 43,18% dos alunos da escola B declararam ler mais de três livros em um ano, enquanto na Escola A a percentual desce para 24,32%.

Tabela 9
Distribuição dos alunos conforme quantidade de livros lidos em um ano

	Escola A		Escola B	
	Nenhum	11	29,73%	9
1 livro	8	21,62%	6	13,64%
De 1 a 3 livros	8	21,62%	10	22,73%
De 3 a 5 livros	8	21,62%	8	18,18%
Mais de 5 livros	1	2,70%	11	25,00%
Não respondeu	1	2,70%	0	0,00%
total	37	100,00%	44	100,00%

No que diz respeito a apropriação do tempo nas horas vivenciadas para além dos muros da escola foi possível observar algumas similitudes no comportamento dos participantes. A Tabela 10 mostra as atividades preferidas pelos alunos. Foram dadas algumas opções de atividades recreativas e foi pedido que eles respondessem com que frequência realizavam as dadas atividades (sempre, às vezes, quase nunca, nunca)²⁰. As três atividades mais frequentes entre os alunos da Escola A foi: navegar pela internet, em segundo lugar ouvir música e em terceira posição ver TV e praticar esportes. Na Escola B as respostas foram: navegar na internet, ouvir música e ver TV. De forma geral, é possível afirmar que os alunos de ambas escolas vivenciam o tempo fora da escola de maneira bastante similar.

Tabela 10
Distribuição dos alunos conforme atividades recreativas

atividades	Escola A	Escola B
Internet	27	36
Música	24	31
Esportes	8	16
TV	18	14
Sair com os amigos	11	12
Igreja	17	10
Centro Comercial	4	9
Parque	1	1
Livro	1	9
Balada	4	1
Cinema	1	1
Ler jornais e revistas	0	1
Museu	0	0

As Tabelas 11 e 12 retratam a quantidade de tempo que os alunos dedicam a navegar na internet e a assistir televisão. Quase metade dos alunos da Escola A (40,5%) respondeu que passa mais de cinco horas na internet, enquanto o número de horas passado na frente da televisão diminuiu, apenas 24,3% dos alunos declararam ver televisão por mais de cinco horas. O tempo dedicado na frente da televisão para a maioria dos alunos da Escola A é em média menos de três horas por dia, segundo 62,16% dos participantes. Na Escola B observou-se a mesma tendência, sendo a diferença entre horas dedicadas à internet em detrimento da televisão ainda maior. Mais da metade dos alunos da Escola B, cerca 59,09%, passam mais de

²⁰ Foram calculadas as atividades declaradas como realizadas sempre pelos alunos.

cinco horas navegando na internet, enquanto aqueles que veem televisão por mais de cinco horas são apenas 9,09%. Segundo 70,46% dos alunos da Escola B, o tempo passado vendo televisão é menos de três horas por dia. E três alunos declararam não ver televisão.

Tabela 11
Distribuição dos alunos conforme tempo passado com TV e internet

	Escola A			
		TV		internet
Não assiste/navega			1	2,70%
Menos de 1 hora	8	21,62%	5	13,51%
De 1 a 3 horas	15	40,54%	7	18,92%
De 3 a 5 horas	5	13,51%	9	24,32%
Mais de 5 horas	9	24,32%	15	40,54%
Não respondeu	0	0,00%	0	0,00%
total		100,00%	37	100,00%

Tabela 3
Distribuição dos alunos conforme tempo passado com TV e internet

	Escola B			
		TV		internet
Não assiste/navega	3	6,82%		
Menos de 1 hora	14	31,82%	2	4,55%
De 1 a 3 horas	17	38,64%	6	13,64%
De 3 a 5 horas	5	11,36%	8	18,18%
Mais de 5 horas	4	9,09%	26	59,09%
Não respondeu	1	2,27%	2	4,55%
total		100,00%	44	100,00%

As Tabela 13 e 14 ilustram de que forma eles passam o tempo vendo televisão e navegando na internet. As tabelas retratam apenas as opções assinaladas como as mais vistas²¹, o aluno podia escolher mais de uma opção. Em alguns pontos, nota-se uma certa similitude de hábitos entre os alunos das escolas participantes, como quando declararam que o programa mais visto são filmes e seriados (Escola A 43,24% - Escola B 45,45%). Programas musicais também obtiveram percentual parecida entre as duas escolas com 21,62% de preferência na Escola A e 22,73% na Escola B. Contabilizou-se um percentual bastante parecida também no que diz respeito a frequência em assistir os *Reality Show* cerca de 6,82%

²¹Esta escolha é devida ao fato que muitos alunos deixaram em branco algumas opções quando se pedia para responder em uma escala de 1 a 5, sendo 5 para os programas mais visto e 1 para os programas que eles não assistiam. É provável que eles tenham deixado em branco os programas que não assistiam, portanto se escolheu trabalhar apenas com os programas que obtiveram nota 5.

dos alunos da Escola B e 5,41% da Escola A. A maior diferença foi observada com relação a preferência em assistir novelas (Escola A 32,43 % - Escola B 4,55%) e jornais (Escola A 8,11% - Escola B 0) pelos alunos da escola A.

Tabela 13
Distribuição dos alunos conforme programas de TV preferidos

programa	Escola A		Escola B	
Filmes e séries	16	43,24%	20	45,45%
Esportes	4	10,81%	7	15,91%
Jornais	3	8,11%	0	0,00%
Música	8	21,62%	10	22,73%
Novelas	12	32,43%	2	4,55%
Programa de auditório	1	2,70%	1	2,27%
Reality Show	2	5,41%	3	6,82%
Notícias sobre artistas	2	5,41%	0	0,00%
Jornais que abordam crimes violentos	2	5,41%	2	4,55%
Culinária	1	2,70%	1	2,27%
Religião	1	2,70%	0	0,00%
Programa político	0	0,00%	0	0,00%

Como visto acima, os jovens passam bastante tempo navegando pela internet, a próxima Tabela mostra quais são os usos que eles fazem desta ferramenta. Observou-se que os alunos de ambas instituições elegeram as redes sociais como o principal interesse durante a navegação (Escola A 64,86% - Escola B 63,64%). Mas este foi o único ponto em comum, por exemplo, os alunos da Escola B (25%) se mostraram mais interessados aos jogos online do que os alunos da Escola A (8,11%). Notou-se também que os alunos da Escola A parecem ser mais ecléticos em respeito aos alunos da Escola B, estes parecem se concentrarem durante seu tempo *on line* principalmente em páginas de redes sociais e jogos, enquanto os alunos da Escola A usam mais a internet para pesquisas escolares (Escola A 16,22% - Escola B 2,27%) e em sites de notícias (Escola A 8,11% - Escola B 2,27%).

Tabela 4
Distribuição dos alunos conforme sites preferidos

sites	Escola A		Escola B	
Redes sociais	24	64,86%	28	63,64%
Jogos	3	8,11%	11	25,00%
Pesquisa para escola	6	16,22%	1	2,27%
Notícias em geral	3	8,11%	1	2,27%
Pesquisas culturais	1	2,70%	2	4,55%

No que se relaciona aos ritmos musicais preferidos pelos jovens participantes foi possível traçar paralelos. A Tabela 15 aponta que os alunos de ambas escolas têm certa predileção pela música sertaneja (Escola A 37,84% - Escola B 38,64%) e eletrônica (Escola A 13,51% - Escola B 18,18%). Os ritmos menos apreciados pelos alunos foram o Samba, a MPB, o Forró e o Axé, nenhum desses ritmos foram assinalados como preferência musical. Outros ritmos, também apontados, obtiveram pontuação parecida em ambas as escolas como por exemplo o Funk (Escola A 8,11% - Escola B 9,09%), a música Gaúcha (Escola A 8,11% - Escola B 9,09%). Diferenças substanciais foram observadas no que diz respeito ao Pop, ritmo apreciado na Escola B com 11,36% das preferências, enquanto na Escola A não foi apontado por nenhum aluno. O mesmo ocorreu com a música Gospel, na Escola A este ritmo obteve 8,11% enquanto na Escola B não foi mencionado por ninguém.

Tabela 5
Distribuição dos alunos conforme ritmos musicais preferidos

ritmos	Escola A		Escola B	
Sertanejo	14	37,84%	17	38,64%
Rock	4	10,81%	12	27,27%
Tecno- eletrônica	5	13,51%	8	18,18%
Pop	0	0,00%	5	11,36%
Gaúcha	3	8,11%	4	9,09%
Funk	3	8,11%	4	9,09%
Rap	5	13,51%	4	9,09%
Pagode	1	2,70%	2	4,55%
Reggae	3	8,11%	2	4,55%
Samba	0	0,00%	0	0,00%
Forró	0	0,00%	0	0,00%
MPB	0	0,00%	0	0,00%
Axé	0	0,00%	0	0,00%
Gospel	3	8,11%	0	0,00%

2.3 Comparação entre os alunos da Escola A e da Escola B

Os resultados a que se chegou após a análise do questionário socioeconômico e cultural permite entrever o perfil dos alunos participantes desta pesquisa. A ideia de comparar os dados obtidos nas escolas não tem por finalidade hierarquizar os resultados, mas apenas fornecer uma análise das duas escolas separadamente. Com base nas respostas dadas pelos jovens alunos da Escola A e B foi possível traçar algumas similitudes e diferenças entre esses dois grupos e a partir destes dados inferir algumas considerações iniciais.

Os alunos da Escola A em sua maioria vivem com núcleo familiar de origem formado por pai, mãe e irmão. A renda familiar, assim como o nível de escolaridade dos familiares dos alunos da Escola A é inferior em comparação aos familiares dos alunos da Escola B. Observou-se também que a distorção entre série e idade é maior entre os alunos desta escola. Quando interrogados sobre a possibilidade de prosseguir os estudos 16,22% dos alunos responderam que não tem interesse em prestar vestibular. A intenção de prosseguir os estudos foi inferior aos dos alunos da Escola B.

Os alunos da Escola B também vivem com o núcleo familiar original composto por pai, mãe e irmãos. As famílias destes alunos apresentaram uma renda familiar e um nível de escolaridade superior em relação às famílias da outra escola. A distorção idade série foi menor, provavelmente porque as duas turmas participantes da pesquisa eram turmas A. Por mais que seja possível apontar algumas variações entre a realidade surgida nas respostas dos alunos das escolas não é razoável afirmar que estamos trabalhando com jovens pertencentes a extremos sociais. Tratam-se afinal de alunos que em sua maioria sempre estudaram em escolas públicas e provenientes de famílias de classe média. No entanto, as variações percebidas consentem propor algumas reflexões acerca dos resultados recolhidos.

De acordo com a sociologia da educação proposta por Pierre Bourdieu, os alunos da escola A, no que concerne a renda familiar e o nível de escolaridade dos pais, partiriam em desvantagem com respeito aos alunos da Escola B. De fato, a sociologia da educação afirma que os alunos herdaram das suas famílias elementos essenciais, para o êxito escolar, conforme os meios sociais que têm à disposição. Para Bourdieu (2007), há uma relação entre o êxito escolar e a posição social da família, pois, segundo o autor, o sistema de ensino tende a garantir a reprodução da estrutura das relações de classe.

Esta reprodução ocorre no sistema de ensino porque a cultura escolar valoriza a cultura dos grupos sociais dominantes e demanda de todos os alunos o conhecimento desta. Neste sentido, a escola, sob uma roupagem democrática, reivindica um tratamento igualitário de todos os alunos, sem levar em consideração a disparidade entre os alunos/herdeiros de famílias dotadas de capital cultural e os alunos de famílias mais populares. Desta forma, a escola “enmascara su naturaleza social y la presenta como *la* cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. *La escuela*, legitima de *tal* manera la arbitrariedad cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p.18).

Um conceito importante para entender a contribuição da escola na reprodução da estrutura social é o conceito de capital cultural. O capital cultural que a família dispõe “indica acesso a conhecimento e informações ligadas a uma cultura específica; aquela que é

considerada como a mais legítima ou superior pela sociedade como um todo” (SILVA, 1995, p.27). O capital cultural principalmente em seu aspecto incorporado ocorre no ambiente familiar de forma implícita e acarreta vantagens entre os beneficiários.

De acordo com Bourdieu e Passeron:

La reproducción de las relaciones de clase, en realidad, es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una *tabula rasa*, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (es decir, de la llamada «educación primera») por un lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas con respecto a la cultura. Cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p.17).

A escola ao desconsiderar essas diferenças acaba por prejudicar os alunos originários de famílias pouco escolarizadas ao cobrar destes um conhecimento que não puderam herdar. A bagagem cultural de alunos provenientes de ambientes sociais desiguais inviabiliza uma aprendizagem uniforme. O fato que um determinado capital cultural é legitimado e elevado em detrimento de outro comporta a exclusão ou fracasso escolar dos sujeitos privados dos instrumentos decodificadores dos bens culturais que devem ser apreendidos. Bourdieu mostra como:

El éxito de toda educación escolar, y en general de todo TP secundario depende fundamentalmente de la educación primera que la ha precedido, incluso y sobre todo cuando la Escuela no tiene en cuenta esta prioridad en su ideología y en su práctica y hace de la historia escolar una historia sin prehistoria (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p.84).

Como visto, o capital cultural herdado pela criança há um peso enorme sobre o desempenho escolar. Entre outros motivos, porque os pais com um nível de escolaridade alto tenderiam a reconhecer a importância da escola e a incentivar um bom desempenho dos próprios filhos, além de estarem dispostos e qualificados para ajudarem nas tarefas de casa. Sob este ponto de vista, as respostas dos alunos da Escola B inicialmente confirmam estas suposições quando se analisa o hábito de leitura e o número de alunos que pretendem prosseguir os estudos.

É importante, no entanto ressaltar como a herança cultural não segue uma trajetória automática, vários fatores incidem nas formas de transmissão e nas maneiras como ela é percebida pelos herdeiros. François Singly demonstra como “os herdeiros não estão às ordens, não têm de dar continuidade à sequência das relações culturais de seus pais sem contestar; eles podem inovar” (SINGLY, 2009, p.26). Para Singly (2009), o testamento seria uma

negociação entre pai e filho, sujeito ativo, e não apenas herdeiro passivo de uma herança cultural privilegiada.

Os fatores sociais, culturais, simbólicos, ou econômicos herdados da família influenciam de forma decisiva no êxito escolar, no entanto não devem ser considerados determinantes. De acordo com Bourdieu, não se deve “chegar ao exagero de certos estruturalistas que transformam agentes em meros "suportes" de estruturas investidas com o poder” (BOURDIEU, 2007, p.296). Desta forma, mais que uma determinante a herança familiar é considerada uma condicionante importante na vida dos estudantes.

Segundo Bernard Lahire (1997), são vários os fatores responsáveis pelo sucesso escolar dos jovens. Em sua obra *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, o autor busca analisar de que forma a configuração familiar tem consequências para o bom êxito ou fracasso escolar dos filhos. Entre os elementos apontados como condicionantes o autor cita as condições socioeconômicas das famílias, sua relação com a cultura escrita e os investimentos pedagógicos realizados. Lahire demonstra que não se trata de isolar fatores, mas pensar a dinâmica de cada configuração familiar específica. O autor assevera:

A presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua "transmissão". (...) E por essa razão que, com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto. Podemos dizer, lembrando uma frase célebre, que a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde (LAHIRE, 1997, p.338).

Cada família mobiliza de forma diferente seu capital cultural, não basta possuí-lo é necessário mobilizá-lo de forma a garantir sua transmissão. Conforme Lahire, as dinâmicas familiares são fundamentais para o êxito escolar seja na transmissão do capital cultural ou no caso de famílias pouco dotadas de capital cultural para incentivar um bom desempenho escolar dos filhos.

Apesar das diferenças socioeconômicas apontadas os alunos revelaram muitas similitudes quanto a gosto musical e formas de passatempo. Como já mencionado acima trata-se de um grupo que compartilha de uma mesma estrutura de significados própria do seu contexto sócio histórico. Essas semelhanças, portanto, decorrem do fato deles participarem de uma mesma cultura juvenil. O uso do termo cultura juvenil é feita em um sentido lato, não se trata de uma cultura homogênea e única. Segundo Pais, por cultura juvenil “pode entender-se

o sistema de valores socialmente dominantes atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase da vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais” (PAIS, 1990, p.163). Considerando sempre que a apropriação desses valores será feita de acordo com os meios sociais de cada um.

2.4 Mapeamento das ideias prévias dos alunos: instrumento de pesquisa e categorização

O segundo instrumento de pesquisa utilizado teve por objetivo fazer emergir das narrativas dos alunos o que sabem sobre o conceito substantivo “fascismo”; quais os seus posicionamentos acerca dos meios de comunicação; como definem a disciplina de história e o processo de construção do saber histórico. As análises destes dados, posteriormente, irão auxiliar a elaboração do questionário Piloto e Principal acerca do conceito de empatia histórica. O questionário das ideias prévias era composto por dez questões. Duas delas eram de caráter objetivo e as demais de caráter aberto. As questões feitas foram as seguintes:

- 1) Qual é a tua disciplina preferida?
- 2) Você gosta de estudar História?
- 3) O que é História para você?
- 4) Qual a primeira palavra que vem à sua cabeça quando você ouve a palavra Fascismo?
- 5) O que você se lembra sobre o Fascismo?
- 6) As pessoas que viveram durante o regime fascista apoiaram este tipo de governo? Por que?
- 7) Quando desejo me informar sobre alguma notícia eu
- 8) Os meios de comunicação atuais (jornais, TV, *internet*, *whatsapp*, e outros) são neutros e objetivos? Por que?
- 9) Os jornais durante o Fascismo eram neutros e imparciais? Por que?
- 10) Como o historiador escreve a História?

Após a leitura e análise qualitativa das informações obtidas nas respostas dos alunos, procedeu-se a categorização das ideias expostas. Na codificação dos dados o foco foram os elementos mais frequentemente encontrados nas respostas. Posteriormente, as respostas foram agrupadas de acordo os níveis de sofisticação apresentado. Buscou-se categorizar as ideias dos alunos em níveis de progressão partindo do mais simples ao mais elaborado. Em um segundo momento, realizou-se uma análise quantitativa descritiva simples com base nos níveis de progressão apresentado pelos alunos das duas escolas participantes.

2.4.1 Questão número 1

Na questão 1, os alunos da Escola A responderam sobre qual é a disciplina escolar preferida por eles. As disciplinas que se posicionarem entre as três primeiras foram: Educação Física, Biologia e Matemática, nesta ordem. História não foi elegida como matéria favorita por nenhum dos alunos desta escola. Dois alunos não responderam essa questão.

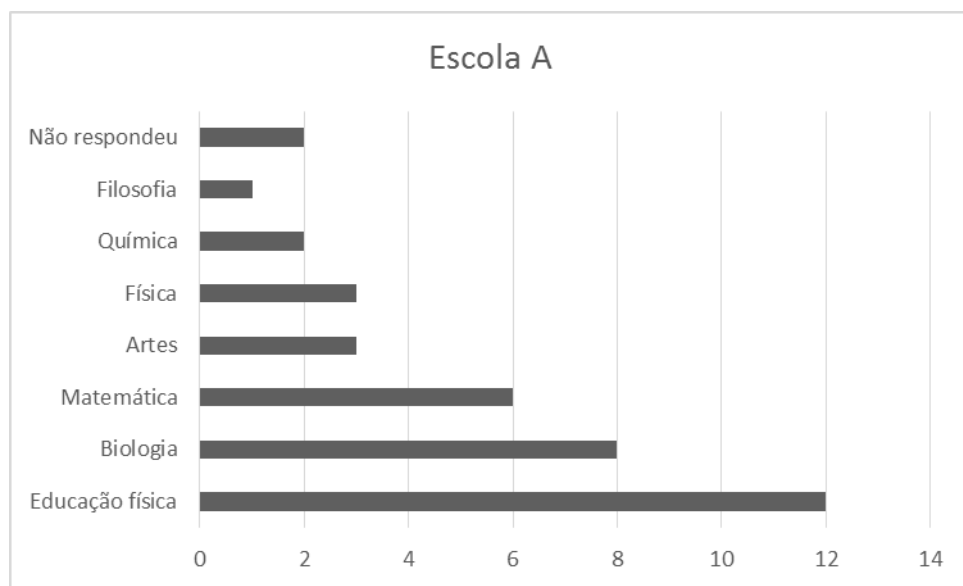


Figura 1- Gráfico sobre distribuição dos alunos conforme disciplina preferida

Os alunos da Escola B elegeram como matérias escolares preferidas as seguintes disciplinas: Educação física, Matemática, Biologia e Química. História foi apontada como matéria preferida por 4 alunos. Um aluno não respondeu esta questão.

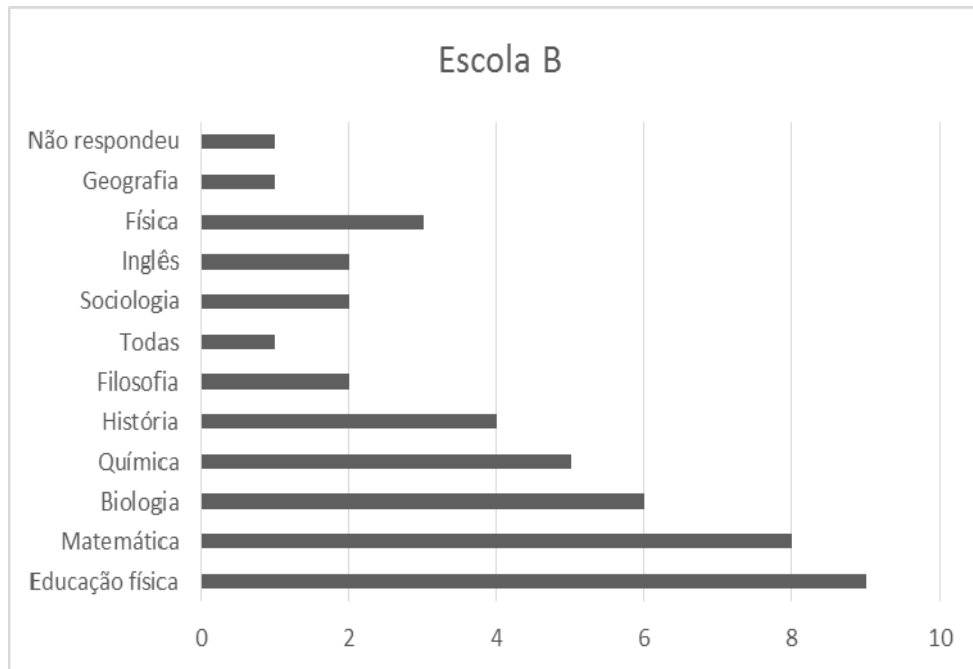


Figura 2 Gráfico sobre distribuição dos alunos conforme disciplina preferida

2.4.2 Questão número 2

Na questão 2, os alunos responderam se gostavam da disciplina de história. Na Escola A, a maioria dos alunos revelou uma atitude positiva, sendo que 18 (51%) destes declararam que “provavelmente sim”, gostam da matéria. Apenas 9 alunos demonstraram rejeição à disciplina, entre estes 3 afirmaram categoricamente não gostar de história. Na Escola B, mais da metade dos alunos (77%) afirmaram gostar de história. Entre estes 32% afirmaram que “definitivamente sim” gostavam da matéria. Seis alunos se declaram indecisos e três responderam que, definitivamente, não gostavam de história.

De acordo com Isabel Solé (1998), o gosto por uma disciplina deve ser considerado como fator motivacional importante na dinâmica do processo de aprendizagem dos alunos. Gostar de uma disciplina implica em atitudes de comprometimento, de curiosidade, de interesse; todas condutas que colaboram para uma aprendizagem mais significativa. Os fatores que motivam um aluno a gostar ou não de uma disciplina são vários. Entre eles, é possível mencionar que uma matéria escolar se torna fonte de interesse quando o aluno é capaz de ligar tal conhecimento com suas próprias necessidades.

Segundo Luis Fernando Cerri, um dos fatores que provoca a rejeição e desinteresse pela disciplina de história se deve a “um confronto de concepções muito distintas sobre o

tempo histórico tal como aparece na narrativa de carácter quase biográfico das nações e da humanidade” (CERRI, 2011, p.17). A diferença entre a história ensinada e a história vivida e transmitida de geração em geração faz com que a história não seja percebida como relevante ou significativa para as tomadas de decisão da vida prática. Fazer com que o ensino de história seja considerado “pelos jovens como significativo em termos pessoais, de modo a lhes proporcionar uma compreensão mais profunda da vida humana” se prefigura como meta principal da educação histórica (SCHMIDT et al., 2010, p.11). Segundo os autores, a história se encontra enraizada às necessidades sociais e é uma ferramenta importante para uma orientação fundamentada no tempo. Entender as implicações para a vida prática da disciplina de história seria, portanto, uma das formas de motivar a aprendizagem histórica.

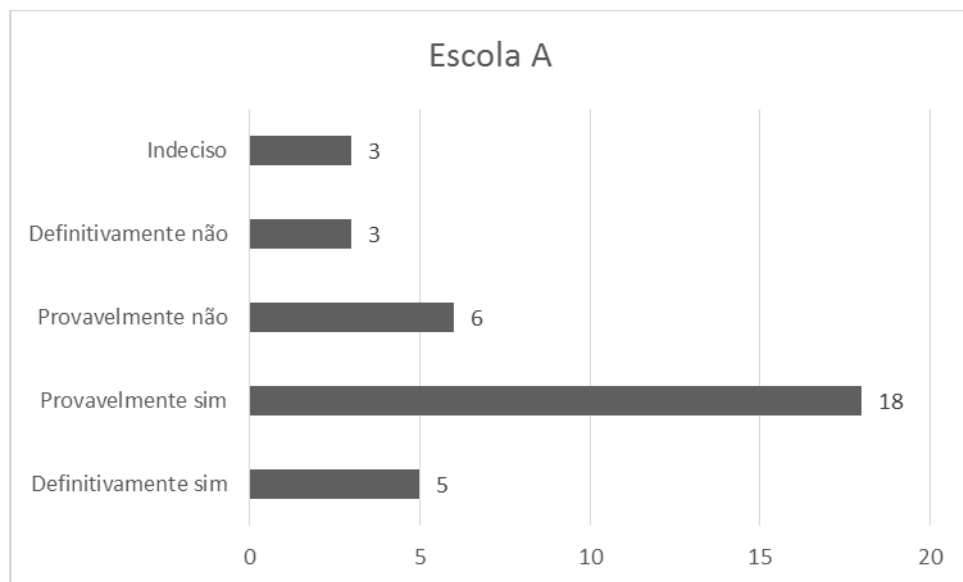


Figura 3 Gráfico sobre distribuição dos alunos da Escola A conforme gosto pela disciplina de história

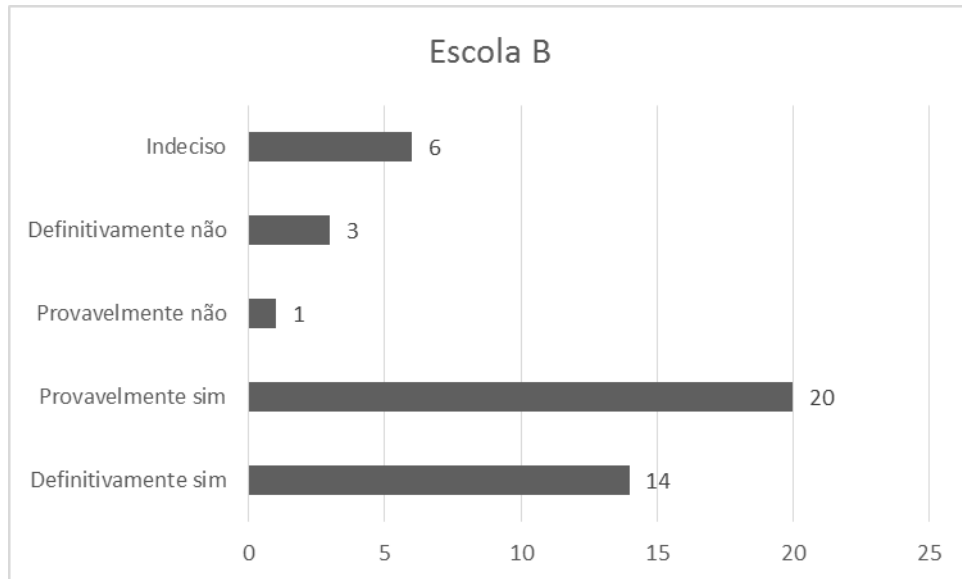


Figura 4 Gráfico sobre distribuição dos alunos da Escola B conforme gosto pela disciplina de história

2.4.3 Questão número 3

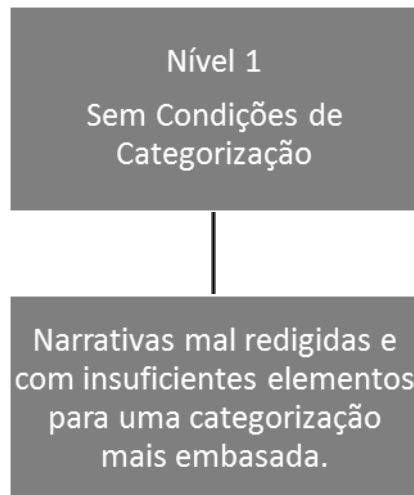
Na questão 3, os alunos definiram *o que é história*. De acordo com as respostas dadas foram desenvolvidas quatro categorias com base nos níveis de progressão das ideias dos alunos: Nível 1 - Sem condições de categorização (SCC), Nível 2 - História tradicional, Nível 3 - História total e Nível 4 - História passado/presente/futuro. Cada categoria analítica e os seus respectivos subgrupos seguem explanados abaixo.

Nível 1- Sem condições de categorização

Neste nível encontram-se as narrativas nas quais o núcleo central da resposta pode ser compreendido, mas pela forma como foi redigida e por falta de mais elementos não foi possível inseri-las em outras categorias. Como se pode notar das narrativas de Adriana²², 3º ano, Escola A e João, 1º ano, Escola B.

²² Para preservar a identidade dos alunos participantes os nomes utilizados são fictícios.

- É a descoberta dos historiadores que tiveram que obter para entendê-la. (Adriana, 3º ano, Escola A)
- O registro do tempo. (João, 1º ano, Escola B)



Nível 2 – História tradicional

Neste nível de progressão observou-se que a história é concebida como disciplina que se ocupa de fatos já ocorridos. A tônica das respostas recai sobre o passado pelo passado, pois se valoriza este como especificidade da história. Um passado sem relação com o presente ou com o futuro. Na concepção destes alunos a história seria um grande catálogo de acontecimentos que narrariam os fatos mais importantes de cada época, desde suas origens. Entre os acontecimentos dignos de serem contados percebeu-se uma tendência em se destacar os acontecimentos de cunho político. O passado é percebido como estático e cumulativo, *conforme for passando o tempo, mais história existirá*. O passado também é visto como exótico, *praticamente um novo mundo*. Essa diversidade o mantém relegado ao passado e desvinculado de sentido para o presente ou futuro. Porém, mesmo que não tenha muito a dizer sobre o presente, ele carrega consigo uma carga de fascinação que o torna interessante.

- É um meio de saber como tudo começou, a história do país, as crises que ocorreu durante os tempos e etc. (Matilde, 3º ano, Escola A)
- Para mim é um descobrir praticamente um novo mundo, por mais que esses fato ja tenham ocorrido, eles me fascinam muito. (Francisco, 2º ano, Escola A)
- É a ciência que estuda os tempos passados, praticamente tudo que já aconteceu, desde a origem das coisas até os seus desenvolvimentos, história é algo que sempre vai existir, conforme for passando o tempo, mais história existirá. (Íris, 3º ano, Escola B)
- Que estuda o passado, os fatos importantes de antigamente. (Beatriz, 1ºano, Escola B)
- É uma disciplina que estuda fatos acontecimentos que marcaram determinada época, em algum lugar. Estuda também a formação das cidades e a política. (Hugo, 3ºano, Escola B)

Dentro deste nível de categorização encontra-se um outro subgrupo. A tônica permanece na história como disciplina que se ocupa do passado, porém para estes alunos o passado é prenhe de lições para o presente e até mesmo futuro. Os conteúdos advindos da experiência carregariam em seu bojo regras gerais capazes de orientar ações concretas hoje. Como assevera Rüsen, dentro desta perspectiva a história é concebida

a partir dos inúmeros acontecimentos do passado que transmite, regras gerais do agir. A memória histórica volta-se para os conteúdos da experiência do passado que representam, como casos concretos de mudanças no tempo (no mais das vezes por causadas ações intencionais), regras ou princípios tomados como válidos para toda mudança no tempo e para o agir humano que nela ocorre (RÜSEN, 2010, p.51).

Esta definição de passado em que a relação passado, presente e futuro é mecânica, foi inserida no nível 1, porque na concepção destes alunos não se verificou uma ideia de ruptura ou permanências entre passado/presente. A concepção de tempo remete a uma ideia de tempo cíclico, a algo que *está sendo desenvolvido novamente*. Reinhart Koselleck, em sua obra *Futuro passado*, declara que esta concepção de história “remete a uma possibilidade ininterrupta de compreensão prévia das possibilidades humanas em um *continuum* histórico de validade geral” (KOSELLECK, 2006, p.43).

Conforme Hartog (2003), a partir desta perspectiva a história estaria fadada a repetir-se e conhecer o passado seria uma maneira de estar preparado para as eventualidades futuras. A história estuda o passado, um passado que retorna ao presente e regula o futuro.

- Aquilo que se passou e esta sendo desenvolvido novamente. (Jorge, 2º ano, Escola A)
- É passado aproveitar nos ensinar.²³ (Lorena, 2ºano, Escola A)

Um terceiro subgrupo foi identificado nesta categoria analítica. A ênfase permanece na história como uma disciplina que se ocupa de fatos importantes do passado. A história se ocuparia do estudo das antiguidades, da pré-história, de guerras e de outras *datas mais importantes*. À diferença das outras narrativas apresentadas, neste subgrupo os alunos mencionam o uso de fontes para a construção deste passado. A concepção de fonte apresentada, no entanto, é limitada. Nota-se que a história não deve ser escrita com qualquer tipo de fontes: estas devem ser verdadeiras, *provas reais que comprovam veridicamente* que acontecimentos *relevantes* marcaram um determinado período.

- É o estudo da antiguidade que contém certas histórias com provas reais e algumas que podem ou não ser mito. (Aline, 1º ano, Escola B)
- É a compreensão dos fatos que marcaram épocas e acontecimentos relevantes que comprovam veridicamente a existência concreta de como se desenvolveu as formas de vida humana. (Edgar, 3º ano, Escola B)
- História é um conhecimento que estuda as datas mais importantes, períodos, fontes históricas, pré História, as guerras mais importantes. (Yasmin, 1º ano, Escola B)

²³ Em um primeiro momento, a narrativa desta aluna foi inserida no nível 1, mas após conversar com a intérprete de libras da sala ficou claro que a forma como os alunos com deficiência auditiva se expressam de forma escrita é diferente dos alunos sem déficit auditivo. Segundo Sueli Fernandes, a flexão de tempo e pessoa dos verbos, a ordem das palavras na oração, a concordância nominal ou verbal, entretanto, não correspondem às regras da língua portuguesa. (FERNANDES, 2006, p.2). Portanto, esta frase foi inserida no segundo nível de categorização. Ver também: SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

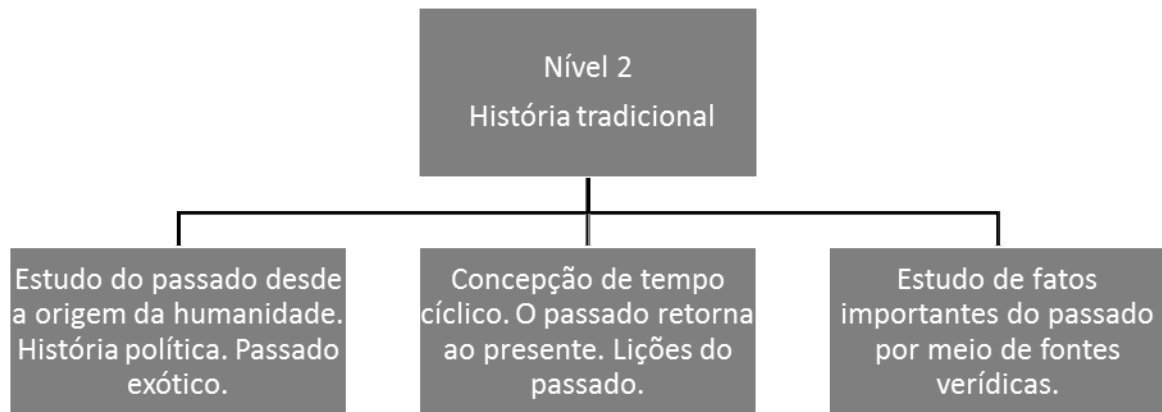


Figura 5 Variações dos subgrupos dentro do nível 2

Nível 3 – História total

As narrativas sobre a disciplina de história dos alunos inseridos nesta categoria compartilham da convicção que a história tem como principal função o estudo das ações humanas passadas. Neste caso, a ênfase se encontra nos feitos dos homens ao longo do tempo. Os acontecimentos narrados podem *ser de grande ou pouca importância*. Assim, não somente aspectos de cunho político são considerados temas históricos. Na perspectiva destes alunos a história concentra seus esforços em todos os âmbitos relacionados a vida do homem. Os temas tratados pela história, portanto podem ser políticos, sociais, econômicos, culturais, militares. Enfim, na prática a história se ocupa de *tudo aquilo que os povos viveram antigamente*.

- É o estudo de ações passadas, independentemente de ser de grande ou pouca importância, ou até mesmo de invenções. (Simão, 3º ano, Escola B)
- É a ciência que estuda os acontecimentos passados; desde como as pessoas viviam, como era a sociedade, a política, a economia, os direitos, as guerras, cada povo e cada cultura diferente, etc. (Inês, 3º ano, Escola B)
- É tudo aquilo que os povos viveram antigamente. (Lara, 2ºano, Escola A)

Nesta categoria analítica emergiram também ideias sobre como a história não se limitaria a estudar fatos passados, mas também *atuais*. A história seria o estudo que se

ocuparia de escrever a história dos *acontecimentos da vida* desde o passado *até os dias de hoje*. A tônica permanece centrada nas ações dos homens, mas a história não se limitaria a narrar somente acontecimentos do passado. A menção que se faz ao presente neste grupo não pode ser considerada um avanço teórico satisfatório. A história, assim como no nível anterior, aparece como um grande catálogo de acontecimentos e nesta categoria o catálogo se estende até a atualidade. Este nível apresenta uma perspectiva mais sofisticada com respeito ao nível 2 por entender que a história é o estudo do homem no tempo. Aqui todos os homens são sujeitos da história e todos os aspectos da vida, desde o âmbito político ao cultural, são abarcados pela história.

- São fatos que ocorreram ou ocorre na humanidade, ou seja, é tudo onde um ser está incluído. (Clara, 1º ano, Escola B)
- É a cultura de povos, tanto atuais como antigos. É onde se discute formas de governo, características de vida e socializações. Pra mim isso é história. (Rute, 1º ano, Escola B)
- É a matéria que estuda os acontecimentos da vida, estuda o que aconteceu no passado e como foi o desenvolvimento até os dias de hoje. (Alice, 3º ano, Escola A)
- É a ciência que estuda a história da vida da sociedade, do mundo. Coisa que aconteceu há milhares de anos atrás até os dias de hoje. (Noa, 3º ano, Escola A)

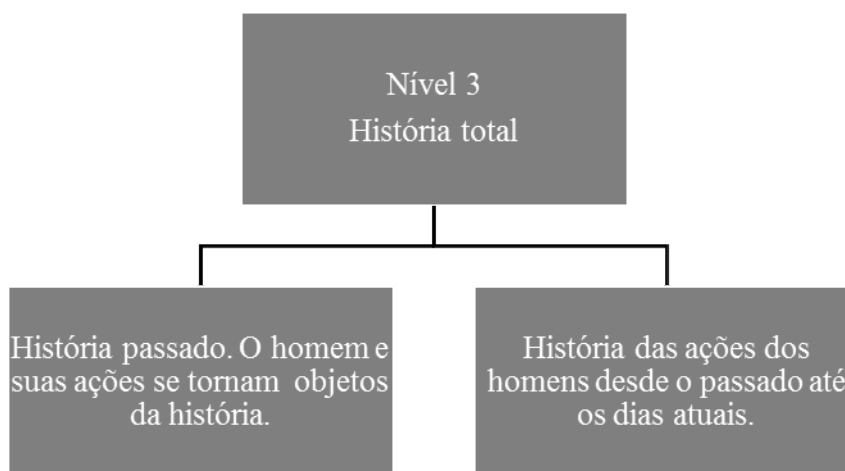


Figura 6 Variações dos subgrupos dentro do nível 3

Nível 4 – História passado presente- futuro

A concepção de história dos alunos que se enquadram neste nível se caracteriza por perceber o elo entre o passado e presente. O passado forma o presente, mas não no sentido de repetição e sim como processo histórico dotado de rupturas e permanências visíveis no tempo presente. Não se trata de um passado estático e desvinculado das tramas contemporâneas. Ao contrário, pode ser convocado a responder interpelações do presente. O historiador se volta em direção ao passado, *com base nas fontes e referências passadas*, em busca de respostas para problemáticas do presente. Ou como exposto por Marta para *entender as transformações do homem de hoje*.

- Entender as transformações do homem de hoje com base nas fontes e referências passadas. (Marta, 1º ano, Escola B)

Observou-se ainda neste nível de progressão uma menção à relação entre presente, passado e futuro. Segundo a narrativa exposta no quadro abaixo, o objeto da história não se limitaria ao estudo de um passado estático, cristalizado e sem nenhum tipo de vínculo ou relevância para o presente. O passado consubstancia o presente e é capaz de engendrar horizontes de expectativas. O referimento ao vínculo existente entre passado e futuro indica uma noção do que é história mais elaborada. A disciplina de história concebida de tal maneira adquire relevância vital ao se tornar uma ferramenta importante de atuação consciente e autônoma para a vida prática do aluno. Para François Dosse (2003), conhecer o passado proporciona uma ação eficaz sobre o presente.

Este subgrupo do nível 4 de explicação remete ao que Rüsen considera como uma constituição genética de tempo. Nesta tipologia o tempo é visto de forma dinâmica como “abertura de perspectivas de futuro, que vão qualitativamente além do horizonte do que se obteve até o momento” (RÜSEN, 2010, p.58). A experiência do passado é dinamizada no presente e engendra novas possibilidades futuras. Como assevera Cerri, as dimensões do tempo são tomadas de forma dinâmica “a vida é orientada de acordo com as perspectivas de mudanças em suas próprias relações e em direção ao futuro, pela possibilidade de exceder as oportunidades que havia no passado” (CERRI, 2011, p.102-103). O ensino de história ganha sentido ao propiciar a articulação entre saberes e ação. A história não se limita a estudar o passado. Possibilita a compreensão do vínculo significativo existente entre presente, passado e

futuro de forma a oferecer orientação para a vida prática fundamentada historicamente. Pois o agir “é um processo em que continuamente o passado é interpretado à luz do presente e na expectativa do futuro, seja ele distante ou imediato” (CERRI, 2011, p.28-29).

- O estudo de fatos acontecidos no passado para descobrir a influencia deles no presente e no futuro. (Ernesto, 1º ano, Escola B)

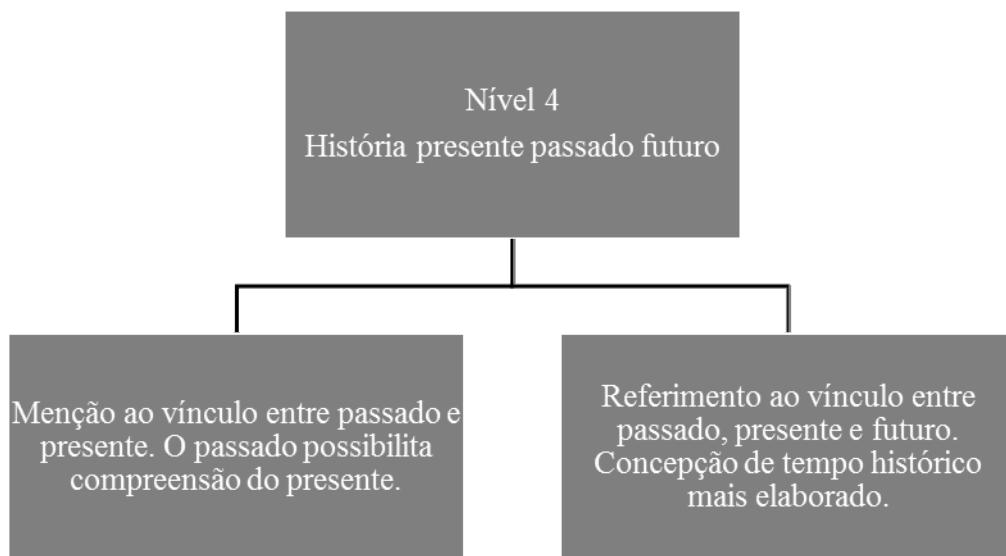


Figura 7 Variações dos subgrupos dentro do nível 4

2.4.4 Questões 4,5,6 e 9

As questões 4,5,6 e 9 investigam quais as ideias que os alunos têm sobre o conceito substantivo “fascismo”. As respostas foram tratadas conjuntamente por objetivar formar um esquema geral acerca daquilo que os alunos entendem sobre fascismo, de modo a organizar o questionário piloto de forma coerente com as respostas.

Na questão número 4 os alunos foram exortados a escrever uma palavra que associavam ao fascismo. As repostas foram bastante variadas. Na Escola A quatro alunos (10,81%) relacionaram o fascismo ao *nazismo* e a *Hitler*. A associação não está equivocada. De fato, o nazismo alemão é considerado um movimento de cunho fascista. Três alunos (8,11%) relacionaram o fascismo à disciplina de *história* – o que mostra que provavelmente estes alunos consideram o tema restrito ao âmbito escolar. Como já apontado acima, a

distância entre a história ensinada e a história vivida pelos alunos faz sim que o tema apareça sem implicações para a vida prática. Cinco alunos (13,51%) se concentraram em descrever as características do governo como sendo *ditatorial*, *autoritário* e *nacionalista*. Realmente o fascismo foi uma ditadura de cunho nacionalista, no entanto seria mais correto defini-lo como totalitário.²⁴ De qualquer forma, asserir que o fascismo é um regime autoritário não parece tão grave, visto que tais conceitos não são discutidos de forma aprofundada em sala de aula.

Muitas vezes conceitos como autoritarismo e totalitarismos são utilizados como adjetivos sem nenhuma preocupação em entender o debate historiográfico que envolve o uso de tais termos. Apenas dois alunos (5,41%) relacionaram o fascismo à *Itália* e *Mussolini*; sendo que um aluno fez menção à palavra *feixe*, o que remete a ideia do movimento como um grupo unido e forte. A palavra fascismo deriva da palavra italiana *fascio*, que significa feixe ou maço. De acordo com Robert Paxton (2007, p.14-15), “a palavra remetia ao *fasces* latino, um machado cercado por feixe de varas que era levado diante dos magistrados, nas procissões públicas romanas, para significar a autoridade e unidade do Estado”. Nove alunos (24,32%) associaram fascismo as palavras *escravidão*, *fácil*, *fascinação*, *idolatria*, tais respostas foram categorizadas como *Fragmentos* devido à dificuldade de entender a natureza da associação declarada. A maioria dos alunos, cerca de doze (32,43%), não responderam esta questão. Visto as respostas dadas, este pode ser um indicio importante do quanto os alunos não estão familiarizados com este tema.

Na Escola B a termo fascismo foi relacionada, de forma coerente, à palavras que remetem as características do governo como *desigualdade*, *não liberdade*, *opressão*, *censura*, *nacionalista*, *totalitário*, *ditadura*, *racismo* - por doze alunos (27,27%). Cinco alunos (11,36%) associaram o fascismo a *Mussolini* e *Itália* e outros cinco (11,36%) relacionaram ao *nazismo* e a *Hitler*. Seis alunos (13,64%) fizeram menção à palavra *grupo*, talvez uma provável associação aos grupos paramilitares do movimento fascista. Um aluno (2,27%) relacionou o fascismo à *história* escolar. Nove alunos (20,45%) fizeram referimento a *revolução nos EUA*, *pão* e *fascinante*. Estas respostas foram categorizadas no nível *Fragmentos* por não ser possível entender as associações feitas pelos alunos. Seis alunos (13,64%) não responderam esta questão.

²⁴ Ver PAXTON, O. Robert. **A anatomia do fascismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. PAXTON, O. Robert. The Five Stages of Fascism. **The Journal of Modern History**, V. 70, N. 1, 1998. MANN, Michael. **Fascistas**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

Tabela 6
Distribuição dos alunos conforme resposta à questão 4

	Escola A		Escola B	
Fragmentos	9	24,32%	9	20,45%
Comparação Nazismo/Hitler	4	10,81%	5	11,36%
Função do Estado	5	13,51%	12	27,27%
Disciplina escolar	3	8,11%	1	2,27%
Associação	2	5,41%	6	13,64%
Itália/ Mussolini	2	5,41%	5	11,36%
Não respondeu	12	32,43%	6	13,64%

Na questão 5 os alunos foram inquiridos a escreverem o que sabiam sobre o fascismo. Na Escola A, o quadro que emergiu das respostas indicou imprecisão e desconhecimento sobre o tema. A maioria, cerca de vinte e oito alunos (75,68%), não respondeu esta questão. Por outro lado, quatro alunos (10,81%) elencaram características do Estado fascista como sendo um regime ditatorial, rígido, em que as pessoas eram oprimidas. Estas respostas refletem de fato características do regime fascista. Martim do 2º ano respondeu: “*Acho que quando uma pessoa promete algo e não cumpre dai ele é facista*”. A resposta dada por Renan reflete sobre como o termo fascismo vem sendo utilizado atualmente, considerando a conjuntura política no país. Ele é bastante empregado para adjetivar fatores comportamentais, na maioria das vezes é usado para desqualificar ou desaprovar determinadas atitudes ou posicionamentos, não necessariamente políticos. Trata-se de um termo que gera ainda hoje debates acerca de sua definição conceitual²⁵ e que com o tempo passou a fazer parte do vocabulário corrente. O uso deturpado da palavra resultou em uma grande polissemia incoerente, que parece alimentar ainda mais seu uso indiscriminado, causando mais incompreensões a respeito.

Na Escola B, 11 (22,45%) alunos não responderam esta questão. Em duas respostas (4,08%) o fascismo apareceu como algo que aconteceu na Europa ou Rússia e revolução que ocorreu nos Estados Unidos da América. Estas respostas foram categorizadas no nível Fragmentos. No geral, o restante dos alunos da Escola B conseguiram elaborar um quadro aproximativo com características do que foi o fascismo. De acordo com as respostas dadas por vinte alunos (40,82%), o fascismo foi um regime *militar, rígido, antidemocrático, ultranacionalista, totalitário* que ocorreu na Itália sob a liderança de Mussolini. Sete alunos

²⁵ Sobre a discussão historiográfica acerca do conceito ver: COSTA PINTO, A. **The Nature of Fascism Revisited**. Nova Iorque: SSM-Columbia University Press, 2012. GENTILE, Emilio. **Il fascismo in tre capitoli**. Roma-Bari: Laterza, 2004. PAXTON, O. Robert. **A anatomia do fascismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. PAXTON, O. Robert. The Five Stages of Fascism. **The Journal of Modern History**, V. 70, N. 1, 1998. MANN, Michael. **Fascistas**. Rio de Janeiro: Record, 2008. PAYNE, Stanley G. Fascismo, Modernismo e Modernização. **Penélope**: revista de história e ciências sociais, n.11, p. 85-102, 1993.

(14,29%) citaram as semelhanças com o nazismo e dois alunos mencionaram que o fascismo italiano foi a base para o nazismo.

Tabela 7
Distribuição dos alunos conforme resposta à questão 5

	Escola A		Escola B	
Fragmentos	1	2,70%	2	4,08%
Comparação Nazismo/Hitler			7	14,29%
Função do Estado	4	10,81%	20	40,82%
Associação			2	4,08%
Itália/ Mussolini	4	10,81%	7	14,29%
Não respondeu	28	75,68%	11	22,45%

Na questão 6 os alunos tiveram que responder se as pessoas que viveram durante o fascismo apoiaram o regime. Sete alunos (18,92%) da Escola A responderam que a população não apoiava o regime, pois se tratava de um governo ditatorial no qual não podiam se expressar livremente. Quatro alunos (10,81%) responderam que a população apoiava o fascismo, e dois destes declararam que a política do regime era mais correta e as coisas melhoraram. Destes quatro alunos, um afirmou que a população apoiava o governo, porque eram obrigados e outro aluno declarou que os apoiadores estavam defendendo seus interesses financeiros. Vinte cinco alunos (67,57%) não responderam esta questão.

Na Escola B a maioria dos alunos acreditava que a população não apoiava o regime e quem o fazia era porque estava sob ameaça. Doze alunos (27,27%) responderam que a população não apoiava o regime, pois se tratava de um governo ditatorial, que praticava a censura e violava a liberdade da população. Doze alunos (27,27%) responderam que a população apoiava o regime, no entanto somente três destes alunos acreditavam que o apoio era devido ao fato de que o fascismo era considerado a solução contra a crise e a corrupção. Os nove alunos restantes declararam que o apoio era derivado do medo, ou porque as pessoas eram de alguma forma manipulados pelos meios de comunicação e pelo carisma dos líderes. Cinco alunos (11,36%) afirmaram que algumas pessoas apoiavam e outras não, porque algumas pessoas simplesmente concordavam com o regime e outras não. Dez alunos (22,73%) não responderam esta questão.

Tabela 8
Distribuição dos alunos conforme resposta à questão 6

	Escola A		Escola B	
Apoiaram o regime	4	10,81%	12	27,27%
Não apoiaram o regime	7	18,92%	17	38,64%
Alguns sim e outros não	1	2,70%	5	11,36%
Não respondeu	25	67,57%	10	22,73%

Na questão 9 os alunos responderam se os jornais durante o regime fascista eram neutros e imparciais. Observou-se que a palavra imparcial causou um pouco de confusão entre os alunos. Alguns afirmaram que os jornais eram imparciais e no momento de justificar a resposta alegavam que o governo exercia censura e, portanto, não eram livres para escrever o que queriam. Devido ao fato de os alunos não entenderem o vocábulo optou-se por levar em consideração a justificativa dada. Quatorze alunos (37,84%) da Escola A afirmaram que os jornais não eram imparciais. As causas alegadas remetiam a interferência do governo nos meios de comunicação. Segundo os alunos, a censura era constante e somente as notícias em consonância com as diretrizes do fascismo poderiam ser publicadas. Apenas dois alunos (5,41%) responderam que os jornais durante o fascismo eram neutros e diziam a verdade, porque as pessoas saberiam se não estivessem dizendo a verdade. Vinte alunos (54,05%) não responderam esta questão. Na Escola B, com a exceção de dois alunos (4,55%), todos responderam que os meios de comunicação durante o fascismo eram manipulados pelo governo. As justificativas dadas pelos alunos que responderam esta questão abarcaram razões como a forte intervenção exercida pelo governo, a censura impedia que os jornais comunicassem o que realmente estava acontecendo no país. Dois alunos mencionaram que os jornais eram utilizados como meio de propaganda do governo e somente notícias positivas eram veiculadas. Seis alunos (13,64%) não responderam esta questão.

Tabela 9

Distribuição dos alunos conforme resposta à questão 9

	Escola A		Escola B	
crítica	14	37,84%	30	68,18%
acrítica	2	5,41%	2	4,55%
SCC	1	2,70%	6	13,64%
não respondeu	20	54,05%	6	13,64%

2.4.5 Questão 7

Na questão 7 os alunos indicaram quais são os meios de comunicação ou as pessoas a quem recorrem quando precisam se informar sobre alguma notícia. A resposta obtida foi muito parecida. Os alunos de ambas as escolas recorrem respectivamente à *internet*, à televisão e em menor medida aos pais. Os alunos da Escola B, porém, demonstraram uma maior propensão do que os da Escola A em procurar os professores. A televisão e a *internet*

são de fato veículos de informação importantes na construção do conhecimento acerca do presente e do passado. Estes meios de comunicação são instrumentos eficazes de divulgação, pois conseguem ao mesmo tempo entreter e veicular conhecimento. Investigar de que forma os alunos pensam os meios de comunicação atuais permite pensar a maneira como as narrativas veiculadas pelas mídias são processadas por eles.

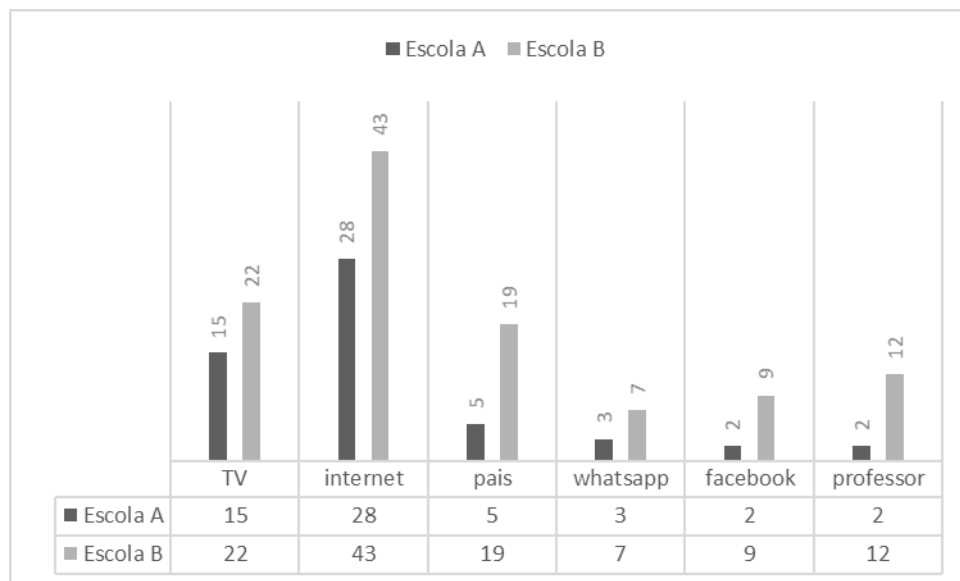


Figura 8 Distribuição dos alunos conforme meios de se manter informados

2.4.6 Questão 8

Na oitava pergunta os alunos foram questionados sobre a imparcialidade dos meios de comunicação atuais. Para os alunos da Escola A, principalmente os alunos do 3º ano, as mídias são consideradas neutras e apartidárias. Para dezessete alunos (45,95%) os meios de difusão de informações efetuam um papel importante na vida das pessoas, pois mantêm a população informada sobre o que está acontecendo. Segundo Alice, 3ºano, as mídias são confiáveis, porque “*apresentam as notícias em tempo “real” e objetivamente para informar as pessoas sobre o que acontece no mundo*”. A resposta dada por Alice resume, em parte, a visão acrítica demonstrada por alguns alunos. O fato que as notícias são dadas em *tempo real* foi fator determinante, para a maioria destes alunos, para provar de maneira incontestável a veracidade destes meios. Doze alunos (32,43%) demonstraram um posicionamento mais crítico. Para eles as mídias nem sempre dizem a verdade, porque existem interesses, sejam eles econômicos ou políticos, que impedem a veiculação das notícias de forma neutra e

objetiva. As repostas de cinco alunos foram contabilizadas como “Sem condições de categorização”, porque não foi possível identificar de forma patente seus posicionamentos a respeito do tema tratado.²⁶

Tabela 20
Distribuição dos alunos conforme postura em relação aos meios de comunicação

	Escola A		Total	%
	2º ano	3º ano		
crítica	6	6	12	32,43%
acrítica	4	13	17	45,95%
SCC	2	3	5	13,51%
não respondeu	1	2	3	8,11%

Na Escola B o número de alunos que assumiram um posicionamento crítico a respeito da existência de uma suposta neutralidade dos meios de comunicação social foi maior. Para vinte e quatro alunos (54,55%) os meios de comunicação de massa nem sempre dizem a verdade. Marta do 1º ano, afirmou que *“sempre há interesses políticos que envolvem dinheiro por trás disso tudo, então, o jornal beneficiado por exemplo, vai sempre tender a uma determinada visão política afim de manipular os telespectadores”*. Dez alunos (22,73%), no entanto, professaram acreditar cegamente nas notícias transmitidas pelos meios de comunicação. Para Beatriz, 1ºano, os meios de comunicação são imparciais, *“porque eles são uma forma de nos informar o que está acontecendo ao nosso redor, nos atualizar nos assuntos atuais de nosso cotidiano”*. A resposta de Sabrina sintetiza a posição tomada por esta parcela de alunos que vêm nas mídias apenas um aparelho que tem por objetivo informar a população sobre os eventos ocorridos de forma simples e neutra. Três alunos (6,82%) não responderam esta questão e sete repostas (15,91%) foram consideradas “Sem condições de categorização”.

²⁶ Alguns alunos não entenderam a pergunta e acabaram escrevendo sobre qual mídia acreditavam ser mais ou menos confiável. Foram também consideradas inconclusivas as repostas em que não foi possível entender o núcleo central da mensagem devido a incoerência da escrita.

Tabela 21
Distribuição dos alunos conforme postura em relação aos meios de comunicação

	Escola B		Total	%
	1º ano	3º ano		
crítica	9	15	24	54,55%
acrítica	8	2	10	22,73%
SCC	7	0	7	15,91%
não respondeu	3	0	3	6,82%

2.4.7 Questão 10

Na questão número 10 os alunos foram exortados a dissertar acerca do ofício do historiador. Em prática responderam sobre como o historiador elabora a narrativa histórica. Com base nas respostas obtidas foram identificados quatro níveis de progressão: Nível 1 - Sem Condições de Categorização (SCC), Nível 2 - Erudição, Nível 3 - Factual/Documental e Nível 4 - Operação historiográfica.

Nível 1 – Sem condições de categorização

As narrativas que se encontram nesta categoria apresentam um nível alto de incoerência com a pergunta proposta, o que dificultou uma análise mais aprofundada da ideia que o aluno tentou expor. Também se inserem neste nível analítico as narrativas que não forneceram subsídios suficientes para serem inseridas nas demais categorias. Alguns alunos pareceram não entender a pergunta e deram respostas descontextualizadas. É possível entender, por exemplo, que para Filippa o historiador trabalha com o *tempo e a partir do homem*, a resposta não está errada, no entanto esta frase não fornece subsídios claros de como esses elementos se inserem no processo de construção do conhecimento histórico. Estas respostas poderiam também assinalar um problema mais grave que é a dificuldade de leitura interpretativa. A ausência de elementos úteis para aprofundar a concepção de construção do saber histórico ligado ao ofício do historiador são as principais características das narrativas que se encontram neste nível.

- Ver de sempre matéria bem documentado. (Joyce, 3º ano, Escola A)
- Como era as coisas e quase tudo que acontece. (Noa, 3º ano, Escola A)
- Com o tempo e a partir do homem. (Filippa, 1º ano, Escola B)
- Escreve de como foi a história de como foi vivido, de como sofreu no país, etc. (Yara, 3ºano, Escola B)
- De forma que se possa compreender a sociedade mais antiga do que a que estamos. (Matias, 3º ano, Escola B)

Nível 2- Erudição

Neste nível de progressão os alunos inseriram o ofício do historiador no rol dos eruditos. O saber histórico é elaborado a partir de descobertas, leituras, pesquisa bibliográfica, horas de estudos e colaboração com outros supostos historiadores. Conforme Rúbem, 1º ano, Escola B, “*o historiador escreve a partir do conhecimento, que ele já tem dentro de sua cabeça*”. Outros alunos, como Malena e Juan, deram ênfase na questão da descoberta de coisas interessantes e na acumulação de informações por meio dos estudos. O historiador seria um colecionador de estórias, como “o erudito quer totalizar as inumeráveis "raridades" que as trajetórias indefinidas de sua curiosidade lhe trazem” (CERTEAU, 1982, p.81). No entanto como afirma Certeau, “a crônica ou a erudição que se contenta com adicionar particularidades apenas ignora a lei que a organiza” (CERTEAU, 1982, p.91). Nenhuma das narrativas do quadro abaixo faz menção ao trabalho metodológico que envolve a construção do conhecimento histórico. Durval Muniz de Albuquerque, no artigo *Da história detalhe a história problema: o erudito e o intelectual na elaboração e no ensino do saber histórico*, disserta sobre a substituição da figura do historiador erudito para a do historiador pesquisador. Citando Alexandre Herculano, historiador português do século XIX, Albuquerque relembra a crítica direcionada a este tipo de história que “ignorava a investigação e a pesquisa metódica, vivendo da reprodução de convenções e tradições (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2004, p.59). De acordo com as narrativas que seguem no quadro abaixo, o ofício do historiador parece não requerer nenhum tipo de profissionalização ou especialização, a história poderia ser escrita por um aficionado ou um grande leitor:

- Ele primeiro descobria sobre a História e depois que ele descobria tudo ele acha interessante e escrevia para o povo saber mais sobre o que tinha antigamente. (Mariana, 2º ano, Escola A)
- Atraves do conhecimento que foi passado à ele. (Malena, 3º ano, Escola A)
- Atravéz de muitos anos de estudo, para dai ele poder colocar em prática. (Juan, 3º ano, Escola A)
- O historiador escreve a partir do conhecimento, que ele já tem dentro de sua cabeça, aí ele escreve e passa seu conhecimento para o seu público. (Rúbem 1º Ano, Escola B)
- Pesquisando nos livros, perguntando para outros historiadores. (Catarina, 3º ano, Escola B)

Nível 3 – Factual/Documental

Neste nível de progressão os alunos ressaltaram a importância das fontes para a construção do saber histórico. Estes alunos entendem que o conhecimento histórico é elaborado a partir de fontes, no entanto a figura do historiador aparece subordinada e até mesmo anulada diante dessas fontes e dos fatos históricos. Esta concepção de escrita da história se encontra em consonância com algumas respostas obtidas na primeira pergunta deste questionário. Esta percepção de escrita da história se assemelha a definição da disciplina de história dada por alguns alunos do Nível 2 (História Tradicional), que declararam que a história é construída a partir de fontes verdadeiras.

A concepção do *métier* do historiador, destes alunos, sob alguns pontos, parece remeter a perspectiva da escola metódica. As respostas reunidas neste nível analítico indicam um verdadeiro culto às fontes. Como observado por Bourdè e Martin (2000, p.102), “a escola metódica despreza o papel essencial das questões colocadas pelo historiador as suas fontes e louva o apagamento do mesmo historiador por detrás dos textos”. Segundo Frederica, 2ºano, da escola A, o historiador a partir de *fontes seguras* pode alcançar a *verdade*. Para Luna, 3º ano, Escola B, o historiador *relata* de forma *imparcial* o que é revelado pelas fontes. Edgar, 3ºano, declara que o historiador *analisa e fala a verdade, transcreve a história com transparência*, ou seja, o historiador anula sua subjetividade diante da fonte para fazer emergir a verdade. O bom historiador transcreve com fidelidade o conteúdo das fontes e

somente assim ele estará *deixando um legado dentro do ramo histórico*. Este posicionamento foi defendido por Ranke quando declarou que o bom historiador “registra o facto histórico, de maneira passiva, como o espelho reflecte a imagem de um objeto” (MARTIN; BOURDÉ, 2000, p.114). Para que a história seja considerada legítima é necessária uma cisão completa entre sujeito e objeto, o historiador apenas relata o que os fatos históricos *a priori* apresentam.

- Pesquisando em fontes seguras, por meios de muitos estudos até chegar a “verdade”. (Frederica, 2º ano, Escola A)
- Ele escreve os acontecimentos baseados em “provas” encontradas por ele, que comprovam um devido acontecimento histórico. (Alice, 3ºano, Escola A)
- Escreve relatando os fatos. (Murilo, 3º ano, Escola A)
- Por meio de fotos, roupas, objetos, desenhos que é encontrado, e vai dando origem a nossa historia, pessoas que viveram ou que tem parentes que viveram o corrido também são importantes. (Beatriz, 1º ano, Escola B)
- Relata os acontecimentos de uma forma imparcial; escreve como acontecia, como eram as pessoas, os objetivos, os lugares, a cultura etc. (Luna, 3º ano, Escola B)
- A partir do momento em que ele analisa e fala a verdade, transcreve a história com transparência, espontaneidade e conhecimento podemos dizer que ele realmente está deixando um legado dentro do ramo histórico, essencial para a vida futura. Fora disso, são meros diplomas sem função diferencial. (Edgar, 3º ano, Escola B)

Nível 4 - Operação historiográfica

As narrativas agrupadas nesta categoria demonstraram uma noção mais complexa sobre o processo de escrita da história. De acordo com as respostas obtidas, o ofício do historiador não se restringiria ao ato de relatar o que consta na documentação de forma imparcial. Nas frases do quadro abaixo os alunos fazem menção às fontes, mas também a um trabalho de pesquisa. Não aparece explicitamente em que consiste a atividade de pesquisa, mas estas respostas foram categorizadas em um nível mais avançado que o Factual/Documental por dar a entender que a elaboração da narrativa histórica ultrapassa o simples gesto de averiguação da veracidade da fonte e sua transcrição.

- Através dos fatos que ocorrem e por métodos de pesquisa. (Matilde, 3º ano, Escola A)
- Ele busca ir a fundo sobre um assunto em particular, entender primeiro os acontecimentos que marcaram algum acontecimento histórico, para então depois, começar alguma tese ou algo do gênero. (Giacomo, 1º ano, Escola B)

Ainda se observou neste nível de progressão uma noção mais elaborada sobre o ofício do historiador. Para Tomás, a escrita da história resulta da análise realizada pelo historiador a partir das fontes. O aluno parece entender que toda interpretação historiográfica se relaciona ao sistema de referências do historiador. Entretanto, o aluno parece não resvalar em um relativismo cético ao tornar a afirmar que *a história só pode ser escrita com fontes, com documentos, com objetos que provem ela*. A existência de *diversas teses para um único tema* é imputada a *análise de cada historiador* ou ao lugar social do historiador que “infiltrando-se no trabalho de análise, organizando-o à sua revelia, remete à "subjetividade" do autor” (CERTEAU, 1982, p.66). Conforme Certeau, é em relação ao lugar de referência do autor que “se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam” (CERTEAU, 1982, p.66).

- Atraves das fontes históricas, tem a analise de cada historiador, exemplo são as diversas teses para um único tema. Mais a historia so pode ser escrita com fontes, com documentos, com objetos que provem ela. (Tomás, 1º ano, Escola B)

2.4.8 Comparação entre alunos da escola a e da Escola B

Analisando conjuntamente os dados obtidos, com o questionário das ideias prévias pelos alunos das duas escolas em questão, foi possível traçar algumas comparações. Por exemplo, observou-se que os alunos da Escola B tem uma atitude mais positiva com respeito a disciplina de História. Cerca de 77% declaram gostar de História e para 9% destes História

foi eleita a disciplina preferida. Nenhum aluno da Escola A declarou como preferida a matéria de História, porém 64% demonstraram uma atitude positiva em relação a disciplina. Apenas 3 alunos declararam categoricamente não gostar de história.

No que diz respeito a questão número 3, observou-se que de forma geral, a maioria dos alunos em ambas escolas apresentaram uma visão tradicional de história. A percentual foi maior entre os alunos da Escola A, onde cerca de 83,78% dos alunos acreditam que a história é uma disciplina que se ocupa do passado, principalmente de acontecimentos políticos, nacionais, militares – em suma, de eventos e personalidades relevantes de cada período.

O percentual de alunos que compartilham uma concepção de história total foi mais equilibrado, cerca de 13,51% de alunos na escola A e 18,18% de alunos da Escola B. Para estes alunos a história é um grande catálogo que descreve as ações humanas ao longo tempo. Todos os aspectos da vida humana, assim como todos os sujeitos históricos são objetos para a história. A história seria responsável pela compilação das ações humanas desde tempos antigos até os dias atuais. Tanto no nível 1 quanto no nível 2 a disciplina de história é percebida como desvinculada do presente e sem relevância para a vida prática. Os alunos que mostraram uma concepção cíclica de tempo, percebem a história como fornecedora de bons exemplos para o presente. No entanto o presente não é visto como relevante para a construção do passado. O passado existe *per se* e é preciso apenas conhecê-lo para entender como se comportar quando uma dada situação se repetir.

Se encontram no nível de progressão “história passado/presente e futuro” 20,45% dos alunos da Escola B. Estes alunos apresentaram uma concepção de história mais complexa. Para eles história é uma disciplina útil porque permite entender as transformações da nossa sociedade a partir de referências passadas. Um aluno faz menção da relação entre passado, presente e futuro, ao declarar as formas sob as quais o passado influencia o presente e futuro. Como observou Koselleck (2006, p.308),

As condições da possibilidade da história real são, ao mesmo tempo, as condições do seu conhecimento. Esperança e recordação, ou mais genericamente, expectativa e experiência (...) são constitutivas, ao mesmo tempo, da história e de seu conhecimento, e certamente o fazem mostrando e produzindo a relação interna entre passado e futuro, hoje e amanhã.

Entender que de fato o passado molda o presente e futuro é uma característica importante para se entender a importância da disciplina de história para a vida prática. Afinal, o conhecimento do passado permite agir de forma eficaz sobre o presente e influi sobre as expectativas que criamos sobre o futuro.

Tabela 2210
Distribuição dos alunos conforme concepção de história (em %)

concepção de história	Escola A	Escola B
Sem condições de categorização	2,70%	2,27%
H. tradicional	83,78%	59,09%
H. total	13,51%	18,18%
Passado/presente/futuro	0	20,45%

Das questões (4,5,6,9) que investigavam as ideias dos alunos sobre o conceito substantivo fascismo emergiu um quadro bastante díspar. A maioria dos alunos da Escola A não responderam estas questões e alguns alunos fizeram menção a escravidão e a “uma” (indefinida) revolução dos EUA. Estas respostas, e a ausência delas, sugerem o desconhecimento do tema por parte destes alunos. De maneira geral, os alunos da Escola B aparentaram ter uma ideia mais clara do que foi o regime fascista em relação aos alunos da Escola A. No entanto os números de alunos que não responderam (11 alunos) e a imprecisão que emergiu das repostas no que diz respeito a localização espacial, temporal e à forma de governo sugere que talvez seja oportuno buscar contornar esta situação antes de propor o inquérito com o jornal *La Provincia di Bolzano*.

Os meios de comunicação mais utilizados pelos alunos de ambas as escolas foram a *internet* e a televisão. Entretanto, pelas respostas obtidas na questão 8, é possível afirmar que o posicionamento dos alunos diante destas mídias é desigual. Os alunos da Escola A (45,95%) mostraram um comportamento menos crítico em relação as mídias ao afirmarem que são veículos de informação confiáveis e imparciais. Somente 32,43% declararam ceticismo diante das informações passadas mencionando as manipulações e os interesses presentes. Já a maioria dos alunos da Escola B se demonstraram cétricos com relação aos meios de comunicação de massa. Para 54,55% dos alunos os interesses de ordem econômico e político envolvidos na elaboração das notícias que são veiculadas à população impede que estas sejam percebidas como objetivas e apartidárias.

Sobre o que diz respeito a concepção que os alunos têm sobre a forma como a narrativa histórica é escrita, observou-se que os alunos de ambas as escolas (Escola A 37,84% - Escola B 59,09%) se encontram, em sua maioria, no nível Factual. A narrativa histórica é resultado das informações que o historiador consegue levantar a partir das fontes. Esta conjectura não é totalmente errada, no entanto é restrita por não levar em consideração toda a

operação historiográfica que sustenta a construção do conhecimento histórico. Para 7 alunos (18,92%) da Escola A e 4 alunos (9,09%) da Escola B a escrita da história é fruto de estudos e leituras por parte do historiador. Em nenhum momento estes alunos consideraram o trabalho metodológico que envolve a escrita da história. Cerca de 5,41% das narrativas da Escola A e 18,18% da Escola B foram categorizadas no nível SCC. O número de alunos que não responderam esta questão foi visivelmente maior entre os alunos da Escola A (32,43% - Escola B 9,09%). Em relação ao nível de progressão Operação historiográfica apenas 2 alunos na Escola A e 2 da Escola B mencionaram que a construção do saber histórico envolve além do levantamento de fontes também um trabalho de pesquisa metodológico. Entre estas respostas apenas um aluno Escola B atingiu um nível de concepção mais elaborado sobre a escrita da história. O aluno mencionou que a interpretação das fontes está submetida ao sistema de referências do historiador o que explica a multiplicidade de narrativas sobre um mesmo tema.

Tabela 11
Distribuição dos alunos conforme concepção de escrita da história

níveis de progressão	Escola A		Escola B	
Sem condições de categorização	2	5,41%	8	18,18%
Erudição	7	18,92%	4	9,09%
Factual	14	37,84%	26	59,09%
Operação historiográfica	2	5,41%	2	4,55%
Não respondeu	12	32,43%	4	9,09%

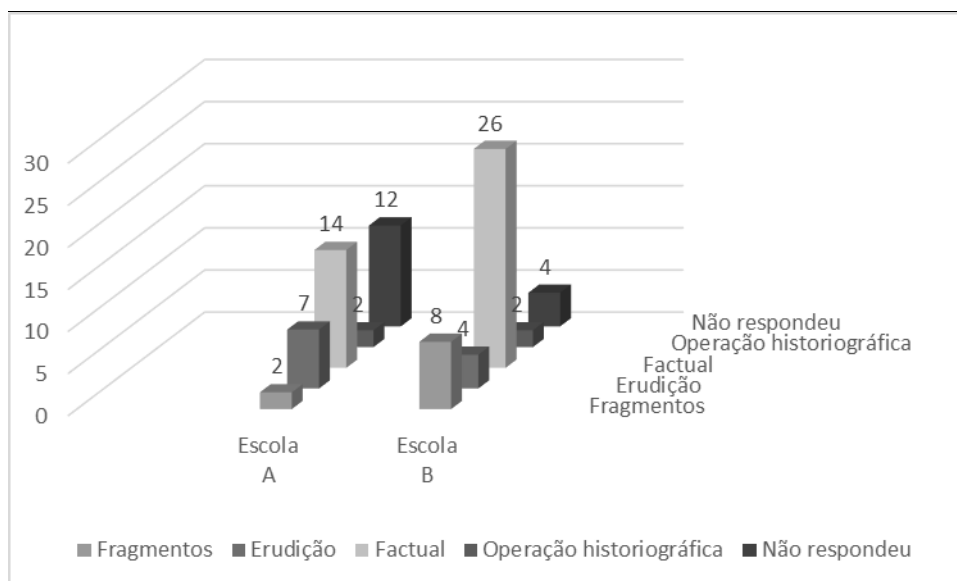


Figura 9 Níveis de progressão sobre concepção de escrita da história

Os alunos da Escola B, no que diz respeito ao questionário das ideias prévias, aparentam ter um conhecimento mais elaborado do que seja história e de como a construção do conhecimento histórico é possível. Mostraram também saber mais a respeito do conceito substantivo fascismo ao apresentar um quadro mais nítido do que foi o regime fascista. No que diz respeito os meios de comunicação, estes alunos também demonstraram uma postura mais crítica do que os alunos da Escola A. As causas desta disparidade são difíceis de identificar. Entretanto as informações obtidas nos questionários forneceram alguns subsídios para buscar explicar as variações observadas entre os alunos pesquisados.

Como visto, os alunos da Escola B mostraram maior interesse pela disciplina de história, o que é um fator importante no processo de aprendizagem. Sabe-se também que os alunos da Escola A partem em desvantagem no que concerne o aspecto socioeconômico e sociocultural e, como mostram as pesquisas do ponto de vista macrossociológico, a correlação entre trajetórias escolares bem-sucedidas e essas categorias é relevante. Os resultados, à primeira vista, tendem a confirmar os estudos macrossociológicos. Todavia, o percentual de alunos da Escola A que se alocaram em níveis de categorização mais elaborados não permite realizar afirmações que colocariam estes alunos de classes menos avantajadas como mero suportes de uma macroestrutura totalizante. O desfecho de uma trajetória escolar exitosa ou malsucedida não é mecânica, mas resultado de dinâmicas complexas que escapam à suposições meramente sócio econômicas. A desigualdade social tem um peso relevante no percurso escolar e deve ser levado em consideração, mas não pode ser considerado como único fator determinante na trajetória escolar. Como afirma Lahire, os elementos que incidem na vida escolar são múltiplos. Para os pesquisadores que se voltam para o estudo das trajetórias escolares, os alunos devem ser tratados “caso por caso, nunca similares entre si, apanhados em um contexto de classe particular, com pais, desempenhos e um comportamento escolar singulares” (LAHIRE, 1997, p.14).

**CAPÍTULO III – DAS REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS AO CONCEITO DE
EMPATIA HISTÓRICA: UMA ANÁLISE DO JORNAL *LA PROVINCIA DI
BOLZANO***

O jornal, em vez de ser um sacerdócio, se tornou um meio para todos os partidos; de meio, virou comércio, e, como todos os comércios, não tem moral nem princípios.

Honoré de Balzac

Neste capítulo se procedeu com a análise do jornal *La Provincia di Bolzano* (LPB), que foi utilizado como fonte nos questionários do estudo piloto e principal. Buscou-se analisar o contexto da imprensa italiana durante o regime fascista e mais especificadamente sobre o papel que desempenhou o jornal no processo de *italianizzazione* da região recém anexada ao território italiano, o Alto Adige. A partir de trechos²⁷ que retratam as representações identitárias do que viria a ser considerado um comportamento cômsona a um “verdadeiro” italiano, foram investigadas as ideias históricas dos alunos sobre o conceito de empatia.

O conceito de empatia histórica foi discutido de acordo com a perspectiva da Educação Histórica e atrelado aos objetivos que se propôs alcançar por meio do questionário do estudo piloto. Esta segunda etapa da pesquisa de campo foi realizada entre doze alunos (3 de cada turma) das duas escolas participantes. O objetivo foi estabelecer se alunos que apresentavam diferentes níveis de rendimento escolar (insuficiente, regular e bom) conseguiriam compreender a tarefa proposta. Com base nos resultados obtidos nesta etapa o questionário principal foi revisitado e levemente modificado.

²⁷ Os excertos do jornal utilizados para as atividades em sala de aula foram traduzidos pela autora.

3.1 A imprensa fascista

Os periódicos são fontes interessantes por trazerem as dinâmicas cotidianas vividas em determinados contextos e períodos. Entretanto este material não deve ser entendido como testemunho direto, neutro ou objetivo das realidades que busca retratar. Conforme Capelato e Prado *apud* De Luca (2010, p.140), o historiador ao se debruçar sobre periódicos esta cômico de que se trata de um “instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida social” e não de “mero veículo de informações, transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos”.

As intencionalidades deste material, no entanto, não inviabilizam as diferentes apropriações que podem ser realizadas por parte do leitor, na medida em que este apresenta seus próprios códigos culturais que serão mobilizados na leitura. A subjetividade e os interesses silenciosos que envolvem a produção e a publicação de um jornal não o torna uma fonte desprezível para construção do conhecimento histórico, pelo contrário, o periódico torna-se uma fonte privilegiada para entender determinados processos sociais, desde que sejam tomados os cuidados metodológicos necessários para o uso dessa fonte.

Levando em consideração que “os discursos adquirem significados de muitas formas, inclusive pelos procedimentos tipográficos e de ilustração que os cercam. A ênfase em certos temas, a linguagem e a natureza do conteúdo tampouco se dissociam do público que o jornal ou revista pretende atingir” (DE LUCA, 2010, p.140). A análise do jornal vai além do conteúdo propalado, pois os aspectos como o formato, sua organização, o corpo editorial, o público alvo, a sua área de alcance, a sua relação com o mercado e outros poderes faz com o a imprensa perca sua área de neutralidade.

À luz dessas reflexões, se faz necessária uma análise do jornal LPB para discutir sobre o papel da imprensa durante o fascismo na Itália e entender de que forma este jornal atuou no processo de *italianizzazione* na região do Alto Adige.

Para David Forgacs, o fato que a imprensa italiana passou por um processo de *fascitizzazione*²⁸ já nos primeiros anos do regime indica a influência da precedente experiência jornalística de Mussolini no jornal *Avanti*. Mussolini, enquanto jornalista, assim como seus colaboradores, “entendiam os jornais; sabiam como funcionavam e compreendiam

²⁸ Por *fascitizzazione* se entende o processo de controle e censura pelo qual os jornais italianos foram submetidos durante o vinteno fascista. Segundo Forgacs, “se tratava de uma reorganização do staff editorial e de controle político de todos os artigos; em alguns casos significou também alteração do proprietário do jornal” (FORGACS, David. **L’industrializzazione della Cultura Italiana (1880 - 2000)**. Bologna: Il Mulino, 2000. p.108).

a importância e influência política”²⁹ (FORGACS, 2000, p.108). Segundo Forgacs (2000), por mais que no início da década de 1930 as taxas de analfabetismo chegassem a 20% na Itália, em geral, e em algumas regiões atingisse quase metade da população, o jornal impresso ainda era o meio de comunicação mais difuso na Itália.

Desta forma, a imprensa, desde o princípio, é percebida como um meio determinante para manutenção do consenso entre a população italiana, “para tornar aceitáveis à opinião pública as suas batalhas, os seus desenhos hegemônicos e as suas guerras, para suscitar no país um espírito “nacional” e “fascista”, no qual cada cidadão poderia identificar-se”³⁰ (FORNO, 2005, p.7). Devido à influência exercida pela imprensa perante a opinião pública o controle e a censura eram constantemente exercidos. Mussolini em uma reunião para tratar acordos com o Vaticano em 1929, por exemplo, lança uma advertência:

O regime está em alerta – disse o *duce* – e nada passa despercebido. Que ninguém pense que o insignificante panfleto que sai da anódina paróquia não seja, a um certo ponto, notório para Mussolini. Não permitiremos ressurreições de partidos e de organizações que destruímos para sempre³¹ (MUSSOLINI *apud* MURIALDI, 2008, p.69).

A *fascistizzazione* da imprensa italiana envolveu diferentes formas de controle nos diversos âmbitos que envolviam sua produção. Logo após a Marcha sobre Roma verificou-se uma fase de desordens e violência, os *camicie nere*, agindo muitas vezes com a conivência da polícia, se voltaram contra os jornais de oposição incendiando e danificando os maquinários. Neste primeiro momento bancas de jornais que vendiam os periódicos de oposição também se tornaram alvo da violência fascista.

Em um segundo momento, uma estratégia mais sutil foi dispensada aos proprietários de jornais. A imprensa italiana não passou por um processo de estatização e, portanto, cativar os proprietários foi primordial para conseguir o apoio da imprensa. A relação entre o fascismo e a cultura não pode ser vista como uma série de diretrizes feitas do alto *verso* o baixo, se tratou, efetivamente, de uma complexa interação que buscava conjugar tanto interesses

²⁹ Tradução da autora. No original “capivano i giornali; sapevano come funzionavano e ne comprendevano l’importanza e l’influenza politica” (FORGACS, 2000, p.108).

³⁰ Tradução da autora. No original “per rendere accettabili all’opinione pubblica le sue battaglie, i suoi disegni egemonici e le sue guerre, per imprimere al paese uno spirito “nazionale” e “fascista”, in cui ogni cittadino si sarebbe potuto identificare” (FORNO, 2005, p.7).

³¹ Tradução da autora. No original “Il regime è vigilante – disse il duce – e nulla gli sfugge. Nessuno creda che l’ultimo fogliucolo che esce nell’ultima parrocchia non sai, ad um certo punto, conosciuto da Mussolini. Non permetteremo ressurrezioni di partiti e di organizzazioni che abbiamo per sempre distrutti” (MUSSOLINI *apud* MURIALDI, 2008, p.69).

políticos como econômicos. É interessante notar que em 1940 a propriedade de grande parte da imprensa se encontrava ainda nas mãos dos mesmos proprietários de 1920. Para Forno (2005), este resultado é devido ao fato que o regime se comprometeu em favorecer e financiar os proprietários dispostos a apoiar os ideais fascistas e a colaborar com o governo. Eles eram em sua maioria industriais e homens ligados ao mundo das finanças e necessitavam do apoio do fascismo para sobreviver e proliferar.

Em janeiro de 1923 o *Assessoria de Imprensa do Gabinete do Primeiro-Ministro* passou pela sua primeira reorganização. Segundo Forno (2005, p.31), “a Assessoria de Imprensa desempenhou o papel principal seja nas intervenções de eliminação dos jornais e na fundação de novos, seja na distribuição de financiamentos para os jornais ‘amigos’³². Após se ocupar da organização da imprensa em todo território nacional o regime voltou sua atenção para as pessoas que produziam os jornais, ou seja os jornalistas.

Em 1922 a maioria dos jornalistas se encontravam organizados em duas associações nacionais: a Federação Nacional de Imprensa Italiana (FNSI) e o Sindicato Nacional Fascista dos Jornalistas (SNFG). Depois das tentativas falidas de cooptar a FNSI o partido resolveu em 1926 fundir estas duas associações formando o Sindicato Nacional Fascista dos Jornalistas Italianos, esta associação tinha como ambição promover uma auto *fascistizzazione* entre os jornalistas. Esperava-se que o sindicato de categoria pudesse “transformar o jornalismo italiano em um eficaz construtor de consenso no território nacional e um veículo eficaz de propaganda a nível internacional”³³ (FORNO, 2005, p.56).

Outro evento importante para se compreender o processo de *fascistizzazione* pela qual passou a imprensa italiana está ligado ao assassinato do deputado socialista Giacomo Matteotti em junho de 1924. Este crime, cometido pela milícia fascista logo após seu discurso de denúncia de fraude eleitoral na Câmara, causou grande impacto. O fato foi denunciado nos jornais, até mesmo entre aqueles que apoiavam o regime. Diante deste cenário, Mussolini decidiu aplicar o decreto de 15 de julho de 1923 que sancionava juridicamente as práticas que já estavam sendo colocadas em prática. Vários jornais foram sequestrados, alguns ainda nas tipografias e outros já nas bancas. Estas práticas se tornaram sempre mais recorrentes o que ocasionou gravíssimos danos aos jornais e contribuiu para alinhar a imprensa aos interesses do governo.

³² Tradução da autora. No original “l’ufficio stampa avrebbe svolto un ruolo primario sia negli interventi di soppressione di giornali e di fondazione di nuovi, sia nell’elargizione di finanziamenti a singole testate ‘amiche’ (FORNO, 2005, p.31).

³³ Tradução da autora. No original “trasformare il giornalismo italiano in un potente costruttore di consenso in ambito nazionale e in un efficace veicolo propagandistico a livello internazionale” (FORNO, 2005, p.56).

Conforme Forgacs (2000), com exceção da imprensa antifascista clandestina, no final de 1926 todos os jornais haviam sido *fascistizzati*. Na prática isso significou o fim da liberdade de imprensa e a dependência para a escrita das notícias de uma agência que se encontrava sob o controle fascista. A Agência *Stefani* enviava às redações as notícias que deviam ser retratadas e de que forma eles deveriam ser escritas.

3.1.1 A italianizzazione do Alto Adige: representações de italianidade a partir do jornal *La Provincia Di Bolzano*

La Provincia di Bolzano foi publicado pela primeira vez em abril de 1927 e circulou pela cidade de Bolzano, Merano e Bressanone até setembro de 1943. Por se tratar de um diário, era publicado todos os dias da semana, exceto às segundas-feiras. De acordo com Forno (2005), a tiragem do jornal era de 2.300 cópias em 1929 e era vendido pelo preço de £ 0,25 (vinte cinco centavos de liras italianas). Conforme Murialdi (2008), durante os dezesseis anos do seu funcionamento, o jornal passou por várias alterações em sua direção: L Negrelli, 1927; A. Giarratana, 1927-28; S. Maurano, 1931-33; M. Ferrandi, 1934-42. A quantidade de páginas do jornal variava de 4 a 8. Este diário encontra-se em versão digitalizada e disponibilizada no site da *Biblioteca Provinciale Italiana Claudia Augusta* de Bolzano graças a um investimento do *Banca di Trento*. Os números disponibilizados do jornal *La Provincia di Bolzano* vão desde o ano de 1927 a 1941.³⁴

O jornal *La Provincia di Bolzano* não passou pelo processo de *fascistizzazione*, pois seu nascimento ocorreu sob a proteção do Partido Nacional Fascista (PNF). *La Provincia di Bolzano* foi o primeiro diário em língua italiana na região do Trentino Alto Adige - Itália. Esta região, que antes pertencia ao Império Austro-Húngaro, foi anexada ao território italiano após a primeira Grande Guerra Mundial pelo Tratado de *Saint Germain* em 1919. Segundo Faustini (1995), este jornal foi o órgão oficial do fascismo altoatesino. Desta forma, enquanto órgão oficial do partido fascista, estava vinculado ao dever de “instruir, educar, orientar, tranquilizar, inculcar orgulho”³⁵ nas massas (FORNO, 2005, p.123).

³⁴ Os números disponíveis são os que seguem: 1927 n.001 - n.218; 1928 n.001 - n.310; 1929 n.001 - n.311; 1931 n.001 - n.310; 1932 n.001 - n.312; 1933 n.001 - n.309; 1934 n.155 - n.309; 1935 n.001 - n.311; 1936 n.001 - n.310; 1937 n.001 - n.311; 1938 n.001 - n.311; 1939 n.001 - n.310; 1940 n.001 - n.311; 1941 n.001 - n.61.

³⁵ Tradução da autora. No original “instruire, educare, orientare, rassicurare, inorgogliare” (FORNO, 2005, p.123).

Segundo Assunta Esposito, mesmo antes da escola ou da migração em massa de italianos à região recém anexada a imprensa representou para o fascismo o primeiro instrumento a disposição capaz de transmitir “a voz da Itália regenerada pelo fascismo”³⁶ (ESPOSITO, 2008, p.5). Conforme Forno (2005, p.9), “a imprensa representava o espelho fiel do modelo ideal de nação que os governantes queriam divulgar”³⁷ e desempenhou papel fundamental no projeto de edificação do *nuovo italiano*.

A questão identitária da região recém anexada logo se tornou alvo das políticas fascistas. E o jornal além de procurar consenso entre a comunidade de Bolzano tinha como particularidade o objetivo de infundir uma *italianità* entre um grupo que não se reconhecia como tal. Afinal, a maioria da população de Bolzano era de origem eslava ou germânica.

A questão da *italianizzazione* da região do Alto Adige foi colocada em pauta por Mussolini mesmo antes de sua ascensão ao poder. Durante um comício nas campanhas eleitorais de 1921 ele declarou:

[...] os alemães estão ilegalmente no Alto Adige italiano. Acrescento que se o governo fosse menos covarde e menos deficiente, os 180 mil alemães do Alto Adige seriam reduzidos a uma cifra mais modesta; e digo também que nós fascistas faremos o possível para *italianizzare* aquela região. Creio que o novo Governo e a nova casta política [...] conseguirá transformar o Alto Adige italiano³⁸ (MUSSOLINI *apud* SCARANO, 2012, p.291).

A italianização da população do Alto Adige era fundamental dentro dos projetos nacionalistas do PNF e o jornal foi o mensageiro desta proposta como também colaborou com a construção de uma representação do que viria a ser italiano. Entende-se aqui por representação “os esquemas geradores das classificações e das percepções, próprias de cada grupo ou meio, como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas as demarcações da própria organização social” (CHARTIER, 2002, p.18). Para Chartier, as representações revelam de que forma em diferentes lugares e tempos a realidade social foi construída.

³⁶ Tradução da autora. No original “la voce dell’Italia rigenerata dal fascismo” (ESPOSITO, 2008, p.5).

³⁷ Tradução da autora. No original “la stampa rappresentarono la specchio fedele del modello ideale di nazione che i governanti intendevano divulgare” (FORNO, 2005, p.9).

³⁸ Tradução da autora. No original “[...] i tedeschi sono abusivamente nell’Alto Adige italiano. Aggiungo che se ci fosse stato un governo meno imbelles e meno deficiente, i 180 mila tedeschi dell’Alto Adige sarebbero ridotti ad una cifra più modesta; e dico anche che noi fascisti faremo il possibile per italianizzare quella regione. Penso anche che il nuovo Governo e la nuova casta politica di domani, [...] riuscirà a rendere italiano l’Alto Adige” (MUSSOLINI *apud* SCARANO, 2012, p.291).

Segundo Sandra Jatahy Pesavento (1995, p.115), a identidade enquanto representação “pode ser dada e atribuída mediante um processo de “ilusão do espírito” e intencionalidade deliberada”. Para Pollak, as identidades coletivas estão ligadas a “todos os investimentos que um grupo deve fazer ao longo do tempo, todo o trabalho necessário para dar a cada membro do grupo - quer se trate de família ou de nação - o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência” (POLLAK, 1992, p.206).

O jornal LPB é uma fonte rica para se pensar os esforços feitos pelo partido com o intuito de postular uma identidade coerente e compartilhada tanto pelos italianos como pela população do Alto Adige. Um dos pilares utilizados pelo PNF em defesa de uma identidade italiana no Alto Adige se baseava na convicção que na realidade os habitantes da Alto Adige em sua essência permaneciam italianos.

Como apontado por Scarano (2012), Mussolini acreditava que pelo menos metade dos Tirol meridional não fosse de etnia germânica e sim italiana que foi *germanizzata* por séculos de dominação Asburga e, portanto, era necessário restituir a eles a sua *italianità*. Esse postulado é visível no primeiro número do jornal:

O *Duce* escolheu o dia do aniversário de Roma, esta data primaveril e de imensa glória, para inauguração do nosso jornal. Nós obedecemos, como todos, ao seu sinal. Conscientes da delicadeza da nossa tarefa nos unimos com fé às filas das imprensas dedicada ao Regime que devolveu a raça italiana a sua quase esquecida alma antiga (...) Mas a nossa província há características peculiares que nos impõe uma bem mediada linha de condução. Entre as fronteiras naturais da Itália restaurados pelas nossas armas vitoriosas vivem, entremeados aos latinos autóctones, pessoas de outra língua e de outros costumes. Séculos de abandono nacional e sutis perversidades políticas e administrativas desviaram consciências e, por muito tempo gerações, apagaram dos seus lares a nossa fala afetuamente gentil. Despertá-la, dirigir ao sol do meio dia mentes ainda entorpecidas em direção setentrional é tarefa da nossa geração de reconstrutores”³⁹ (*La Provincia di Bolzano*, Bolzano, p.1A, 21 abr. 1927).

O propósito do jornal é claro, além de se colocar a serviço do fascismo, toma como sua tarefa despertar nos habitantes do Alto Adige a sua *italianità* supostamente esquecida

³⁹ Tradução da autora. No original “Il Duce ha scelto il giorno natale di Roma, questa data di primavera e di immensa gioia, per l’uscita del nostro giornale. Noi obbedimmo, come tutti, al suo cenno. Consci della delicatezza nel nostro compito ci allineamo con fede salda nei ranghi della stampa devota al Regime che ha ridato alla razza italiana la sua quasi dimenticata anima antica. (...) Ma la nostra provincia ha delle caratteristiche particolari che ci impongono una ben meditata linea di condotta. Entro i confini naturali storici d’Italia restaurati dalle nostre armi vittoriose vivono, frammischiati ai latini autoctoni, genti d’altra lingua e di altro costume. Secoli di abbandono nazionale e di sottili perversità politiche e amministrative del regime austriaco hanno traviato coscienze e, per lungo volgere di generazioni, hanno spento d’intorno ai focolari la nostra parlata affettuosamente gentile. Ridestarla, rivolgere al sole del mezzogiorno menti ancora imbambolate verso il settentrione é compito della nostra generazione di ricostruttori” (*La Provincia di Bolzano*, Bolzano, p.1A, 21 abr. 1927).

durante o período em que eles viveram sob o Império Austro-Húngaro. Segundo Woodward (2000, p.11), “uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos”. O jornal ao apelar para o passado italiano da região esperava fazer com que estes se reconheçam na representação identitária construída pelo regime.

O apelo ao passado italiano daquela região foi um recurso muito utilizado pelo jornal como prova da real identidade daquela população. No trecho que segue um jornalista do LPB respondendo aos intelectuais austríacos que defendiam a origem germânica da região do Alto Adige escreveu:

Todos estão de acordo que os primeiros habitantes dos vales do Alto Adige eram de origem etrusca. [...] por mais que seja um mistério a origem do povo etrusco é inquestionável que fosse uma civilização do Mediterrâneo e que seu berço foi a Toscana.
O período etrusco foi sucedido pelo período romano, o que consagra pela segunda vez a italianidade desta região. Somente com a queda do Império Romano, em 476 d. C. iniciaram-se as invasões bárbaras que fizeram sucumbir tanto o Alto Adige como toda a Itália⁴⁰ (*La provincia di Bolzano*, Bolzano, p.1F, 22 mai. 1927).

Segundo o autor da matéria, a origem etrusca e em seguida sua participação no Império Romano são provas incontestáveis da verdadeira identidade do Alto Adige. O jornal na tentativa de *italianizzare* os seus leitores parte de um conceito essencialista de identidade. O jornal partindo do pressuposto que a identidade é algo fixo e imutável buscou fundamentar a primazia da identidade italiana sobre aquela austríaca a partir de um passado histórico em comum compartilhado desde o período etrusco e em seguida durante o Império Romano.

Desta forma, a *italianizzazione* não poderia ser considerada um processo forçado de *snazionalizzazione* e sim um processo de revelação da própria identidade esquecida. Como escrito no primeiro número do jornal, a sua tarefa era aquela de comunicar da forma “mais sincera, direta e prática o amor à Pátria para os filhos que retornaram, (...) depois de tanto tempo ao seio materno”⁴¹ (*La Provincia di Bolzano*, Bolzano, p.3A, 21 abr. 1927).

⁴⁰ Tradução da autora. No original “E’ pacifico che gli originali abitatori delle valli alto-atesine erano un popolo di ceppo ‘etrusco’ [...] Per quanto possa essere ancora oscuro il mistero delle origini del popolo etrusco, è incontrovertibile che il suo focolaio di irradiazione fu il Mediterraneo, e la sua culla, almeno nel periodo storico, la Toscana. Al periodo etrusco successe immediatamente il ‘periodo romano’, che consacrò per la seconda volta la italianità di quelle popolazioni. Solo col 476 dopo Cristo, alla caduta dell’Impero, si iniziò la invasione barbarica, alla quale non soltanto l’Alto Adige, ma bensì tutta l’Italia soggiacque” (*L’italianità dell’Alto Adige. La provincia di Bolzano*, Bolzano, p.1F, 22 mai. 1927).

⁴¹ Tradução da autora. No original “più schietta e più pratica l’amore grande della Patria verso i figli dopo tanto tempo ritornati, (...) al seno della Madre” (*La ‘Voce del Sella’ si fonde con ‘La Provincia di Bolzano’*. *La Provincia di Bolzano*, Bolzano, p.3A, 21 abr. 1927).

De acordo com Woodward (2000), todo processo de identidade envolve o outro, no sentido que para a identidade italiana existir, ela necessitava de algo externo a ela, ou seja, outra identidade que diferenciava dela e que ao mesmo tempo fornecesse condições para a sua própria existência. Neste caso, a outra identidade foi a austríaca. O marco de diferenciação mais sentido foi a língua e logo se converteu em um campo de embate cruel entre as identidades em confronto. Segundo Hobsbawm (1990, p.127):

Para os alemães e italianos, a sua língua nacional não era meramente uma conveniência administrativa ou um meio para unificar a comunicação ampliada do Estado. (...) Era, na verdade, a *única* coisa que os fazia alemães e italianos e consequentemente tinha um peso maior para a identidade nacional do que, digamos, o inglês tinha para quem o lia ou escrevia.

A presença de uma minoria etno-linguística ameaçava o mito da unidade nacional e da identidade italiana. E, portanto, uma série de medidas foram tomadas para eliminar a língua alemã da região e dar início ao processo de *italiizzazione* forçada da região recém anexada.

O regime passou a incentivar a migração de italianos para reduzir a densidade da população que falava alemão, foram criadas uma série de medidas legislativas para impor como língua oficial o italiano, as escolas bilíngues foram abolidas, os nomes das praças, ruas, montanhas e os sobrenomes foram traduzidos para o italiano. Foram também elaborados decretos que proibiam o uso da língua alemã na vida pública e os nomes dos hotéis, lojas, guias turísticos e mapas geográficos foram modificados. Para Janečková (2015, p.16), “um dos principais objetivos da política linguística do fascismo era restaurar os ideias do purismo linguístico e renovar a pureza nacional da língua”⁴².

O jornal LPB enquanto órgão oficial do regime fascista na região contribuiu para ampliar o raio de propagação das medidas impostas. Giarratana, o editor do jornal em 1927, com frases curtas que ocupavam duas colunas da segunda página do jornal escrevia sobre o que era considerado o comportamento de um verdadeiro italiano, corroborando com a representação de identidade estipulada pelo fascismo. No dia 7 de setembro de 1927 escreveu, “os italianos que querem demonstrar realmente que são italianos, boicotam todas as indústrias e comércios que mantêm nos seus documentos os nomes em alemão”⁴³ (*La Provincia di*

⁴² Tradução da autora. No original “restaurare gli ideali di purismo linguistico e rinnovare la purezza nazionale della lingua, (...)fu uno degli obiettivi principali della politica linguistica del fascismo” (JANEČKOVÁ, 2015, p.16). Marika. *Lingua e potere ...*, op. cit., p.16.

⁴³ Tradução da autora. No original “gli italiani si devono dimostrare tali veramente, boicottando tutte le Ditte commerciali e industriali che mantengono le loro carte intestate in tedesco” (*La Provincia di Bolzano*, p.2CD, 7 set. 1927).

Bolzano, Bolzano, p.2CD, 7 set. 1927). Alguns dias antes havia declarado que: “os italianos que querem demonstrar realmente que são italianos, boicotam todas as lojas que usam os jornais austríacos Dolomiten e Volksbote para fazer propaganda”⁴⁴ (*La Provincia di Bolzano*, Bolzano, p.2CD, 4 set. 1927).

Estas declarações refletem a importância da língua para a afirmação da identidade italiana na região. O verdadeiro italiano não corroboraria com comerciantes que usavam ainda o nome em alemão em sua documentação e não seria cliente de lojas que usavam jornais estrangeiros para publicizar seus negócios.

A língua neste momento se tornou um fator de distinção no campo da disputa de representações identitárias. Afinal, se o diretor do jornal se sentiu impelido a pedir aos seus leitores que boicotassem os comerciantes que não haviam aderido a língua italiana na sua prática de trabalho está a demonstrar como de fato a representação identitárias italiana não foi acolhida por todos.

O jornal em si não seria suficiente para explorar de forma adequada a amplitude da aceitação ou rejeição da identidade italiana entre os habitantes de Bolzano. No entanto é possível hipotetizar a partir de algumas matérias a resistência por parte da comunidade de se adequar àquilo que o regime considerava um comportamento cômsona para um italiano.

Em um artigo de agosto de 1927 lê-se:

Que existem pessoas pouco inteligentes, todos podemos constatar, mas em Bolzano além de existir pessoas pouco inteligentes, existe uma categoria de sem vergonhas, que não percebem que isso em um regime Fascista é uma imprudência. Temos aqui uma circular da Liga para Tutela da Pesca (em alemão) que foi enviada para todos os prefeitos. Evidentemente esses senhores acreditam ser mais prático mandar as circulares em alemão, enquanto nós podemos demonstrar que são uns tolos, visto que os prefeitos receberam ordens para que todas as circulares em alemão fossem jogadas no lixo, sem serem lidas. Se a Liga pela Tutela da Pesca quer tutelar alguma coisa, deve mandar as circulares em italiano. Não acreditamos ser possível ter que dar este conselho no dia 12 de agosto 1927, depois de dez anos de vida italiana desta província, e no ano quinto do regime fascista⁴⁵ (*La Provincia di Bolzano*, Bolzano, p.2A, 12 ago. 1927).

⁴⁴ Tradução da autora. No original “gli italiani si devono dimostrare tali veramente, boicottando tutte le Ditte che fanno la loro pubblicità sui giornali Dolomiten e Volksbote” (*La Provincia di Bolzano*, Bolzano, p.2CD, 4 set. 1927).

⁴⁵ Tradução da autora. No original “Che esista della gente poco intelligente, tutti lo possono constatare; ma a Bolzano, oltre ad esservi la solita gente poco intelligente, esiste una categoria di sfacciati, la quale evidentemente non sa rendersi conto che l’essere sfacciati, in un regime fascista, potrebbe costituire una imprudenza. Abbiamo tra le mani una circolare della Lega per la tutela della pesca, che è stata mandata a tutti i Podestà. (...) Evidentemente questi signori credono di essere pratici mandando le loro circolari in tedesco, mentre noi potremmo dimostrare che sono semplicemente sciocchi, in quanto i Podestà hanno già istruzioni che tutte le circolari in tedesco devono essere gettate nel cestino, senza esser lette. Se la Lega per la tutela della pesca vuol tutelar qualche cosa, deve mandare le sue circolari in italiano. Non credevamo di dover dare questo consiglio il

Este trecho vem a corroborar com a importância que a língua italiana assumiu no processo de *italianizzazione* e que de fato a não adoção do italiano por parte dos dirigentes era algo considerado grave o suficiente para ser denunciado no diário da cidade. Este excerto, no entanto, também sinaliza o fato que mesmo após dez anos de vida italiana as pessoas continuavam usando o alemão para se comunicar. Mesmo após todos os decretos e medidas legislativas que buscavam cancelar a cultura germânica na região as pessoas, onde podiam, demonstravam sinais de resistência a *italianizzazione*.

Para Chiarini (2006) a língua pode ser considerada um símbolo de identidade e também como um desejo de celebrar a participação ou não em uma comunidade real ou imaginária. Conforme Ibrahim (*apud* CHIARINI, 2006, p.33), a adoção de uma outra língua sugere “o desejo de pertencer a um lugar, a uma política, a uma memória, a uma história e, enfim, a uma representação”⁴⁶. A rejeição por parte dos dirigentes, dos comerciantes e de outros episódios análogos relatados pelo jornal demonstram que os investimentos realizados pelo PNF com o escopo de atingir um consenso em torno da representação de *italianità* não foi pacífica e consensual.

Segundo Pesavento:

Formular uma identidade nacional, desenhar um perfil do cidadão, estereotipar o caráter de um povo ou de uma cidade correspondem a práticas que envolvem relações de poder e que objetivam construir mecanismos de coesão social. Ou seja, como construção social imaginária, a representação identitária pode ser dada ou atribuída, mas também implica em opções e escolhas que não decorrem de manipulações, mas de um endosso voluntário na busca de padrões de referência com alta carga de positividade (PESAVENTO, 1995, p.116).

Para a autora, todo esforço vinculado a proposição de uma representação identitária implica uma opção ou escolha. A tensão gerada entre os efeitos de sentidos propostos pelo discurso de *italianità* do jornal e os seus leitores revela um campo de lutas simbólicas no qual a representação proposta e o sentido gerado nem sempre coincidem. Para Chartier (2002), a eficácia de uma representação depende da percepção e do julgamento de seus destinatários, da adesão ou da distância ante mecanismos de apresentação e de persuasão postos em ação.

Segundo Woodward (2000), a afirmação política das identidades exige alguma forma de autenticação e o jornal se apoiou principalmente em duas. Primeiramente buscou autenticar

giorno 12 agosto 1927, dopo dieci anni di vita italiana di questa provincia, e nell'anno quinto del regime fascista” (*La Provincia di Bolzano*, Bolzano, p.2A, 12 ago. 1927).

⁴⁶ Tradução da autora. No original “il desiderio di appartenere a un luogo, a una politica, a una memoria, a una storia e, di conseguenza, a una rappresentazione” (IBRAHIM *apud* CHIARINI, 2006, p.33).

a representação de identidade italiana por meio de um suposto passado compartilhado. Não um passado qualquer, mas um passado glorioso que atrelava a história das pessoas do Alto Adige à história do Império Romano. Pretendia-se a partir deste investimento despertar o “verdadeiro eu” desta população e convertê-los novamente a sua pátria original.

Neste contexto a língua italiana foi um importante indicador da aceitação da italianidade proposta. As medidas legislativas e decretos que previam a mudança dos nomes das cidades, praças, ruas, comércios e dos sobrenomes da população remetem ao desejo de anulação da cultura germânica. Era por meio da língua que se expressaria o desejo de pertencimento e assentimento à identidade italiana. No entanto, como visto nos exemplos acima, há discordâncias entre a representação construída e os sentidos gerados por ela. Por mais eficientes e pragmáticas, a nível teórico, as metas de representação identitária para obterem sucesso dependiam, na prática, do consenso de pessoas. Pessoas dotadas de uma memória, de uma história, de uma política, de identidades fluídas e inovadoras, mas identidades que, provavelmente, não se reconheciam naquela imposta pelo fascismo.

3.2 Problemas e definições do conceito de Empatia Histórica

Segundo Faria, “levar jornais/revistas para a sala de aula é trazer o mundo para dentro da escola. Jornais e revistas são, portanto, mediadores entre a escola e o mundo” (FARIA, 2001, p.11). A utilização do jornal *La Província de Bolzano* em sala de aula visa possibilitar o estabelecimento de laços entre a escola e uma sociedade que apesar de afastada no tempo pode se aproximar da vivência dos alunos através da empatia histórica suscitada pela evidência, fundamental para a compreensão da História.

O jornal permite o contato com o contexto social vivido pelas pessoas durante o regime fascista e os alunos. Segundo Lee, o uso de fontes em sala de aula permite o desenvolvimento da empatia histórica nos alunos “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” (LEE, 2003, p.20). O jornal fascista *La Provincia di Bolzano*, enquanto reflexo plausível do vivido da comunidade de Bolzano sob o fascismo, torna-se ferramenta para formação de empatia nos alunos por os colocarem em contato com as tramas cotidianas relatadas pelo jornal.

De acordo com o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, o termo empatia é definido como “forma de identificação intelectual ou afetiva de um sujeito com uma pessoa,

uma ideia ou uma coisa” (Acesso em: 15, Novembro, 2016). Trata-se de uma palavra bastante utilizada em outras áreas do conhecimento, como por exemplo na Psicologia. A palavra empatia remete a uma ideia de compartilhamento de sentimentos que permite que um dado sujeito seja capaz de identificação com o outro. Devido a esta possível interpretação a utilização do conceito de empatia no Ensino de História tem se demonstrado problemática e vem suscitando críticas.

Lukas Perikleous (2011) traz em pauta algumas críticas que foram feitas ao conceito de empatia histórica. Por exemplo, o autor menciona como Harris e Foreman criticaram as atividades que se concentravam em fazer com que os alunos se identificassem com os personagens do passado de forma a-histórica. O conceito também foi atacado por autores que criticavam a noção em que o conceito estaria mais ligado a uma ideia generalizada de compartilhamento de sentimentos ao invés de uma atividade que requer conhecimento cognitivo.

Para melhor entender a definição do conceito de empatia histórica busca-se aqui explicar o contexto em que o conceito passou a ser utilizado em aulas de História, os erros que muitas vezes acompanharam/am sua aplicação, as dificuldades inerentes ao seu desenvolvimento por parte dos alunos e a sua importância para o desenvolvimento de um pensamento histórico mais sofisticado.

Segundo Lee e Shemilt (2011), os anos 1960-88 ficaram conhecidos na Inglaterra como um período de exploração e experimentação do Ensino de História. Através do uso de fontes em sala de aula os alunos eram questionados sobre como o conhecimento do passado era possível. Por volta dos anos 70 os professores de História passaram a questionar seus estudantes a respeito do comportamento das pessoas do passado. A tentativa de entender as crenças, os valores e as ações do passado ficou conhecida como empatia histórica. O conceito de empatia movimentou debates entre professores de história, historiadores e políticos. No entanto, por volta da metade da década de 1980, o modo como o conceito foi trabalhado em sala de aula se tornou alvo de críticas contundentes. De acordo com Perikleous, são inúmeros os exemplos de:

Práticas pedagógicas, livros didáticos e tarefas de avaliação que utilizam a empatia de forma errônea e transformam-na de uma maneira de entender as pessoas no passado para um jogo de imaginação, uma ferramenta para resumir informações que descrevem um período ou evento, promovendo metas sociais através da manipulação dos sentimentos dos alunos⁴⁷ (PERIKLEOUS, 2011, p.221).

⁴⁷ Tradução da autora. No original “teaching practices, textbooks and assessment tasks misusing empathy and transforming it from a way to understand people in the past to a game of imagination, a tool for merely

Lee e Shemilt (2011) identificaram os dois erros mais comumente cometidos entre aqueles que se voltavam para o ensino da empatia histórica em sala de aula. O primeiro se refere ao fato que os professores, preocupados em tornar a história mais humana e menos voltada para datas e guerras, acabaram por vincular o conceito de empatia a um exercício de livre imaginação histórica. Mesmo reconhecendo a importância da imaginação histórica para pesquisa e ensino, os autores veem de forma crítica como a demarcação entre imaginação histórica e invenção literária era facilmente anulada.

O segundo erro está diretamente ligado a escolha do termo empatia. Segundo Lee e Shemilt (2011, p.40), a empatia é pensada como uma necessidade “de compromisso afetivo com os sujeitos históricos, por simpatia e identificação com o esforço e sofrimento”⁴⁸. A falha desta concepção de empatia é que esta transcende a necessidade de explicar e compreender como as pessoas do passado pensavam e agiam. A empatia é vista somente como um exercício afetivo e não uma atividade pautada em fontes e evidências.

Como consequência desta concepção afetiva de empatia os alunos estariam mais propensos a provarem empatia por determinados sujeitos históricos, como vítimas de ditaduras, operários e outras minorias. Já com os sujeitos históricos responsáveis por atos de violência e catástrofes não seria possível provar empatia e, portanto, suas ações permaneceriam inexplicáveis. Mas como revelam os autores, empatia não diz respeito ao livre exercício de imaginação, simpatia ou identificação com os predecessores.

Para Stuart Foster (1999), os principais problemas decorrentes do uso equivocado do conceito de empatia histórica podem ser resumidos em três palavras: identificação, simpatia e imaginação. Segundo o autor, o problema com a identificação é que “nenhum historiador ou aluno da história tem a capacidade de se identificar com uma pessoa de outro lugar e tempo diferente”⁴⁹ (FOSTER, 1999, p. 19). Para Perikleous, a empatia histórica não é um modo especial de entrar na mente das pessoas ou uma maneira para se identificar com elas. Segundo o autor, “tal habilidade não pode ser ensinada mesmo se aceitarmos sua existência. Além disso, identificar-se com pessoas no passado é em muitos casos indesejável, já que muitos

summarizing information which describes a period or event, promoting social goals through the manipulation of students' feelings” (PERIKLEOUS, 2011, p.221).

⁴⁸ Tradução da autora. No original “for affective engagement with predecessors, for sympathy and identification with striving and suffering” (LEE, SHEMILT, 2011, p.40).

⁴⁹ Tradução da autora. No original “no historian or student of history has the ability to embrace the persona of another from a different place in time” (FOSTER, 1999, p. 19).

professores não querem que seus alunos se identifiquem com certas pessoas”⁵⁰ (PERIKLEOUS, 2011, p.223).

De acordo com Lee e Ashby (2001, p.23), “não seria razoável tentar compartilhar os sentimentos das pessoas no passado, uma vez que não compartilhamos suas crenças. Também não podemos compartilhar suas esperanças ou medos, já que sabemos se eles se tornaram verdadeiros ou não”⁵¹. Empatia histórica tão pouco significa capacidade de compartilhar sentimentos ou de provar simpatia.

De acordo com Foster (1999), se por um lado provar simpatia por alguns personagens históricos, como as crianças operárias na Revolução Industrial ou com as vítimas do Holocausto, seja positivo este não é o objetivo principal da história. O estudo histórico deveria depender “de um processo de raciocínio disciplinado baseado em evidências históricas disponíveis. O envolvimento emocional com personagens históricos potencialmente põe em perigo essas importantes considerações”⁵² (FOSTER, 1999, p.19). Para Foster, o estudo da história deve estar pautado em bases objetivas e não afetivas.

Foster também assevera que empatia não deve ser confundida com imaginação. O autor declara que:

As atividades dos livros didáticos geralmente exigem que os alunos imaginem que eles estavam presentes em uma época passada (por exemplo, imagine que você estava no *Mayflower*, imagine que você é um índio Apache). Essa visão da empatia histórica, no entanto, leva a uma compreensão irresponsável e errônea do nosso passado. A história verdadeira depende de uma investigação cautelosa e de um exame atento das evidências disponíveis⁵³ (FOSTER, 1999, p.19).

Assim como Foster, Perikleous adverte sobre a ineficiência de atividades que requerem que os alunos se imaginem no lugar de pessoas do passado sem o devido conhecimento substantivo e disciplinar necessário para pensar sobre o passado. De acordo

⁵⁰ Tradução da autora. No original “such an ability cannot be taught even if we accept its existence. Furthermore identifying with people in the past is in many cases undesirable, since many teachers do not want their students to identify with certain people” (PERIKLEOUS, 2011, p.223).

⁵¹ Tradução da autora. No original “It would be unreasonable to try to share the feelings of people in the past, since we do not share their beliefs. We also cannot share their hopes or fears, since we already know if they came true or not” (LEE; ASHBY, 2001, p.23).

⁵² Tradução da autora. No original “a process of disciplined reasoning based upon available historical evidence. Unexamined emotional involvement with historical characters potentially endangers these important considerations” (FOSTER, 1999, p.19).

⁵³ Tradução da autora. No original “Textbook assignments commonly require students to imagine they were present in a bygone age (e.g., imagine you were on the *Mayflower*; imagine you are an Apache Indian). That view of historical empathy, however, leads to an irresponsible and erroneous understanding of our past. True history depends on cautious inquiry and close examination of available evidence” (FOSTER, 1999, p.19).

com o autor, “enquanto inferência e especulação são partes da empatia histórica como uma forma de preencher as lacunas do que é conhecido, ambos são baseados em nosso conhecimento do contexto histórico, evidência e dos resultados da situação que estudamos”⁵⁴ (PERIKLEOUS, 2011, p.223).

Perikleous (2011, 2014), assim como Foster (1999) e Lee (1997, 2001, 2003, 2004, 2011) não desconsideram a importância da imaginação para a construção do conhecimento histórico, porém reconhecem que a imaginação perde validade quando descolada das evidências e dos princípios metodológicos próprios da história. Em consonância com esta linha de pensamento, Peter Lee (2004) declara que os dados e a imaginação são como o óleo e o petróleo para a máquina, o excesso de um não compensa a falta do outro.

Chevalier ao discorrer sobre a relação entre a imaginação e o pensamento racional afirma,

Pero imaginar no es demostrar. Las dialécticas son de orden diferente. Los criterios del simbolismo serán la constancia en lo relativo captado intuitivamente, la puesta en correlación de lo incommensurable; los del racionalismo, la medida, la evidencia y la coherencia científicas. (...) Si esos pasos deben guardar sus caracteres específicos, responden no obstante uno y otro a unas necesidades, cada uno en su orden. El mismo progreso de las ciencias, y particularmente de las ciencias del hombre, exige su coexistencia (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p.35).

Logo, para Chevalier (1986), nas ciências humanas a razão e a imaginação se relacionam para poder subsistir; a razão preserva a imaginação de cometer abusos, enquanto a imaginação enriquece a razão com suas explorações.

Ainda sobre a importância da imaginação, Robin George Collingwood (2001) afirma que o trabalho do historiador não se limita a descrever simplesmente as informações relatadas nas fontes, pois inferências são realizadas com o intuito de ir além do que está dado. O exercício de extrapolar o que é dado é definido pelo autor como imaginação.

O autor usa o exemplo do navio e do mar. Ao observar um navio à distância de 5 minutos nota-se que houve uma mudança em sua posição. Não foi possível acompanhar toda a trajetória realizada durante aqueles minutos, mas pela imaginação é possível supor as posições intermediárias. Conforme Collingwood, a imaginação é a “ação que, preenchendo as lacunas entre os elementos que nos são fornecidos pelas fontes, dão continuidade a narrativa ou descrição histórica” (COLLINGWOOD, 2001, p.365).

⁵⁴ Tradução da autora. No original “while inference and speculation are parts of historical empathy as a way to bridge the gaps in what is known, they are both based on our knowledge of historical context, evidence and the outcomes of the situation we study” (PERIKLEOUS, 2011, p.223).

Para o autor:

A imagem que o historiador dá ao seu objecto, quer seja uma sequência de acontecimentos quer um estado de coisas passado, surge desta forma como uma teia de construção imaginativa, estendida entre certos pontos fixos, fornecidos pelas declarações das fontes. E se estes pontos forem suficientemente numerosos e os fios ligados uns aos outros - estiverem construídos com o cuidado devido, sempre por meio da imaginação *a priori* e nunca por fantasia meramente arbitrária, todo o quadro é constantemente verificado em correspondência com estes dados, havendo pouco perigo de perder o contacto com a realidade que representa (COLLINGWOOD, 2001, p.367).

De acordo com Collingwood (2001), a construção realizada pelo historiador se dá pela interação entre imaginação e evidência. O próprio trato com as fontes, as perguntas que se fazem a ela são atividades da imaginação. Segundo Edward Carr (1982), a imaginação é importante para o historiador “compreender a mente das pessoas com as quais está lidando e o pensamento que conduz os seus atos” o autor especifica tratar de “compreensão com imaginação’ e não ‘simpatia’, com receio de que simpatia possa significar concordância implícita” (CARR, 1982, p.49). É por meio da imaginação que é possível compreender os sujeitos e suas ações passadas, desta forma, empatia e imaginação devem sim se relacionar, mas com as devidas precauções.

Para Lee, quando se busca entender outras pessoas é necessário utilizar a imaginação para analisar atitudes e crenças diferentes das próprias. Logo seria equivocado afirmar que,

lo puramente imaginario no tiene un papel que jugar en la historia.(...) La imaginación en la ficción histórica debe reconocer las limitaciones impuestas por la evidencia y los hechos establecidos históricamente, pero al mismo tiempo debe cumplir con los criterios de coherencia y probabilidad (LEE, 2004, p.103).

Os problemas elencados acima, como identificação, simpatia e imaginação, se devem aos significados que o termo empatia evocam. Devido aos desentendimentos provocados e aos maus usos do conceito de empatia histórica em sala de aula, foi colocado em pauta sua utilidade e seus benefícios para o ensino de história. Diante deste empasse, faz-se necessário definir de forma clara o conceito de empatia histórica para melhor expor seu papel no desenvolvimento de uma aprendizagem histórica mais elaborada.

Para Lee, a empatia é necessária para a história, porque, muitas vezes, não é possível tecer relações, ter contato direto com os sujeitos analisados, entender seus valores e anseios. Para o autor, empatia é “estar en posicion de contemplar (no necesariamente de compartir) estas creencias y de considerar el impacto de estas emociones (y no necesariamente sentir las).

(...) Es una condicion necesaria (pero no suficiente) para la comprension histórica” (LEE, 2004, p.92).

De acordo com Lee, Ashby e Dickinson, “a compreensão da ação individual e das práticas sociais na história estão ligadas a necessidade de seguir as razões, o que envolve a compreensão das relações entre conjuntos de crenças, valores e metas”⁵⁵ (LEE; DICKINSON; ASHYB, 1997, p.233-244). Trata-se de um esforço de entender como as pessoas do passado pensavam, porque agiram de uma determinada maneira considerando o contexto de sua ação.

Para entender o que aconteceu no passado é preciso entender o comportamento humano e, portanto, entender as ideias e as intenções que mobilizaram o agir dos sujeitos do passado. Para alcançar este nível de compreensão é necessário entender que as ideias, os valores e o modo como viam o mundo é provavelmente diferente das pessoas do presente. Como assevera Lee, a empatia

supone una manera específica de relación con el pasado en donde los sujetos del presente, sin verse comprometidos con metas y creencias que les son ajenas, son perfectamente capaces de desprenderse de las suyas para sumergirse en un universo que en principio se les aparece como extraño (LEE, 2004, p.87).

Ter consciência destas diferenças “previne a nós e aos nossos alunos de ver o mundo do passado como culturalmente homogêneo com o nosso mundo atual e de explicar o comportamento "estranho" de seu povo como resultado de sua inferioridade ou irracionalidade”⁵⁶ (PERIKLEOUS, 2014, p.26). É importante entender que as pessoas no passado se comportaram de forma racional, de acordo com suas crenças, seus valores, sua visão de mundo tendo como base o contexto em que estavam inseridas. De acordo com Foster, um dos perigos que podem ocorrer na tentativa de se desenvolver a empatia histórica é o anacronismo. Conforme o autor, as pessoas do passado “não devem ser julgadas por valores, costumes, crenças e por aquilo que sabemos hoje”⁵⁷ (FOSTER, 1999, p.19).

Para Foster a empatia histórica envolve também “uma apreciação do contexto histórico e da cronologia na avaliação de eventos passados. Para provar empatia, os estudantes

⁵⁵ Tradução da autora. No original “understanding individual action and wider social practices in history are linked by need to follow reasons, which involves understanding relationships among sets of beliefs, values, and goals” (LEE; DICKINSON; ASHYB, 1997, p.233-244).

⁵⁶ Tradução da autora. No original “protects us, and our students, from viewing the different world of the past as culturally homogenous with our present world and from explaining the 'strange' behaviour of its people as the result of their inferiority or irrationality” (PERIKLEOUS, 2014, p.26).

⁵⁷ Tradução da autora. No original “must not be judged by the values, mores, beliefs, and knowledge of today” (FOSTER, 1999, p.19).

devem estar cientes dos principais eventos, personalidades e cultura do período em questão”⁵⁸ (FOSTER, 1999, p.19). Sendo assim, a empatia histórica demanda conhecimento substantivo do contexto histórico e cultural no qual as ações dos sujeitos do passado se situavam.

A empatia é um exercício que não se sustenta por si só, não basta buscar entender o comportamento das pessoas do passado é preciso ter subsídios que sustentem tal interpretação. Estes devem ser “baseado na evidência histórica disponível, nos métodos e na lógica da disciplina da história”⁵⁹ (PERIKLEOUS, 2014, p.27). De acordo com Foster, “os alunos devem estar envolvidos no exame e interpretação da evidência histórica para estabelecer uma compreensão mais apropriada das ações passadas”⁶⁰ (FOSTER, 1999, p.19). Conforme Foster, os alunos devem ser capazes de construir uma argumentação baseada em evidências históricas capaz de sustentar as conclusões a que chegaram.

Empatia histórica também tem a ver com o entendimento das consequências das ações passadas. Os alunos têm a seu favor o fato de conhecer as consequências geradas pelas escolhas realizadas no passado. Desta forma, “alunos devem estar conscientes das consequências das ações passadas e devem ser capazes de refletir sobre como as ações tomadas no passado afetam eventos futuros”⁶¹ (FOSTER, 1999, p.19).

Enfim, empatia histórica requer respeito e sensibilidade para entender a complexidade que envolve as ações humanas do passado. O estudo da história não é exato, não existem regras possíveis de serem aplicadas para entender ou prevê as ações humanas. Pessoas diferentes passando por uma mesma situação podem agir de forma distinta.

Lee e Shemilt de forma bastante didática propõe um quadro em que explicita o que é e o que não é empatia histórica:

A empatia não é uma maneira misteriosa de entrar nas cabeças das pessoas do passado.
É onde chegamos quando, com base em evidências, reconstruímos as crenças e os valores das pessoas de forma a tornar inteligíveis as ações e práticas sociais. (É uma 'realização' não um 'processo').
A empatia não é compartilhar os sentimentos das pessoas.
Mas podemos saber que sentimentos as pessoas tinham e o que eles significavam.

⁵⁸ Tradução da autoa. No original “an appreciation of historical context and chronology in the evaluation of past events. To empathize, students must be aware of the key events, personalities, and culture of the period under scrutiny” (FOSTER, 1999, p.19).

⁵⁹ Tradução da autora. No original “based on the available historical evidence and the methods and the logic of the discipline of history” (PERIKLEOUS, 2014, p.27).

⁶⁰ Tradução da autora. No original “students must be involved in the examination and interpretation of historical evidence to establish a more considered understanding of past actions” (FOSTER, 1999, p.19).

⁶¹ Tradução da autora. No original “students must be aware of the consequences of actions and be able to reflect thoughtfully on how the actions taken by any historical character affected future events” (FOSTER, 1999, p.19).

A empatia não é uma "habilidade" que possa ser praticada. É uma maneira de explicar as formas de vida passadas que eram diferentes das nossas, é uma disposição para reconhecer a possibilidade e a importância de torná-las inteligíveis⁶² (LEE; SHELILT, 2011, p.48).

Perikleous (2011) afirma que para compreender porque as pessoas do passado agiram de uma determinada forma é preciso entender suas ideias, o modo como viam o mundo e o contexto histórico no qual estavam inseridos. De modo contrário, a Educação Histórica não poderá afirmar que está desenvolvendo o pensamento histórico nos alunos sem ajudá-los a entenderem as pessoas do passado.

Além das críticas decorrentes dos maus usos do conceito, a empatia histórica também foi criticada por ser considerada um conceito muito vago e complexo para ser ensinado em sala de aula. Estas críticas se sustentam na ideia de que os alunos “não possuíam o conhecimento contextual, o conhecimento sobre evidência histórica e a experiência de vida necessárias para dar sentido ao agir das pessoas no passado”⁶³ (PERIKLEOUS, 2011, p.222). Mas Perikleous rebate a esta crítica afirmando que ensinar História ou qualquer outra disciplina não é uma questão de *all-or-nothing*. O objetivo do Ensino de História deve ser “desenvolver ideias mais sofisticadas e, nesse sentido, a aspiração de desenvolver a aprendizagem histórica, mesmo no caso de conceitos difíceis como a empatia histórica, é um objetivo legítimo”⁶⁴ (PERIKLEOUS, 2011, p.222).

Outra dificuldade apontada por Lee (2011), refere-se ao fato que os alunos quando são apresentados a ações ou situações estranhas do passado estes tendem a não perceber estas situações como problemáticas. Segundo o autor, os alunos estão tão acostumados a conviver com coisas que gostam ou não, que as situações estranhas do passado são assimiladas dentro do quadro inexplicável da diversidade do comportamento humano.

Outro comportamento observado em pesquisas com alunos sobre o conceito de empatia histórica e que estes tendem a interpretar o passado com base em ideias e valores do presente. Wineburg definiu esta tendência como “presentismo”. O presentismo baseia-se na

⁶² Tradução da autora. No original “Empathy is not a mysterious way of getting into past people's heads. It is where we get when, on the basis of evidence, we reconstruct people's beliefs and values in ways that make actions and social practices intelligible. (It is na 'achievement' not a 'process'.) Empathy is not sharing people's feelings. But we can know what feelings people had and what they meant. Empathy is not a 'skill' that can be practised. It is a way of explaining past forms of life that were different from ours, and a disposition to recognise the possibility and importance of making them intelligible” (LEE; SHELILT, 2011, p.48).

⁶³ Tradução da autora. No original “lacked the contextual knowledge, historical evidence and life experience needed to make sense of people in the past” (PERIKLEOUS, 2011, p.222).

⁶⁴ Tradução da autora. No original “develop more powerful ideas, and in this sense the aspiration of developing their understanding, even in the case of difficult concepts such as historical empathy, is a legitimate aim” (PERIKLEOUS, 2011, p.222).

ideia de um passado familiar e similar ao presente. O passado é percebido como “culturalmente homogêneo com o presente, mas habitada por pessoas menos inteligentes / racionais ou menos morais do que as pessoas de hoje”⁶⁵ (PERIKLEOUS, 2011, p.225). Esta ideia de passado deficitário se encontra em quase todos os estudos que se voltam para a análise da empatia histórica em alunos. Estes tendem a ver as pessoas do passado como menos inteligentes, porque não contavam com o progresso e tecnologia de hoje. Alguns alunos são incapazes de pensar as pessoas do passado como indivíduos que viviam um mundo diferente feito de ideias e valores distintos dos próprios. De acordo com Brooks, “Este ato não é simplesmente um mau costume em que alguns caem, mas uma "condição psicológica, uma maneira de pensar que vem bastante naturalmente”⁶⁶ (BROOKS, 2008, p.130-131).

Muitas vezes os alunos quando interpelados a justificarem o comportamento das pessoas do passado o fazem empregando projeções pessoais, ignorado o contexto histórico e o conhecimento substantivo da situação em questão. Trata-se de uma justificativa restrita do comportamento humano, as decisões não são somente resolvidas a partir de uma vontade individual, fatores como contexto e a situação em questão são elementos relevantes no campo do agir humano e devem ser levados em consideração.

Perikleous afirma que esta maneira de lidar com o passado de forma simples e estereotipada está vinculada a tendência:

[...] de usar a maneira mais fácil de pensar e no caso da história, o mais fácil é ver o passado como uma outra versão do presente. Esse fenômeno não é restrito a história, pois é provável que as dificuldades dos alunos em levar em consideração as diferentes ideias e crenças de outras pessoas também se apliquem quando tiverem de lidar com as ações, práticas e instituições nas culturas contemporâneas com as quais eles não estão familiarizados⁶⁷ (PERIKLEOUS, 2011, p.226).

Provavelmente por isso a empatia histórica seja uma realização tão difícil de alcançar, porque vai na contramão do senso comum e de uma tendência natural de pensar. Entretanto, mesmo com todas as críticas e dificuldades o conceito de empatia histórica tem sido aplicado em pesquisas e em sala de aula e resultados positivos tem sido obtidos.

⁶⁵ Tradução da autora. No original “culturally homogenous with the present, but inhabited by people who were less smart/ rational or less moral than people today” (PERIKLEOUS, 2011, p.225).

⁶⁶ Tradução da autora. No original “this act is not simply a bad habit that some fall into, but a “psychological condition at rest, a way of thinking that comes quite naturally” (BROOKS, 2008, p.130-131).

⁶⁷ Tradução da autora. No original “[...] to use the easiest way of thinking and in the case of history, the easiest one is to see the past as another version of the present. This phenomenon is not restricted in the case of history, since it is likely that students’ difficulties in taking into consideration the different ideas and beliefs of other people also apply when they have to deal with the actions, practices and institutions in contemporary cultures with which they are not familiar” (PERIKLEOUS, 2011, p.226).

Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby (1997), pelo projeto *CHATA*, buscaram mapear a progressão das ideias históricas de alunos entre 7 a 14 anos de idade. O foco deste estudo foram os conceitos de segunda ordem, entre estes o de empatia histórica. Com o intuito de mapear o desenvolvimento da empatia histórica os alunos responderam a questões relativas a vida na Bretanha antes da conquista romana e as relações entre britânicos e romanos após a conquista. De maneira mais específica tiveram que explicar as razões de determinadas ações, como a invasão da Bretanha pelo imperador Cláudio. Com base nas narrativas recolhidas os autores chegaram à conclusão que quase todas as crianças, até mesmo as mais jovens, foram capazes de fornecer explicações plausíveis para ações individuais em história. Os autores também observaram uma progressão nas ideias dos alunos que iam desde a explicação pautada por questões meramente pessoais à necessidade de explicar a ação com base nos objetivos esperados e de acordo com o contexto em questão.

Lukas Perikleous (2011) analisou as ideias de empatia histórica de alunos cipriotas entre 9 -12 anos de idade. O foco principal do estudo era analisar como estes alunos entendiam algumas práticas sociais e institucionais do passado. Os alunos responderam a duas questões que versavam sobre o tratamento que as crianças cipriotas recebiam na Esparta Antiga e no início do século XX. Como já relatado em outros estudos, Perikleous observou que o presentismo dominava as ideias históricas destes alunos. Assim como a tendência dos alunos interpretarem o passado em termos deficitários, como se as pessoas do passado fossem menos inteligentes e não agissem com base em escopos racionais. Como já mencionado no estudo conduzido por Lee, Dickinson e Ashby, Perikleous também ressaltou o potencial dos alunos mais jovens capazes em desenvolver conceitos de segunda ordem como o de empatia histórica.

Martyn Davison (2012) em sua tese de doutorado buscou desenvolver e analisar a progressão da concepção de empatia histórica de alunos neozelandeses entre 14 e 16 anos de idade. O autor abordou com os alunos a participação dos australianos e dos neozelandeses na Primeira Guerra Mundial focando-se principalmente na campanha de *Gallipoli* de 1915. As questões se concentraram principalmente em torno de duas questões: o que motivou estes jovens a viajarem tão longe para combater na Guerra e o que eles provaram lutando na península de *Gallipoli* em 1915.

A partir do uso em sala de aula de uma vasta documentação como filmes, transcrições de relatos de veteranos, fotos e jornais de época, Davison tinha como objetivo estimular tanto a esfera afetiva como cognitiva dos alunos. De acordo com Davison, o aspecto afetivo deve ser levando em consideração no desenvolvimento da empatia histórica, pois é por meio destes

que os alunos poderão tentar entrar no passado. Em sua pesquisa ele buscou demonstrar como a mobilização de aspectos afetivos e cognitivos são eficientes para o desenvolvimento do conceito de empatia em sala de aula e que é possível desenvolver ideias históricas mais elaboradas em jovens alunos do ensino médio.

Estas pesquisas, entre outras, demonstram que é possível desenvolver um conceito de empatia histórica mais elaborado em sala de aula. Como já mencionado acima, a empatia é um fator importante para a compreensão das ações do homem no passado. Segundo Lee (2004, p.92), sem empatia não seria possível compreender as ações históricas e, “es por esto que adquirir la disposicion hacia la empatia es una parte esencial del aprendizaje de la historia”.

Para Darren Bryant e Penney Clark, a empatia histórica:

Fornece a chave para deslocar os alunos de uma empatia sentimental para uma rica compreensão dos agentes históricos e dos contextos em que eles viveram, ao mesmo tempo, reconhecendo a vasta distância entre eles, os agentes históricos e os eventos que eles estão investigando⁶⁸ (BRYANT; CLARK, 2006, p.1060).

Pensar de forma empática o comportamento humano do passado além de possibilitar uma compreensão válida do passado contribui para o desenvolvimento de habilidades importantes no presente. Segundo Martyn Davison, a empatia histórica envolve a “capacidade de ouvir ativamente, reconhecer diferentes pontos de vista, negociar e compartilhar ideias”⁶⁹ (DAVISON, 2012, p.12). São características importantes para o convívio em sociedade. A capacidade de escutar e aceitar pontos de vistas diferentes do próprio são competências importantes para o desenvolvimento da tolerância e do pensamento crítico.

A partir desta perspectiva a empatia histórica, portanto, exerce papel relevante na formação de cidadãos aptos para o convívio democrático. Brooks, com base no trabalho de Barton and Levstik (2004), afirma que, “a deliberação democrática depende da capacidade de reconhecer que os valores, as atitudes, as crenças e as intenções de outras pessoas podem ser diferentes dos seus próprios e que essas perspectivas possuem méritos”⁷⁰ (BROOKS, 2008,

⁶⁸ Tradução da autora. No original “provides the key to moving students beyond emotive empathy to a rich understanding of historical agents and the contexts in which they lived, while also recognizing the vast distance between them as historical investigators and the historical agents and events they are investigating” (BRYANT; CLARK, 2006, p.1060).

⁶⁹ Tradução da autora. No original “ability to listen actively, recognise different points of view, negotiate, and share ideas” (DAVISON, 2012, p.12).

⁷⁰ Tradução da autora. No original “democratic deliberation depends on the ability to recognize that other people's values, attitudes, beliefs, and intentions may be different from one's own and that these perspectives have potential merit” (BROOKS, 2008, p.130).

p.130). É importante que os alunos entendam que a existência de perspectivas diferentes em discussões na esfera pública é comum e válido. A diversidade de pensamento é saudável e característico de sociedades democráticas e estas devem ser vistas como base para uma discussão ponderada e respeitosa e não como uma anomalia que precisa ser suprimida. A empatia histórica além de permitir o reconhecimento de perspectivas diferentes possibilita a contextualização histórica das próprias perspectivas, o que favorece o entendimento do diverso e a comunicação com o outro.

Por mais complexo que seja o conceito de empatia histórica seu desenvolvimento deve ser buscado em sala de aula. Porque “capacita os alunos a compreenderem a vida dos outros, do passado e do presente, afetivamente ajustando-se a traços humanos compartilhados e compreendendo cognitivamente por que outra pessoa possui um conjunto diferente de crenças”⁷¹ (DAVISON, 2012, p.14). Pois, como visto, a capacidade de compreender as ações humanas no passado é fundamental tanto para a consecução da aprendizagem histórica quanto para a formação de sujeitos aptos para o convívio democrático.

3.3 Estudo Piloto

Com base na análise dos dados recolhidos no estudo exploratório foram elaborados dois textos informativos (Anexo 5) para auxiliar os alunos nas atividades propostas no estudo piloto. Como visto, muitos alunos apresentavam ideias vagas sobre o que foi o fascismo. Sendo assim, no primeiro texto foi considerado necessário localizar espaço-temporalmente o movimento fascista, fornecer uma definição do termo e descrever suas principais características.

Devido a especificidade do tema em questão os alunos também receberam um segundo texto informativo. Neste foram abordadas as questões relativas a anexação da região do Trentino Alto Adige após a I Guerra Mundial e ao processo de italianização dessa região. Foram também distribuídos entre os alunos um caderno de fontes (Anexo 6) contendo excertos do jornal *La Provincia di Bolzano* e dois mapas do território europeu antes e após a I Guerra Mundial.

⁷¹ Tradução da autora. No original “enables students to understand the lives of others, past and present, by affectively tuning in to shared human traits and by cognitively comprehending why another person holds a different set of beliefs” (DAVISON, 2012, p.14).

A segunda etapa da pesquisa de campo foi realizada entre doze alunos das duas escolas participantes. Foram selecionados três alunos de cada uma das quatro turmas participantes. A seleção destes alunos se deu de acordo com o nível de rendimento escolar: foram selecionados alunos com notas acima da média, na média e abaixo da média. O intuito de tal seleção era verificar se alunos com rendimento escolar distintos eram capazes de compreender e responder as questões propostas.

Os alunos responderam ao estudo piloto na biblioteca durante as aulas de História. As questões que compunham o questionário (Anexo 7) são as que seguem:

- 1) Por que para Mussolini era tão importante italianizar a cidade de Bolzano e toda a região do Alto Adige?

- 2) Por que os dirigentes da Liga para tutela da pesca (Fonte 7) escreviam os documentos em alemão mesmo sabendo que era proibido pelo governo?

- 3) Assinale semelhanças ou diferenças nas atitudes dos comerciantes e dos alunos apresentadas pelas fontes 3, 8 e 9 e explique o porquê desses comportamentos.

- 4) Na fonte 13 o jornalista italiano, da *Provincia di Bolzano*, acusa o jornalista austríaco, o senhor Mumelter, de ter inventado algumas notícias. Quando um historiador encontra fontes que contam histórias diferentes sobre o mesmo assunto o que ele pode fazer para se aproximar da verdade?

Na primeira questão, *Por que para Mussolini era tão importante italianizar a cidade de Bolzano e toda a região do Alto Adige?*, os alunos deveriam justificar de forma plausível a ação individual de Mussolini tendo como base o contexto em questão e as motivações ideológicas do regime e do próprio ditador. Como dito, a empatia histórica não requer identificação com o personagem histórico em questão. Como explicita Davison, a empatia “às vezes exige temporariamente levar a sério pontos de vista que podem parecer estranhamente

diferentes dos nossos. Isso não significa ter que concordar ou se identificar com essas opiniões”⁷² (DAVISON, 2012, p.12).

Nas questões número dois e três os alunos deveriam fornecer explicações para o comportamento da população de Bolzano durante o regime fascista. Para responder de forma válida estas questões os alunos deveriam conseguir justificar comportamentos distintos da população frente ao regime. Por um lado, existiam os membros da liga para tutela da pesca e comerciantes que ainda adotam a língua alemã em suas comunicações e publicidade, por outro lado, tem-se alunos que recebem encômios do jornal por se sobressaírem no aprendizado da língua italiana.

A questão número quatro, *Quando um historiador encontra fontes que contam histórias diferentes sobre o mesmo assunto o que ele pode fazer para se aproximar da verdade?*, pode ser analisada a partir de diferentes perspectivas. Seria possível analisar como os alunos lidam com narrativas divergentes sobre o mesmo tema, como também seria possível investigar qual a concepção de evidência revelada por estes. O objetivo desta questão foi de complementar a pergunta número 10 do questionário das ideias tácitas, que versou sobre a escrita da história. Neste sentido, buscou-se entender como os alunos consideram as fontes e o trabalho metodológico do historiador necessários para a escrita da história.

A partir da análise dos doze questionários recolhidos foi possível constatar que os alunos haviam compreendido de forma geral quase todas as tarefas propostas. No entanto, observou-se que a questão número três causou algumas incompreensões. Nenhum dos doze alunos conseguiram inferir, a partir dos excertos selecionados, a incongruência entre o comportamento dos comerciantes e dos alunos elogiados pelo jornal e a partir daí justificar esta distinção. Tratam-se de alunos que não estão acostumados a este tipo de atividades com fontes e esta questão demandava um nível de abstração maior.

Com base nos resultados obtidos, decidiu-se manter as questões um, dois e quatro e implementar o estudo principal com uma questão referente as mídias. A intenção era averiguar se, de alguma forma, o fato dos alunos manusearem o jornal *La Provincia di Bolzano* durante o estudo principal causaria modificações nos padrões de respostas obtidos no questionário das ideias prévias.

⁷² Tradução da autora. No original “sometimes requires temporarily taking seriously views that might seem strangely different to our own. This doesn’t mean having to agree or identify with these views” (DAVISON, 2012, p.12).

CAPÍTULO IV - ESTUDO PRINCIPAL: ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS HISTÓRICAS DOS ALUNOS

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Neste capítulo foram analisadas as narrativas dos alunos obtidos no Estudo Principal. A partir da *Grounded Theory*, as narrativas foram agrupadas e categorizadas em níveis de progressão. Foram investigadas as ideias históricas dos alunos sobre o conceito de empatia histórica, seu posicionamento diante dos meios de comunicação atuais e suas ideias acerca da escrita da história. Posteriormente estes dados foram analisados quantitativamente afim de possibilitar ulteriores análises a respeito das respostas obtidas nas duas escolas participantes.

4.1 Estudo Principal

Os alunos participantes desta última fase da pesquisa de campo eram membros das turmas analisadas nas etapas precedentes. No total, 82 alunos participaram do Estudo Principal, 39 alunos da Escola A e 43 da Escola B. O Estudo Principal desenvolveu-se durante uma aula de História e desenrolou-se em duas etapas: em um primeiro momento foi feita a leitura dos textos informativos (Anexo 5) e do caderno de fontes (Anexo 6). Logo em seguida, o questionário (Anexo 8) foi lido aos alunos com uma explicação sobre os objetivos das tarefas propostas. Neste momento foi explicado, por exemplo, que os textos informativos e as fontes deveriam auxiliá-los na tarefa, no entanto não continham as respostas das questões. Sendo assim, foi esclarecido aos alunos que não deveriam copiar frases destes documentos. A partir da temática fascismo e por meio do jornal *La Provincia di Bolzano* os alunos foram

desafiados a proporem explicações acerca de algumas ações humanas do passado, com o intuito de analisar em seguida suas concepções de empatia histórica.

O questionário utilizado nesta fase se manteve semelhante ao questionário proposto no estudo piloto. Entretanto, uma questão que causou incompreensões foi substituída por uma que averiguava o posicionamento dos alunos frente as mídias. Esta questão já havia sido feita no questionário das ideias prévias. Todavia, após uma reformulação, foi reproposta nesta fase. O intuito aqui foi estabelecer se o contato com o jornal *La Provincia di Bolzano* causaria alguma alteração em comparação às respostas obtidas na fase anterior.

As questões que os alunos responderam no Estudo Principal foram:

- 1) Por que para Mussolini era tão importante italianizar a cidade de Bolzano e toda a região do Alto Adige?
- 2) Por que os dirigentes da Liga para tutela da pesca (Fonte 7) escreviam os documentos em alemão sabendo que isso era proibido pelo governo?
- 3) Quando um historiador encontra fontes que contam histórias diferentes (Fonte 13) sobre o mesmo assunto o que ele pode fazer para se aproximar da verdade?
- 4) Os meios de comunicação (televisão e jornais) atuais são confiáveis, pois contam as notícias da forma como elas ocorreram. Você concorda com esta afirmação?
 Sim. Justifique tua resposta.
 Não. Justifique tua resposta.
 Outro. Justifique tua resposta.

4.2 Análise e categorização

As narrativas dos alunos foram processadas e sistematizadas qualitativamente por um modelo inspirado na *Grounded Theory*. Em um primeiro momento se procedeu com uma codificação aberta, com uma categorização mais empírica levou-se em consideração os níveis

de elaboração das respostas. Partiu-se de um nível mais baixo de compreensão da tarefa proposta, de respostas mais fragmentadas e resultado de cópias dos textos informativos e fontes, passando para um nível de compreensão avançado da questão, respondida de forma pessoal e crítica. Este primeiro momento de codificação é importante por deixar em aberto a possibilidade de que novas ideias e nuances possam emergir. Esta flexibilidade estaria comprometida caso os dados já estivessem sido inseridos em categorias *a priori*.

Em seguida, prosseguiu-se com a elaboração de categorias nas quais foi possível inserir as narrativas que apresentavam o mesmo padrão de respostas.⁷³ Nestas categorias buscou-se acolher narrativas que apresentavam conteúdos semelhantes em termos de ideias sobre a empatia histórica, posicionamento diante as mídias e concepção de escrita da história. A análise mais profunda permitiu uma reformulação das categorias, com objetivo de inserir todos os padrões encontrados. Este procedimento permitiu identificar um modelo de progressão nas respostas obtidas. Os dados foram em seguida analisados quantitativamente com o intuito de retratar em números o percentual de alunos em cada nível identificado e fornecer um quadro comparativo entre os alunos das escolas participantes.

A categorização das repostas dos alunos em níveis de progressão não tem por objetivo vincular os resultados obtidos à ideia de fracasso escolar ou mapear o desenvolvimento do aprendizado histórico, seja ele escasso ou avançado. A classificação é útil por permitir identificar as ideias históricas dos alunos e a partir disso elaborar estratégias eficazes para endereça-las a níveis mais avançados. É de fundamental importância conhecer as ideias históricas dos alunos, pois é através destas que eles constroem seu pensamento histórico.

⁷³ A elaboração das categorias desta pesquisa foi influenciada por outros estudos da área, como: LEE, Peter; DICKINSON, Alaric; ASHBY, Rosalyn. “Just another emperor”: Understanding action in the past. **International Journal of Educational Research**, v.3, n.27, pp. 233-244, 1997. LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In. BARCA, Isabel. *Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Lusografe, 2003. BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, v.1, n. 14, pp. 239-261, 2001. DAVISON, Martyn. “It is Really Hard Being in Their Shoes”: Developing Historical Empathy in Secondary School Students. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, The University of Auckland, Auckland, 2012. PERIKLEOUS, Lukas. Why Did They Treat Their Children Like This?: A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students’ Ideas of Historical Empathy, in: PERIKLEOUS, L and SHEMILT, D (Org.). **The future of the past: Why does history education matters**, Nicosia: AHDR, 2011.

4.2.1 Questão 1

Na primeira questão os alunos foram solicitados a responder a seguinte pergunta: *Por que Mussolini queria italianizar a cidade de Bolzano e toda a região do Alto Adige?* Como mencionado anteriormente, o conceito de empatia não está vinculado a ideia de identificação. Os alunos não precisam se identificar com o ator da ação analisada para compreender as razões que levaram Mussolini a *italianizzare* a região do Alto Adige. A empatia histórica requer que se leve em consideração ideias e perspectivas diferentes das próprias. E como assevera Davison (2012), isso não significa concordar ou se identificar com esses pontos de vista. Conforme Lee (2003, p.21), “é possível considerar os objectivos e as crenças ou convicções das pessoas no passado sem as aceitar”.

As categorias foram elaboradas com base nas razões atribuídas para explicar as ações de Mussolini e a presença, ou não, de referências ao contexto da situação. Os perfis designados seguem o modelo proposto por Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby (1997) no Project CHATA. As narrativas foram codificadas de acordo com o nível de complexidade das respostas. Foram identificados quatro níveis de progressão: Nível 1 - Cópia e Fragmentos, Nível 2 - Pessoal, Nível 3 - Ditador e Nível 4 - Análise do contexto.

Nível 1 - Cópia e Fragmentos

Nesta categoria foram inseridas respostas que utilizaram de forma inconsistente fragmentos dos textos informativos ou demonstraram pouco compreensão da questão, não fornecendo algum tipo de explicação para as ações de Mussolini.

Algumas destas cópias resultaram em frases com pouco sentido como é o caso da resposta de Isadora. Foram também incluídas nesta categoria narrativas como as de Joyce, trata-se de uma cópia do texto informativo e ao mesmo tempo revela pouca compreensão da questão. O excerto copiado descreve algumas mudanças que ocorreram na região devido o processo de *italianizzazione*, mas não explica as razões que levaram Mussolini e o regime fascista a tomar este procedimento.

- Porque ele achava que poderia ter a fronteira de um país dentro do outro e [mando?] abaixar sua bandeira (Isadora, 1º Ano, Escola B)
- Por poder, as pessoas tiveram que trocar suas identidades, crianças teriam que ir pro colégio (Yara, 3º Ano, Escola B).
- O fascismo foi uma ditadura sob liderança de Mussolini com o fim da I guerra a italia estava em crise como solução ele italianizou Bolzano e a regioao do Alto Adige (Frederica, 2º Ano, Escola A).
- Os nomes das pessoas tiveram que mudar, ser italianizados, bem como o nome dos estabelecimentos comerciais, jornais, ruas e praças da cidades (Joyce, 3º Ano, Escola A).

Nível 2 – Pessoal

Neste nível as justificativas dadas ao comportamento de Mussolini se limitaram a mencionar o que ele queria, quais eram seus desejos pessoais. O processo de *italianizzazione* derivava de uma necessidade pessoal. Para Marlon, *ele era italiano e queria que todos fossem igual a ele*. Os alunos sabiam que estavam tratando com ações de um ditador fascista, mas em nenhum momento nas justificativas seu comportamento foi vinculado ao seu papel político ou ao contexto da situação. Nestas narrativas não foram identificadas razões para o comportamento de Mussolini, mas apenas desejos pessoais, também não fizeram menção ao contexto no qual a ação em questão se efetivou.

- Porque era uma região estratégica para Mussolini (Fábio, 3º Ano, Escola B).
- Porque ele acreditava que seria melhor para a região (Nicole, 1º Ano, Escola B).
- Porque ele queria que as pessoas assumissem a identidade italiana, e com isso houve várias mudanças e o italiano passou a ser usado como a língua oficial (Matilde, 3º Ano, Escola A).
- Porque ele era italiano e queria que todos fossem igual a ele que os italiano eram melhor que os outros (Marlon, 2º Ano, Escola A).

Nível 3 – Ditador

As respostas inseridas nesta categoria explicaram o comportamento de Mussolini levando em consideração apenas o fato de este ser um ditador. Ou seja, Mussolini era um ditador e, portanto, agia como tal. Sua linha de conduta decorria do cargo por ele ocupado. Sendo assim, em consonância com seu papel, a *italianizzazione* foi percebida por estes alunos como um modo de demonstrar *um poder maior sobre os países mais próximos*. Ou como escreveu Roberto, *para que o seu regime mostrasse como a Itália era uma potência*.

Este tipo de explicação do agir humano no passado pode também ser definido como: Estereótipos Generalizados. Ocorre quando as ações passadas são explicadas “em termos de estereótipos convencionais de papéis, instituições etc”⁷⁴ (LEE, DICKINSON; ASHYB, 1997, p.242). Neste caso, o comportamento de Mussolini é explicado com base naquilo que geralmente os ditadores querem e fazem.

- Para que o seu regime mostrasse como a Itália era uma potência, a grandeza nacional. Assim aumentando a Itália (Roberto, 1º Ano, Escola B).
- Eles tiveram que mudar porque o fascismo é como o nazismo na Itália e o Mussolini é um Hitler italiano, ele quer levantar e expandir o território italiano (Filipe, 1º Ano, Escola B).
- Para mostrar poder, já que o território foi conquistado pela Italia quando a Austria perdeu na Primeira Guerra Mundial (Luna, 3º Ano, Escola B).
- Para poder ter um poder maior sobre os países mais próximos (Juan, 3º Ano, Escola A).

Nível 4 - Análise da situação

Foram inseridas neste nível de progressão as respostas dos alunos que conseguiram conectar as ações de Mussolini ao contexto e a ideologia do regime fascista. Suas ações não

⁷⁴ Tradução da autora. No original “in terms of conventional stereotypes of roles, institutions etc” (LEE, DICKINSON; ASHYB, 1997, p.242).

são vistas apenas como fruto de um desejo pessoal ou natural a qualquer outro ditador. Nestas narrativas as medidas tomadas por Mussolini são explicadas de forma mais complexa.

Nas respostas do quadro abaixo os alunos fizeram menção a anexação da região do Trentino Alto Adige e explicitaram como o *alto nacionalismo*, o *'orgulho fascista'*, o *patriotismo* são aspectos relevantes para se entender o porquê da *italianizzazione* daquela região. As ações de Mussolini neste nível são explicadas levando em consideração o contexto em questão, suas ideias, seus valores e qual objetivo esperado.

- Já que essa região foi anexada à Itália, ela teria que ter a mesma cultura, economia e política do restante do país. O *'orgulho fascista'* não deixaria que outros povos (agora anexados a Itália) não seguissem a ideologia (Heitor, 3º Ano, Escola B).
- Pois um dos ideais do movimento (regime) era reerguer a nação e defender o direito de todos. Com a apropriação do território austríaco (húngaro). Mussolini reafirmava a unidade do povo, garantia mais habitantes para a nação e colocaria em prática a anulação dos direitos individuais de milhares de pessoas em prol do bem da Nação. Isto também serviria de recado aos outros países, garantindo a conquista de territórios e patriotas (Edgar, 3º Ano, Escola B).
- Porque na parte governamental toda a região pertencia a Itália e com a rigidez do governo fanático pelo patriotismo que evitou qualquer coisa que tivesse parte germânica tirando da região e impondo o seu italianismo (Afonso, 3º Ano, Escola A).
- Porque estas regiões foram anexadas ao território italiano após a assinatura do Tratado de Saint-Germain. E por causa do seu alto nacionalismo (Clara, 1º Ano, Escola B).

4.2.2 Questão 2

Na segunda pergunta os alunos foram solicitados a responder: *Por que os dirigentes da Liga para tutela da pesca (Fonte 7) escreviam os documentos em alemão sabendo que isso era proibido pelo governo?* A partir da leitura dos textos informativos, em geral, e da fonte 7, em particular, esperava-se que os alunos fossem capazes de estabelecer “conexões entre a

situação na qual as pessoas se encontravam, as crenças que tiveram sobre essa mesma situação, os seus valores e ideias sobre o mundo” (LEE, 2003, p.21).

Com base nos dados obtidos as respostas foram categorizadas em quatro níveis de progressão: Nível 1 – Cópia e Fragmentos, Nível 2 – Presentismo, Nível 3 – Empatia Histórica Restrita e Nível 4 – Empatia Histórica Contextualizada.

Nível 1 – Cópia e Fragmentos

Nesta categoria encontram-se narrativas derivadas de cópias dos textos informativos ou dos excertos do jornal. Em algumas respostas, além das frases ou expressões copiadas também foram acrescentados alguns comentários pessoais do autor. No entanto, algumas respostas são inteiramente fruto de cópia, como é o caso da resposta dada por Samara. Algumas destas cópias foram feitas de forma inconsistente, o que dificulta a compreensão, como é o caso da resposta dada por Isadora. Percebe-se uma dificuldade por parte destes alunos de entenderem o que foi solicitado na tarefa além de problemas de entendimento restrito das informações contidas nos textos e nas fontes.

- Para mudar a língua do país, mas assim ele nem liam a tutela (Isadora, 1º Ano, Escola B).
- Pois eles eram sem vergonhas, e que pelos ordens recebidas, teriam que jogar os documentos fora (Liam, 3º Ano, Escola B).
- Os alemães eram poucos inteligente. Eles tinham uma categoria sem vergonha. (Mariana, 2º Ano, Escola A).
- Esse dirigentes escreviam em alemão porque acreditavam que ser mais prático mandar as cartas para as pessoas. E proibido mandar as circulações em alemão, só é permitido mandar em italiano. (Elisa, 3º Ano, Escola A).
- Porque esses senhores acreditavam ser mais prático mandar as circulares em alemão enquanto nós podemos demonstrar que são uns tolos. Os prefeitos recebiam ordens para que todas as circulares em alemão fossem jogadas no lixo sem serem lidas (Samara, 3º Ano, Escola A).

Nível 2 – Presentismo

Neste nível de categorização as narrativas selecionadas revelaram um esforço de compreensão histórica das ações dos dirigentes da Liga pela tutela de pesca. No entanto, os alunos forneceram explicações com base na sua própria experiência, sem levar em consideração o contexto e a distinção entre o passado e presente. É bastante comum que os alunos “projetem seus próprios sentimentos nos sujeitos históricos e tentem imaginar como seria estar em uma dada situação”⁷⁵ (BRYANT; CLARK, 2006, p.1041). Trata-se de uma justificativa restrita do comportamento humano, uma vez que decisões não são tomadas com base apenas em vontades individuais. Aspectos como contexto e situação são fatores relevantes no campo da ação humana e devem ser levados em conta.

As respostas dadas neste nível de categorização refletiram uma restrita capacidade de compreensão e explicação do comportamento em questão. Tratou-se sobretudo de um exercício de imaginação, no qual os alunos se projetaram naquela situação e forneceram explicações com base em pressupostos válidos no presente. Para estes alunos os dirigentes escreviam em alemão, porque *nem todos tinham a capacidade de aprender tão rápido outra língua*, ou porque era *mais fácil e por costume*.

Como mencionado, esta tentativa de explicação do comportamento das pessoas no passado revelou uma projeção pessoal por parte dos alunos. Todavia, não foi acrescida de noções fundamentais para consecução da empatia histórica como compreensão das ideias, das intenções dos agentes históricos, do contextual situacional e a capacidade de ligar tudo isso às ações tomadas por eles.

⁷⁵ Tradução da autora. No original “project their own feelings into the historical actors and try to imagine what it would be like to be in the situation” (BRYANT; CLARK, 2006, p.1041).

- Porque nem todos tinham a capacidade de aprender tão rápido outra língua (Filippa, 1º Ano, Escola B).
- Por acreditarem ser mais fácil (Davide, 1º Ano, Escola B).
- Pela praticidade em escrever em alemão, por costume (Diego, 3º Ano, Escola B).
- Para que não fossem lidos e assim ele fazia o que bem queria (Jorge, 2º Ano, Escola A).
- Porque como os criadores [de peixes] eram alemães, eles acreditavam que teria uma certa facilidade em mandar as cartas em alemão (Sílvio, 1º Ano, Escola B).
- Porque queriam manter a língua nativa (Danilo, 3º Ano, Escola A).

Nível 3 – Empatia Histórica Restrita

As respostas inseridas nesta categoria forneceram explicação das ações passadas fazendo menção a situação de proibição da língua. Estes alunos foram capazes de vincular o comportamento dos agentes históricos ao processo de *italianizzazione*. De acordo com as narrativas selecionadas, os dirigentes da Liga escreviam em alemão mesmo sendo proibido, porque *mudar sua língua sua cultura era revoltante* ou para *mostrar que o alemão não iria ser extinto no local*.

Neste nível de progressão os alunos demonstraram entender a situação de proibição da língua alemã que não foi mencionado nas narrativas do nível anterior. No entanto, a concepção de empatia histórica foi considerada restrita, porque não foram capazes de tecer um quadro maior do contexto da situação e também por fornecerem um número restrito de razões para explicar o comportamento dos agentes históricos.

- Pois eles defendiam a opinião contrária e ter que mudar sua língua sua cultura era revoltante, eles teriam que aprender uma nova língua sozinhos p/ eles era mais fácil usar sua própria língua até como forma de revolta (Eugênio, 1º Ano, Escola B).
- Para que o povo pudesse entender claramente, e em certo ponto mostrar que o alemão não iria ser extinto no local (Eva, 3º Ano, Escola B).
- Porque acreditavam que seria mais fácil mandar em alemão. Mesmo sendo proibido pelo governo mandavam em alemão como se fosse uma crítica ao governo. (Chiara, 3º Ano, Escola A).
- Porque eles queriam mostrar que o alemão ainda estar fluente e assim mandavam os documentos em alemão mesmo sendo proibido. (Martim, 2º Ano, Escola A).

Nível 4 – Empatia Histórica Contextualizada

As narrativas inseridas nessa categoria se assemelham às do nível precedente. Entretanto, trazem explicações à ação dos agentes históricos pautadas em um contexto mais amplo da situação, além de fornecerem um número maior de razões para tal comportamento. Edgar e Roberto, por exemplo, entenderam a manutenção da língua alemã como uma questão de *resistência* ao fascismo, um *movimento contra o regime* e a afirmação que *ainda existem germânicos dentro do território* e que estes *não queriam ser italianizados*.

Estas narrativas demonstraram entender que para explicar o agir humano no passado é preciso considerar o contexto, as ideias e intenções que mobilizaram o agir dos sujeitos do passado. A compreensão do porquê as pessoas do passado agiram de uma determinada maneira resulta da tentativa de entender suas ideias, o modo como viam o mundo e o contexto histórico no qual estavam inseridos.

- Pois com isso demonstravam uma certa resistência com o regime fascista e demonstravam que ainda existem germânicos dentro do território e estão aptos a iniciar um movimento contra este regime, isto que é estritamente proibido dentro da nação (Edgar, 3º Ano, Escola B).
- Por vários motivos entre eles estão: para criticar o fascismo fazendo críticas em alemão para que as pessoas que estivessem sendo ‘italianizadas’ acabassem notando o que estava acontecendo. Outro motivo era porque o idioma falado por ele era alemão e ele não queria ser italianizado (Roberto, 1º Ano, Escola B).

4.2.3 Questão 3

Na terceira questão os alunos responderam a seguinte pergunta: *Quando um historiador encontra fontes que contam histórias diferentes (Fonte 13) sobre o mesmo assunto o que ele pode fazer para se aproximar da verdade?* Ao se questionar sobre como o historiador se aproxima da verdade, não se está sugerindo que a história lida com verdades absolutas. Como declarou Jacques Le Goff, “a objetividade histórica – objetivo ambicioso – constrói-se pouco a pouco através de revisões incessantes do trabalho histórico, laboriosas verificações sucessivas e acumulação de verdades parciais” (LE GOFF, 1990, p.33). As pretensões de verdade na história são mais modestas, parciais e sujeitas à historicidade.

O historiador abandonou suas ambições de reconstruir de forma objetiva os acontecimentos do passado do modo em que ocorreram. Com o reconhecimento dos seus limites sobreveio o ‘tempo da desconfiança’. Para Certeau, a história reconheceu que “toda interpretação histórica depende de um sistema de referência; que este sistema permanece uma “filosofia” implícita particular; que se infiltrando no trabalho de análise, organizando-o à sua revelia, remete à “subjetividade” do autor” (CERTEAU, 1982, p.66).

No entanto a impossibilidade de narrar o passado como realmente ocorreu não significa que a história desistiu de suas pretensões de verdade. Segundo Roger Chartier, abandonar “essa intenção de verdade, talvez desmesurada mas certamente fundadora, seria deixar o campo livre a todas as falsificações, a todos os falsários que, por traírem o conhecimento, ferem a memória” (CHARTIER, 2002, p.100).

Mesmo reconhecendo que o conhecimento histórico é fruto de seleção, que os fatos históricos são construídos e que a história é também uma prática social, parte-se aqui do

pressuposto que a narrativa construída não é ficcional. O conhecimento histórico não resulta de um ato de imaginação pura,

ele é suportado e inferido com base em evidências, as quais o historiador deve ser capaz de interpretar, isto é capaz de reconstituir – construir historicamente – tendo em atenção o problema e as questões das quais partiu e a que tenta dar resposta (GAGO, 2012, p.38).

Buscou-se com esta questão investigar como os alunos entendem o trabalho metodológico realizado pelo historiador. No questionário das ideias prévias os alunos mencionaram a importância das fontes para a escrita da história. Entretanto, foram poucos os que fizeram menção ao fato de que a escrita da história é fruto de construções por parte do historiador. Com base nos dados obtidos nesta questão foram identificadas quatro categorias: Nível 1 – Tautológico, Nível 2 – Testemunhas; Nível 3 – Quantidade e Soma de Fatores e; Nível 4 – Contextualização e Subjetividade.

Nível 1 – Tautológico

As respostas inseridas nesta categoria têm em comum sua natureza redundante. Para estes alunos quando o historiador se depara com fontes que contam histórias diferentes sobre o mesmo tema a solução é *pesquisar mais e se aprofundar no assunto*. Nas narrativas contidas no quadro abaixo não foi exemplificada nenhuma saída válida para o empasse proposto pela questão. As respostas tendiam a repetir a mesma ideia em termos diferentes ou são dadas soluções vagas como *pesquisar a história*. O fato de pesquisar mais e se aprofundar no assunto não revela nada sobre o trabalho metodológico necessário para a construção do conhecimento histórico.

- Pesquisar a história (Ariel, 1º Ano, Escola B).
- Pesquisar mais e se aprofundar no assunto (Levi, 1º Ano, Escola B).
- Pesquisar mais sobre o assunto (Valentina, 3º Ano, Escola B).
- Buscar os fatos, datas, nomes, etc (Simão, 3º Ano, Escola B).
- Ele pode sair pesquisando sobre o assunto que ele quer saber assim ele vai entender o que realmente se passou ou passa (Martim, 2º Ano, Escola A).
- Pesquisando e investigando melhor para fazer suas histórias (Juan, 3º Ano, Escola A).

Nível 2 – Testemunhas

As respostas inseridas neste nível de progressão propuseram como solução para a existência de versões diferentes sobre o mesmo tema consultar testemunhas, *pessoas ou familiares que viveram esse fato*. Para estes alunos o historiador para se aproximar da verdade deve recorrer aos *relatos humanos*. Percebe-se uma desvalorização do escrito. O olhar, o fato de poder testemunhar, torna-se instrumento privilegiado para o estabelecimento da ‘verdade’.

Conforme Dosse (2013), desde o surgimento do gênero histórico atribuiu-se à testemunha ocular um papel de relevo. A importância das testemunhas é notável em obras como *História* de Heródoto e na *História da Guerra do Peloponeso* de Tucídides. Na Grécia Antiga “criou-se um vínculo entre ver e saber, estabelecendo como uma evidência que, para saber, é necessário ver, de preferência a ouvir” (HARTOG, 2011, p.212). Como afirmou Candolo, “os ouvidos são menos crédulos do que os olhos” (HERÓDOTO, 2006, p.33).

Quando não é possível ver, resta a possibilidade de ouvir o que ocorreu. Heródoto testemunhou a grande guerra entre persas e gregos e escreveu com base em testemunhos próprios e de terceiros. No livro II, enquanto discorria sobre a história e os costumes do Egito, revelou a importância da testemunha ocular para obter a veracidade sobre o acontecimento estudado.

Disse até aqui o que vi e o que consegui saber por mim mesmo em minhas pesquisas. Falarei agora do país, baseado no que me disseram os Egípcios, acrescentando à minha narrativa o que tive ocasião de observar com meus próprios olhos (HERÓDOTO, 2006, p.177).

Assim como Heródoto, Tucídides acredita que “o saber histórico é, então, exclusivamente o ver” (DOSSE, 2003, p.23). Consequentemente, o ofício do historiador estaria restrito ao período e local em que se situaria. Tucídides, para narrar o conflito entre a Liga do Peloponeso e a Liga de Delos pôde contar com o próprio testemunho e em alguns casos recorreu à terceiros. Logo no livro I, o autor afirma que a escrita da *História da Guerra do Peloponeso* foi realizada,

[...] com o maior rigor possível, seja no caso de eventos dos quais participei, seja naqueles a respeito dos quais obtive informações de terceiros. O empenho em apurar os fatos se constituiu numa tarefa laboriosa, pois as testemunhas oculares de vários eventos nem sempre faziam os mesmos relatos a respeito das mesmas coisas, mas variavam de acordo com suas simpatias por um lado ou pelo outro, ou de acordo com sua memória (TUCÍDIDES, 2001, p.14).

Para Tucídides, portanto, a história só poderia ocorrer por meio de testemunhos, por pessoas que presenciaram o acontecimento ou, como algumas vezes ocorreu no seu caso, através de informações obtidas por testemunhas oculares. Porém, o autor reconhece as complicações inerentes a este método ao mencionar como a subjetividade e a memória podem alterar o testemunho. A suspeita levou a elaboração da autópsia, método que Tucídides usava para depurar as informações obtidas. O testemunho para ser considerado válido deveria passar por um filtro crítico.

Com a profissionalização da história, a primazia da oralidade foi substituída pela autoridade do documento escrito. Como declarou Charles-Victor Langlois (1946, p.15), “a história se faz com documentos”. Entretanto, como aponta Dosse (2013), por volta do final da década de 1970 observou-se o retorno da valorização do depoimento, o retorno da testemunha. Mas o relato oral não estava imune à suspeita, o depoimento da testemunha ocular pode também ser objeto de desconfiança.

Nas narrativas identificadas neste nível de categorização não foram, no entanto, observado nenhum tipo de suspeito. Para estes alunos, o fato das testemunhas estarem presentes é considerado, *di per se*, fator que valida a veracidade do depoimento. Como asseverou Hartog (2011), é recorrente a confusão entre autenticidade e veracidade. A necessidade de testemunhas para resolução da diferença entre fontes resulta, por parte destes alunos, em uma concepção de operação historiográfica restrita ao tempo presente.

- Procurar se conectar com pessoas que foram próximas do assunto (Sílvio, 1º Ano, Escola B).
- Usar pessoas, ou seja, fala com pessoas ou familiares que viveram esse fato (Beatriz, 1º Ano, Escola B).
- Procurar pistas, pessoas, relatos que ajudem a saber a verdade (Gaia, 1º Ano, Escola B).
- É necessário confirmar o fato através de relatos humanos, e ter na sua mente a **AMPLA CAPACIDADE** de relacionar os diferentes extremos do fato e ir em busca de opiniões e fontes que cooperem com o ocorrido, para assim, analisar de forma neutra e imparcial aquilo que realmente e veridicamente deve ser divulgado (Edgar, 3º Ano, Escola B).
- Ir atrás de pessoas mais velhas que possa ter visto o acontecido ou através de jornal (Filippa, 1º Ano, Escola B).

Nível 3 – Quantidade e Soma de Fatores

As respostas que se encontram nesta categoria propuseram, como solução para a existência de fontes que narram histórias diferentes sobre o mesmo tema, a busca e a análise de um maior número de documentação. As narrativas destes alunos foram inseridas em nível mais avançando em relação ao nível Testemunhas por conceberem que é possível, por meio de fontes e vestígios, reconstruir o tema em questão sem necessariamente ser preciso o depoimento de alguém que tenha presenciado o ocorrido.

Para Matias, por exemplo, buscar outras fontes ajudaria a *ir complementando essas*. Ele também propõe buscar uma *terceira fonte de autoria neutra* como solução para as contradições emergentes nas fontes. Eugênio, por outro lado, parece não achar suficiente apenas mais uma fonte e propõe *buscar varias fontes p/ poder defender a qual ele [historiador] julga certa*.

No manual *Introdução aos estudos históricos*, Langlois e Seignobos dissertaram sobre a importância de se “reunir documentos de várias espécies, principalmente escritos, relativos ao passado remoto a ser estudado” (LANGLOIS; SEIGNOBOS, 1946, p.17). Sobre a importância das fontes, Langlois declarou que “nada supre os documentos: onde não há

documentos não há história” (LANGLOIS; SEIGNOBOS, 1946, p.15). O autor ainda ressalta a importância da heurística ao constatar que,

muitas obras de erudição ou de história, elaboradas em estrita conformidade com as regras do método mais exato, nasceram viciadas ou totalmente se anularam, pela simples circunstância material de ignorar o autor a existência de documentos que esclareciam, completavam ou destruíam aqueles que tinha em mãos e com os quais se contentara (LANGLOIS; SEIGNOBOS, 1946, p.15).

A premissa defendida pelos alunos que se encontram nesta categoria assemelha-se ao que Langlois asseverou sobre a relevância de um número suficiente de documentos para realização do ofício do historiador. De acordo com estes alunos, um número maior de fontes forneceria uma maior quantidade de informações e, portanto, seria a forma mais eficaz de pôr fim às incongruências encontradas. Com base nesta premissa, o papel do historiador se limitaria “ao controle da veracidade dos eventos relatados graças às suas fontes documentárias. Sua missão acaba assim que tenha verificado sua autenticidade” (DOSSE, 2013, p.42-43). Como escreveu Eugênio, após pesquisar em várias outras fontes o historiador pode chegar *a qual ele julga certa*.

- Encontrar novas fontes e ir complementando essas. Uma terceira fonte de autoria neutra (Matias, 3º Ano, Escola B).
- Deve analisar os fatos, buscar mais fontes para ver outras visões e analisar para ver se isso é verdade (Murilo, 3º Ano, Escola A).
- Fazendo pesquisas mais a fundo, procurando outras fontes do mesmo ocorrido (Davide, 1º Ano, Escola B).
- Pode buscar os fatos na raiz do problema, tentar entender e buscar várias fontes p/ poder defender a qual ele julga certa (Eugênio, 1º Ano, Escola B).

Ainda nesta categoria foram inseridas respostas que remetiam a possibilidade de assemblar elementos comuns às duas fontes como forma para se aproximar da ‘verdade’. A tônica destas respostas consistia em *juntar os fatos que coincidem*. Para Jorge, *a solução seria usar apenas algo que as duas histórias retratem*.

Collingwood, ao criticar o modo de fazer história que ele definiu de “cola e tesoura”, mencionou a forma como as informações eram utilizadas:

Em regra, quando dispõe de muitas informações para escolher verifica que uma delas lhe diz o que outra não diz; então, ambas, ou todas até, são incorporadas. Por vezes, chega à conclusão de que uma delas contradiz uma outra; então, a menos que descubra um meio de conciliá-las tem de se decidir por uma, deixando a outra fora (COLLINGWOOD, 2001, p.387).

A ideia de incorporar à narrativa informações contidas em fontes diferentes remete a uma noção de soma. A história seria feita a partir de uma atividade de cola e tesoura em que as informações seriam em seguida assembladas de modo a forma uma narrativa inteligível. No caso de haver contradição entre as informações seria possível buscar uma reconciliação ou prosseguir com a eliminação do componente dissonante. Chiara, propõe algo semelhante quando sugere que o historiador *pode tentar juntar os fatos parecidos*.

- Juntar os fatos que coincidem, e colocar as diferenças (Erika, 1º Ano, Escola B).
- Usar apenas algo que as duas histórias retratem (Jorge, 2º Ano, Escola A).
- Ele pode tentar juntar os fatos parecidos para que a história possa se aproximar da verdade (Chiara, 3º Ano, Escola A).
- Ler as duas, e chegar em uma conclusão, vendo as diferenças, e achando um ponto certo (Benjamin, 3º Ano, Escola B).

Nível 4 – Contextualização e Subjetividade

Neste nível de categorização encontram-se as repostas que fizeram menção a necessidade de se conhecer o contexto e a autoria das fontes. Para estes alunos o historiador quando se depara com fontes que descrevem situações discordantes não precisa apelar para o depoimento de testemunhas e nem de ir à caça de um número maior de documentação para se aproximar da ‘verdade’. De acordo com Marta, é preciso também *ver o contexto histórico em que a fonte foi escrita*.

Estas respostas indicam que as fontes não são um banco de fatos históricos do qual é possível extrair informações, mas devem também ser “estudados em si mesmos, em sua

organização discursiva e material, suas condições de produção, suas utilizações estratégicas” (CHARTIER, 2002, p.13). De acordo com Certeau, o historiador quando lida com fontes não se limita a “fazer falar estes ‘imensos setores adormecidos da documentação’ e dar voz a um silêncio, ou efetividade a um possível. Significa transformar alguma coisa, que tinha sua posição e seu papel, em alguma *outra coisa* que funciona diferentemente” (CERTEAU, 1982, p.82).

O historiador não se anula perante a fonte, não se limita a transcrever passivamente as informações que ali se encontram após a purificação da sua documentação por meio da crítica externa e crítica interna, como aconselhado por Langlois e Seignobos. A partir de inquietações e interpelações do presente o historiador faz falar suas fontes e constrói seus fatos. Como asseverou Lucien Febvre (1977, p.20), “elaborar um facto é construir. Se se quiser, é fornecer uma resposta a uma pergunta. E se não há pergunta, só há o nada”.

As respostas selecionadas neste nível de categorização também apontaram para a importância de se conhecer *quais povos estão contando a história*. De acordo com Rute e Diego, historiador precisa considerar o *histórico dos participantes e os interesses dos dois lados* envolvidos. Conforme Edward Carr, o historiador não deveria tanto se preocupar com os dados que contém as fontes, mas com quem a escreveu. Porque “os fatos da história nunca chegam a nós “puros”, desde que eles não existem nem podem existir numa forma pura: eles são sempre refratados através da mente do registrador” (CARR, 1982, p.47).

Para Carr,

Nenhum documento pode nos dizer mais do que aquilo que o autor pensava - o que ele pensava que havia acontecido, o que devia acontecer ou o que aconteceria, ou talvez apenas o que ele queria que os outros pensassem que ele pensava, ou mesmo apenas o que ele próprio pensava pensar. Nada disso significa alguma coisa, até que o historiador trabalhe sobre esse material e decifre-o. Os fatos, mesmo se encontrados em documentos, ou não, ainda têm de ser processados pelo historiador antes que se possa fazer qualquer uso deles (CARR, 1982, p.43-44).

Os alunos que mencionaram a necessidade de análise do contexto e da autoria da fonte demonstraram entender que a narrativa histórica resulta de um processo que vai além da simples descrição das fontes. A narrativa histórica não é uma cópia de eventos passados, esta é fruto de uma seleção, de interpretação e de questionamentos. No manejo das fontes o historiador se interroga sobre sua origem e o seu vínculo com a sociedade que a produziu. Toda fonte é uma versão de um dado momento, conhecer seu autor, sua visão de mundo e possíveis intencionalidades é fundamental para construção do conhecimento histórico.

- Ver o contexto histórico em que a fonte foi escrita (Marta, 1º Ano, Escola B).
- Buscar as características da sociedade na época. O histórico dos participantes, se possível e procurar vestígios de verdade em cada ponto (Rute, 1º Ano, Escola B).
- Ver o contexto, quais povos estão contando a história basicamente se imaginar na época (Roberto, 1º Ano, Escola B).
- Pesquisar pelo contexto histórico e os interesses dos dois lados (Diego, 3º Ano, Escola B).

4.2.3 Questão 4

Na quarta questão os alunos responderam a seguinte pergunta: *Os meios de comunicação (televisão e jornais) atuais são confiáveis, pois contam as notícias da forma como elas ocorreram. Você concorda com esta afirmação? Justifique.* Esta pergunta foi inserida novamente no estudo principal para averiguar se a utilização dos excertos do jornal *La Provincia di Bolzano* havia provocado alguma mudança no padrão de respostas.

As mídias estão constantemente veiculando uma quantidade enorme de informações e acontecimentos. Ao mesmo tempo em que produz uma ideia de atualização e conhecimento sobre a história imediata no leitor/ telespectador, esta participa ativamente na construção do material transmitido. Conforme Pierre Nora (1995, p.181), “imprensa, rádio, imagens não agem apenas como meios dos quais os acontecimentos seriam relativamente independentes, mas como a própria condição de sua existência”.

Diante deste quadro se faz necessário analisar as ideias que os alunos manifestam sobre os meios de comunicação e sobre a maneira como processam as informações propaladas. Estariam estes jovens munidos de instrumentos para processar de forma analítica e crítica a produção de informações pelas mídias? Com base nos dados coletados as respostas foram categorizadas em dois níveis de progressão conforme ao posicionamento revelado: Nível 1 – Acrítico e Nível 2 – Crítico.

#

Nível 1 – Acrítico

Encontram-se nesta categoria as respostas dos alunos que afirmaram acreditar que os meios de comunicação são objetivos e confiáveis. Para Gaia, por exemplo, os meios de comunicação são atendíveis, porque ao narrar a notícia *apresentam fontes e relatos*. Yan deposita sua confiança na celeridade com que os meios de comunicação mantêm a população informada. O fato de *uma coisa que aconteceu do outro lado do mundo nós já ficamos sabendo algumas horas depois* justifica sua resposta. De acordo com Nora,

O próprio do acontecimento moderno encontra-se no seu desenvolvimento numa cena imediatamente pública, em não estar jamais sem repórter-espectador nem espectador-repórter, em ser visto se fazendo (...) Daí essa impressão de jogo mais verdadeiro que a realidade, de divertimento dramático, de festa que a sociedade dá a si própria através do grande acontecimento (NORA, 1995, p.186).

A essa espécie de ‘voyeurismo do acontecimento’ ou, o poder observá-lo enquanto é construído, segue a sensação de transparência e autenticidade sobre o ocorrido. O imediatismo proporcionado pela tecnologia inviabiliza, para alguns telespectadores, pensar de forma crítica a produção midiática. Para Dosse, a sociedade midiaticizada “tem o efeito paradoxal de facilitar a tomada de conhecimento do acontecimento, porque ela acelera o processo de transmissão e torna, ao mesmo tempo, a apreensão, a doação de sentido mais difícil” (DOSSE, 2013, p.262). Cria-se o imperativo de que nada pode ficar desconhecido e o indivíduo se vê lançado em um turbilhão de informações ao qual não é capaz de tomar distância, de repousar um instante para processar de forma crítica sobre o que está acontecendo.

Outro elemento apontado para justificar a neutralidade e veracidade das notícias narradas se deve a convicção que a principal função da mídia é informar a população sobre o que ocorre. A resposta dada por Hugo, em que afirma que *hoje todo mundo está por dentro dos assuntos* graças aos meios de comunicação, é um exemplo disto. Esta declaração remete ao que Rui Barbosa considerava como papel do bom jornalismo:

A imprensa é a vista da nação. Por ela é que a nação acompanha o que lhe passa por perto e ao longe, enxerga o que lhe malfazem, devassa o que lhe ocultam e tramam, colhe o que sonégam ou roubam, percebe onde lhe alvejam ou nodoam, mede o que lhe cerceiam ou destroem, vela pelo que lhe interessa, e se acautela do que a ameaça (BARBOSA, 1990, p.20).

- Sim. Pois não contam só a notícia, e sim apresentam fontes e relatos (Gaia, 1º Ano, Escola B).
- Sim. Pois eles trazem as notícias para nós de uma forma tão rápida. Tipo uma coisa que aconteceu do outro lado do mundo nós já ficamos sabendo algumas horas depois. (Yan, 1º Ano, Escola B).
- Sim pois hoje todo mundo está por dentro dos assuntos, e se torna mais fácil ficar por dentro dos assuntos por causa das tecnologias (Hugo, 3º Ano, Escola B).
- Sim. Tudo o que acontece em nossa cidade eles que trabalham na TV ou no jornal falam a verdade. Tipo se acontece de alguém morrer ou assassinar ela e claro que vão dizer a verdade; pode passar na TV ou na Rede sul (Mariana, 2º Ano, Escola A).

Nível 2 – Crítica

Neste nível de progressão os alunos se posicionaram de forma crítica frente aos meios de comunicação atuais. Para estes alunos as mídias *enganam* e *manipulam* os espectadores, no sentido de forjar ou alterar os dados, para tornar eloquente o discurso que transmitem. Para Dosse, optar por um certo “tipo de descrição equivale a engajar um processo de interpretação que depositará o acontecimento descrito em determinada categoria semântica” (DOSSE, 2013, p.267). A forma como um acontecimento é narrado desempenha papel fundamental sobre o modo em que este será recepcionado.

Alguns alunos declararam que a manipulação por parte dos meios de comunicação ocorre, porque as *grandes mídias geralmente são patrocinadas por partidos políticos* e porque *cada diretor de emissões, possuem pontos de vista diferente*. De fato como asseverou Derocina Sosa,

A informação obedece, assim, ao critério de uma seleção editorial, que por sua vez está ligada ao espaço social. O discurso, pois, contido nessas informações segue as intenções mais diversas, seja do autor da matéria, do editor do jornal, dos patrocinadores ou do governo. Nenhuma informação, por maior pretensão que tenha de ser imparcial, consegue sê-lo (SOSA, 2006, p.121).

No entanto, é preciso abster se de incorrer no risco de considerar os meios de comunicação como instrumentos exclusivos de manipulação capazes de fabricar o que bem lhes apraz. Como afirmou Rüdiger, “o *princípio* da imprensa não é o de ser manipuladora, no

entanto reconhece que ela, enquanto forma de poder, não pode ser dissociada do elemento manipulação em função das condições ditadas por cada época” (RÜDIGER *apud* SOSA, 2006, p.119).

A formação da opinião pública não se esgota no protagonismo dos meios de comunicação. Seus efeitos são relativizados pelo leitor/espectador que os apropria de forma distinta do esperado. As notícias veiculadas pelas mídias podem ser selecionadas, adaptadas e, dependendo das circunstâncias, rechaçadas. O espectador é um sujeito ativo, não se encontra a mercê dos meios de comunicação. Como asseverou Eduardo Meditsch, “o jornalismo, como instituição, e seus agentes, participam de produção da realidade, especialmente no seu âmbito simbólico, mas nunca isoladamente, porém em diálogo permanente com os demais atores sociais” (MEDITSCH, 2010, p.40).

- Não. Na mídia sempre há uma intenção por trás das notícias, muitas vezes é uma manipulação da forma de pensar dos espectadores. Se grandes mídias geralmente são patrocinadas por partidos políticos, então as notícias serão tendenciosas (Marta, 1º Ano, Escola B).
- Sim. Eles contam as informações em tempo real, mas varia bastante, pois cada diretor de emissões, possuem pontos de vista diferente (Nicole, 1º Ano, Escola B).
- Outro. Apesar de varias vezes falarem a verdade certas noticias podem ser omitidas ou alteradas a mando de governos ou empresas (Luiz, 1º Ano, Escola B).
- Não. A mídia procura alienar as pessoas conforme sua opinião própria. De forma que apresente informações incompletas com esse objetivo (Diego, 3º Ano, Escola B).
- Não. Muitas vezes são comprados para manipular uma população inteira, repassando falsas notícias, enganando todas as pessoas que tem acesso a essa fontes de noticia. Nos dias de hoje muitas vezes o dinheiro fala mais alto tudo e todos são movidos por ele (Ivan, 3º Ano, Escola A).
- Não. Nem tudo que vimos ou ouvimos é verdade nem sempre as fontes são confiáveis (Frederica, 2º Ano, Escola A).

4.3 Comparação entre Escola A e Escola B

Depois da análise qualitativa dos dados obtidos, que deram origens às categorizações acima discutidas – acerca da empatia histórica, da escrita da história e do posicionamento perante às mídias – foi realizada uma análise quantitativa descritiva simples. Com base nas categorizações identificadas foi possível elaborar tabelas de modo a traçar algumas comparações entre os alunos das duas escolas participantes.

No que diz respeito a primeira questão do Estudo Principal, conforme a Tabela 24, observou-se uma grande quantidade de respostas concentradas no nível 1, “Cópias e Fragmentos”, em ambas as escolas. A percentual mais alta foi encontrada entre os alunos da Escola B, onde cerca de 46,51% das respostas não apresentaram explicações para a decisão de Mussolini ou eram resultantes de cópias dos textos informativos ou das fontes disponibilizadas. Muitos destes alunos se limitaram a copiar informações ou forneceram descrições a respeito do processo de *italianizzazione* pelo qual passou a região do Trentino Alto Adige durante o fascismo.

O percentual de respostas inseridas nos níveis 2 e 3 respectivamente, “Ditador” e “Análise do Contexto”, foi mais equiparado. No nível 3, Ditador, encontram-se 23,08% dos alunos da Escola A e 25,58% dos alunos da Escola B. Nestas respostas as justificativas dadas ao comportamento de Mussolini verteram sobre a sua função política. Nesta categoria a justificativa das ações em questão são explicadas através de papéis estereotipados e ahistóricos. Para estes alunos Mussolini era um ditador e isto era suficiente para explicar sua decisão de dominar e subjugar a população do Alto Adige.

Se encontram no nível de progressão mais elaborado, “Análise do Contexto”, 12,82% dos alunos da Escola A e 18,60% dos alunos da Escola B. Estas respostas foram as que apresentaram uma concepção de empatia histórica mais complexa. Neste nível os alunos souberam vincular a decisão de Mussolini de *italianizzare* Bolzano com o contexto em questão e com aspectos ligados à suas ideias como a crença em relação a superioridade da cultura italiana e o nacionalismo exacerbado do movimento fascista. A competência de se considerar tanto o contexto como o ponto de vista provável dos agentes históricos é sintomática de uma concepção de empatia histórica sofisticada das ações humanas do passado.

A disparidade maior entre as respostas foi constata no nível 2, “Pessoal”. Cerca de 30,77% dos alunos da Escola A foram alocados nesta categoria, enquanto apenas 9,30% dos alunos da Escola B. As argumentações utilizadas para explicar a decisão de *italianizzare* a

região recém anexada pautou-se principalmente em motivos pessoais. O Trentino Alto Adige foi *italianizzato* porque assim queria Mussolini. Referências a respeito do seu papel de governante ou do contexto situacional não foram registradas. Dois alunos da Escola A não responderam a esta pergunta.

Tabela 24
Distribuição dos alunos conforme concepção de empatia histórica

	ESCOLA A		ESCOLA B		TOTAL	
Cópia e Fragmentos	11	28,21%	20	46,51%	31	37,80%
Pessoal	12	30,77%	4	9,30%	16	19,51%
Ditador	9	23,08%	11	25,58%	20	24,39%
Análise do contexto	5	12,82%	8	18,60%	13	15,85%
Não respondeu	2	5,13%	0	0,00%	2	2,44%
Total	39	100%	43	100,00%	82	100,00%

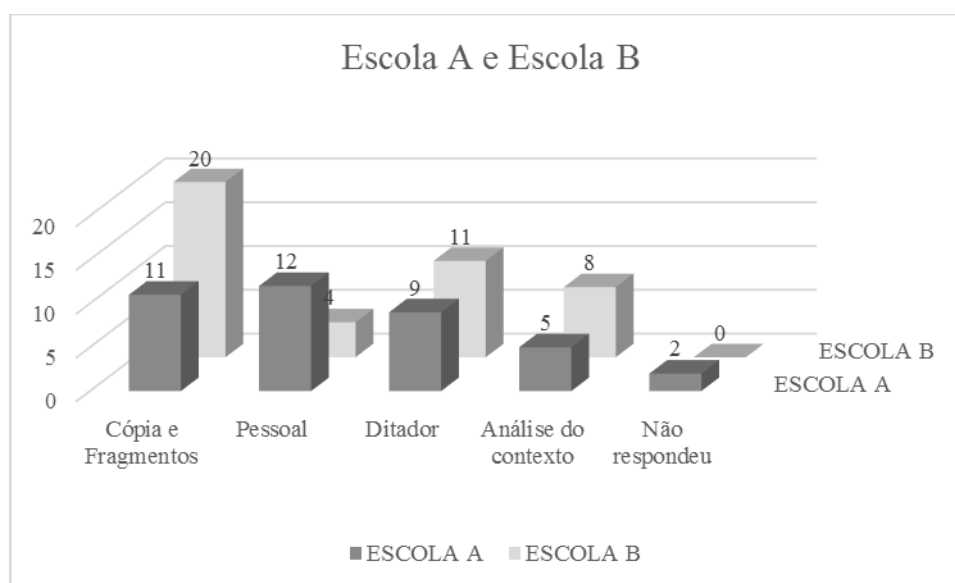


Figura 10 Gráfico sobre distribuição dos alunos conforme a concepção de empatia histórica

Na segunda questão os alunos foram inquiridos a fornecerem explicações para o comportamento dos dirigentes da Liga pela tutela da pesca. Como se vê na Tabela 25, cerca de 53,85% dos alunos da Escola A e 32,56% dos alunos da Escola B não foram capazes de fornecer alguma explicação para a persistência do uso da língua alemã pelos dirigentes. Nestas respostas os alunos se limitaram a copiar excertos do jornal ou dos textos informativos muitas vezes de forma inconsistente, o que resultou em frases com pouco nexo.

O percentual de alunos alocados no nível “Presentismo” foi superior entre os alunos da Escola B com 32,56%. A tónica destas respostas recaíram em justificativas fundamentadas em parâmetros de comportamento considerados válidos hoje. Por exemplo, os dirigentes persistiam em falar alemão porque não é fácil aprender outra língua ou porque já estavam familiarizados com ela. Não foi constatado, nestas respostas, a compressão por parte destes alunos "que as pessoas do passado, com as mesmas capacidades de pensamento e sentimento que as pessoas hoje, poderiam ter pensado e sentido de forma diferente"⁷⁶ (LEE; SHEMILT, 2011, p.45).

Estes alunos não compreenderam que há diferenças significativas entre o passado e o presente e que o comportamento humano não funciona a partir de preceitos de validade geral. Eles conseguiram fornecer explicações para as ações passadas, conseguiram se colocar no lugar daqueles dirigentes, mas se identificar com as pessoas do passado não é suficiente para a consecução da empatia histórica. Faz-se também necessário situar o comportamento analisado com os seus sujeitos mas também com o contexto que abrigou e moldou tal comportamento.

No nível de progressão “Empatia Histórica Restrita”, figuraram 20,51% dos alunos da Escola A e 16,28% dos alunos da Escola B. Neste nível de categorização os alunos explicaram o emprego da língua alemã levando em consideração as ideias e convicções que provavelmente direcionaram as ações dos dirigentes, mas também fizeram menção ao processo de *italianizzazione* pela qual passava a região que se encontrava ausente nos níveis anteriores. A persistência em escrever em alemão foi visto como uma forma de resistência e de crítica contra o governo fascista.

No nível “Empatia Histórica Contextualizada”, observou-se uma percentual maior de alunos da Escola B, com 13,95%. Foram alocados neste nível as respostas que conseguiram fornecer explicações para as ações dos dirigentes pautadas tanto em aspectos pessoais como de contexto. Estas narrativas foram inseridas em um nível mais avançado, porque conseguiram arregimentar um número maior de possíveis razões para o comportamento analisado e por forneceram um quadro mais amplo e complexo da região do Trentino Alto Adige. Ao se considerar a soma dos últimos dois níveis foi possível perceber que os alunos das escolas participantes atingiram um percentual semelhante de empatia histórica, cerca de 23,07% de alunos da Escola A e 30,23% alunos da Escola B.

⁷⁶ Tradução da autora. No original “that predecessors with the same capacities for thought and feeling as people today might have thought and felt in different way” (LEE; SHEMILT, 2011, p.45).

Tabela 25
Distribuição dos alunos conforme concepção de empatia histórica

	ESCOLA A		ESCOLA B		TOTAL	
Cópia e Fragmentos	21	53,85%	14	32,56%	35	42,68%
Presentismo	8	20,51%	14	32,56%	22	26,83%
Empatia histórica restrita	8	20,51%	7	16,28%	15	18,29%
Empatia histórica contextualizada	1	2,56%	6	13,95%	7	8,54%
Não respondeu	1	2,56%	2	4,65%	3	3,66%
Total	39	100,00%	43	100,00%	82	100,00%

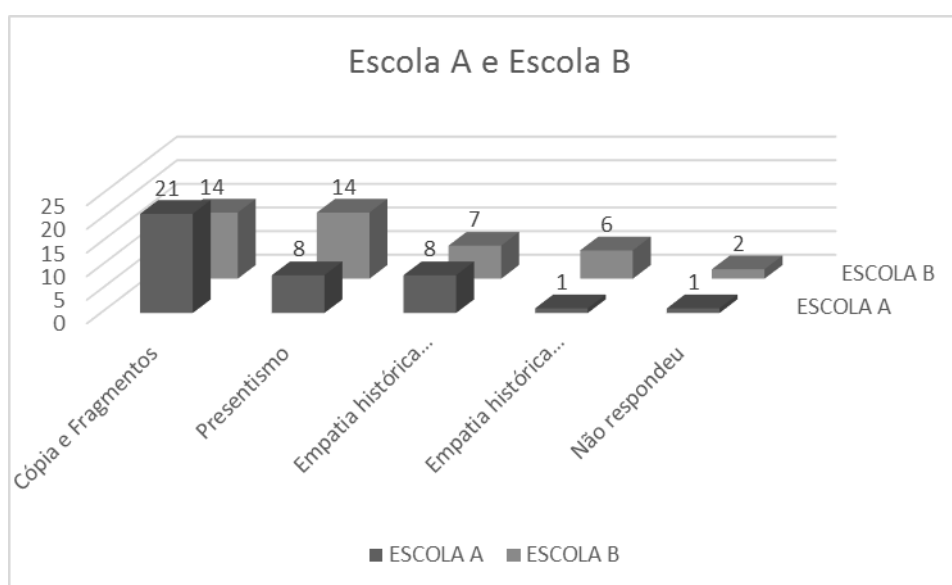


Figura 11 Gráfico sobre distribuição dos alunos conforme concepção de Empatia Histórica

Na terceira questão os alunos foram solicitados a refletir sobre a escrita da história. Estes deveriam argumentar sobre como o historiador lida com a existência de fontes diferentes sobre o mesmo tema. Observou-se que os alunos da Escola A manifestaram dificuldades em responder esta pergunta, uma vez que cerca de 18% não foram capazes de respondê-la.

O nível “Tautológico” foi o que contabilizou o maior número de respostas. Como mostra a Tabela 26, cerca de 51,28% dos alunos da Escola A e 39,53% dos alunos da Escola B inseriram-se nesta categoria. Estes alunos não foram capazes de oferecer uma explicação ao empasse exposto na questão. Limitaram-se em declarar, de forma redundante, que o historiador deveria pesquisar mais ou estudar mais a respeito do assunto. No nível 2 -

“Testemunha”, foram identificados 9,30% dos alunos da Escola B e nenhum aluno da Escola A. Nestas respostas, a possibilidade de poder consultar testemunhas diretas do fato ocorrido foi apresentada como solução para a existência de histórias diferentes sobre o mesmo tema.

No nível 3 – “Quantidade e Soma de Fatores”, foram alocadas as respostas que propuseram como solução pesquisar em um maior número de fontes ou estabelecer os elementos em comum entre as fontes para se aproximar da verdade. A porcentagem observada foi equilibrada entre os alunos das duas escolas participantes. Cerca de 30,77% dos alunos da Escola A e 34,88% dos alunos da Escola B situaram-se neste nível de progressão. Estes alunos encontram-se em um nível mais avançado em relação ao nível “Testemunha”, porque demonstraram compreender que a história é possível mesmo na ausência de depoimentos de observadores diretos. No entanto, falharam por considerar o ofício do historiador apenas como uma atividade de “tesoura e cola”. O trabalho metodológico que envolve a escrita da história não se resume a uma atividade de encontrar fontes, recolher o maior número possível de informações, ver o que coincide para posteriormente escrever.

No nível 4 – “Contexto e Subjetividade” foram inseridas as respostas que consideraram a necessidade de se conhecer o contexto e a autoria das fontes como fundamental para solução do empasse proposto. Nestas respostas os alunos assinalaram entender que a fonte é mais que um repositório de dados e que é necessário entendê-las por si mesmas. Trata-se de situá-las em seu próprio contexto de produção e entender que esta é produto de um dado autor que carrega em seu bojo convicções e intenções que emergem na fonte. De acordo com a Tabela 26, cerca de 16,28% dos alunos da Escola B encontram-se neste nível, por outro lado não foi possível contabilizar nenhuma resposta entre os alunos da Escola A neste nível.

Tabela 26
Distribuição dos alunos conforme concepção de escrita da história

	ESCOLA A		ESCOLA B		TOTAL	
Tautológico	20	51,28%	17	39,53%	37	45,12%
Testemunhas		0,00%	4	9,30%	4	4,88%
Quantidade e Soma de Fatores	12	30,77%	15	34,88%	27	32,93%
Contexto e Subjetividade		0,00%	7	16,28%	7	8,54%
Não respondeu	7	17,95%	0	0,00%	7	8,54%
Total	39	100,00%	43	100,00%	82	100,00%

Na quarta questão os alunos foram solicitados a responderem o que pensavam sobre as mídias, especificamente se eles as consideravam neutras e imparciais. Conforme a Tabela 27, cerca de 20,51% dos alunos da Escola A e 18,60% dos alunos da Escola B encontram-se neste nível de progressão. O posicionamento destes alunos que veem as mídias apenas como meio de informação apartidário remete às declarações realizadas por Evelyne Bévort e Maria Luísa Belloni sobre as mídias e educação. Segundo as autoras, os meios de comunicação ocupam um espaço importante na nossa sociedade e faz se necessário “oferecer a todos os cidadãos, principalmente aos jovens, as competências para saber compreender a informação, ter o distanciamento necessário à análise crítica, utilizar e produzir informações e todo tipo de mensagens” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p.1081).

O nível 2 – “Crítico”, reuniu as respostas da maioria dos alunos. De acordo com a tabela abaixo, 69,23% dos alunos da Escola A e 81,40% dos alunos da Escola B encontram-se neste nível. Estes alunos manifestaram um posicionamento crítico perante as mídias. Foram apontados como causa desta suspeita os prováveis interesses políticos, financeiros, pessoais que estão implicados na difusão das notícias. Todos os alunos da Escola B responderam a questão, todavia 10,26% dos alunos da Escola A preferiram não se manifestar.

Tabela 27

Distribuição dos alunos conforme posicionamento diante dos meios de comunicação

	ESCOLA A		ESCOLA B		TOTAL	
Acrítica	8	20,51%	8	18,60%	16	19,51%
Crítica	27	69,23%	35	81,40%	62	75,61%
Não respondeu	4	10,26%	0	0,00%	4	4,88%
Total	39	100,00%	43	100,00%	82	100,00%

Com base nos dados recolhidos durante o Estudo Principal, assim como os dados angariados nos questionários precedentes foi possível traçar um quadro geral dos jovens participantes da pesquisa. Os questionários aplicados na primeira fase do estudo de campo demonstraram que os alunos da Escola B manifestaram um nível mais alto no que diz respeito aspectos relativos aos fatores socioeconômicos e cultural. Os pais destes alunos apresentaram um nível de escolaridade e de renda mensal superior aos pais dos alunos da Escola A.

De acordo com pesquisas realizadas no campo da sociologia da educação, do ponto de vista macrossociológico, a correlação entre trajetórias escolares bem-sucedidas e essas categorias é relevante. Os resultados, à primeira vista, tenderam a confirmar os estudos

macrossociológicos. Os alunos da Escola A tiveram maior percentual em níveis de progressão mais avançados quando comparados aos alunos da Escola B.

Como já mencionado anteriormente, além dos aspectos socioeconômicos foram também levados em consideração outros aspectos, como o fato que as turmas participantes da Escola B eram formadas por turmas A, enquanto na Escola A uma turma era B. Este fator foi considerado na análise, pois sabe-se que é ainda comum nas escolas separar os alunos mais bem sucedidos (em relação as notas) e com idade prevista para cursar a serie em “turmas A”, sendo as turmas B, C e assim por diante destinadas aos alunos considerados mais problemáticos do ponto de vista disciplinar e da aprendizagem. Os alunos da Escola B demonstraram também maior interesse pela disciplina de história o que, de fato, é considerado um fator importante para obtenção de bons resultados no processo de aprendizagem.

Sobre o que diz respeito a compreensão da disciplina de história, os alunos de ambas as escolas manifestaram uma visão tradicional. A maioria declarou que a história é um saber que lida apenas com o passado, principalmente de acontecimentos políticos, nacionais, militares, de eventos e personalidades relevantes de cada período. Observou-se, no entanto, que cerca de 20, 45% dos alunos da Escola B, mencionaram a relação entre presente, passado e futuro. Entretanto nenhum aluno da Escola A compartilhou esta concepção de história viva e relacionada com o presente e com projeções de futuro.

Nas questões relativas a escrita da história prevaleceu a ideia de história factual em ambas as escolas. Para os alunos a história é escrita a partir de fontes. Esta concepção não é errada, no entanto estes alunos não fizeram menção ao trabalho metodológico que envolve a escrita da história. O ofício de historiador se restringiu a compilação das informações contidas nas fontes. Foram identificados no nível de progressão mais avançado, “Operação historiográfica”, um percentual semelhante entre os alunos da Escola A e da B.

Quando interrogados sobre a forma como o historiador lida com a existência de fontes que relatam histórias diferentes sobre o mesmo tema, percebeu-se uma coerência com as repostas obtidas no questionário das ideias prévias. A concepção de história factual foi reforçada mais uma vez. Um percentual semelhante de repostas entre os alunos de ambas as escolas propôs a obtenção de mais fontes como solução para o problema. No entanto, como nas outras questões relativas a natureza do conhecimento histórico, nenhum aluno da Escola A se posicionou no nível de progressão mais elaborado da questão. Na escola B, 28% dos alunos mencionaram que o historiador, além recolher as informações contidas na fonte, deve se voltar também para o contexto de produção e autoria das fontes em questão.

De forma geral, os alunos da Escola B demonstraram um nível de compreensão maior do que é a disciplina de história e dos procedimentos empreendidos para a construção deste saber. No entanto, observou-se que no manejo do jornal *La Provincia di Bolzano* e nas respostas relativas ao conceito de empatia histórica os alunos da Escola A se alocaram quantitativamente e qualitativamente em níveis de progressão semelhantes aos alunos da Escola A.

Na primeira questão que solicitava a explicação para as ações de Mussolini no nível mais avançado, “Análise do contexto” o percentual entre os alunos da escola A e B foram parecidos. A segunda questão, sobre o comportamento dos dirigentes da Liga pela Tutela da Pesca também apresentou resultados semelhantes. A soma dos dois níveis mais avançados de empatia - “Empatia história restrita” e “Empatia histórica contextualizada” - mostrou valores próximos nas duas escolas. Porém, é importante ressaltar que os alunos da Escola B conseguiram fornecer um número maior de razões e contextualizaram de forma mais válida a situação pela qual passava a população do Alto Adige durante o fascismo.

A pergunta relativa ao posicionamento dos alunos diante dos meios de comunicação apresentou resultados divergentes em relação a mesma questão feita no questionário das ideias prévias. Na primeira fase do estudo de campo os alunos da Escola B mostraram um posicionamento mais crítico frente as mídias (Escola B 54% - Escola A 32,43%). Por outro lado, cerca de 45,95% dos alunos da Escola A declararam que os meios de comunicação eram imparciais e apertidários. Apenas 32,43% dos alunos da Escola A demonstraram ceticismo diante das notícias veiculadas.

Todavia, após a atividade com o jornal proposta no Estudo Principal, observou-se uma variação considerável no padrão de respostas desta questão. Quase 70% dos alunos da Escola A e 81,40% da Escola B afirmaram que as mídias nem sempre são imparciais, pois outros interesses estão envolvidos na construção da notícia. Nos Gráficos 12 e 13 é possível acompanhar a variação das respostas nas duas Escolas. Esse resultado é ainda mais interessante se levado em conta que em nenhum momento o jornal foi objeto de análise em sala de aula. Os trechos do jornal foram apenas lidos e em seguida os alunos foram solicitados a responder as quatro questões que formaram o Estudo Principal.

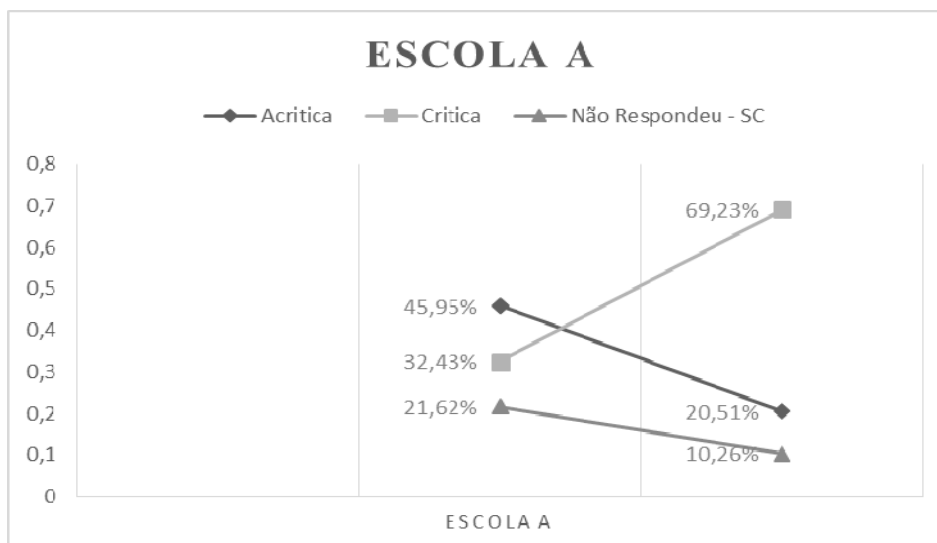


Figura 12 Comparação do posicionamento dos alunos em relação às médias no Questionário das Ideias prévias e no Estudo Principal

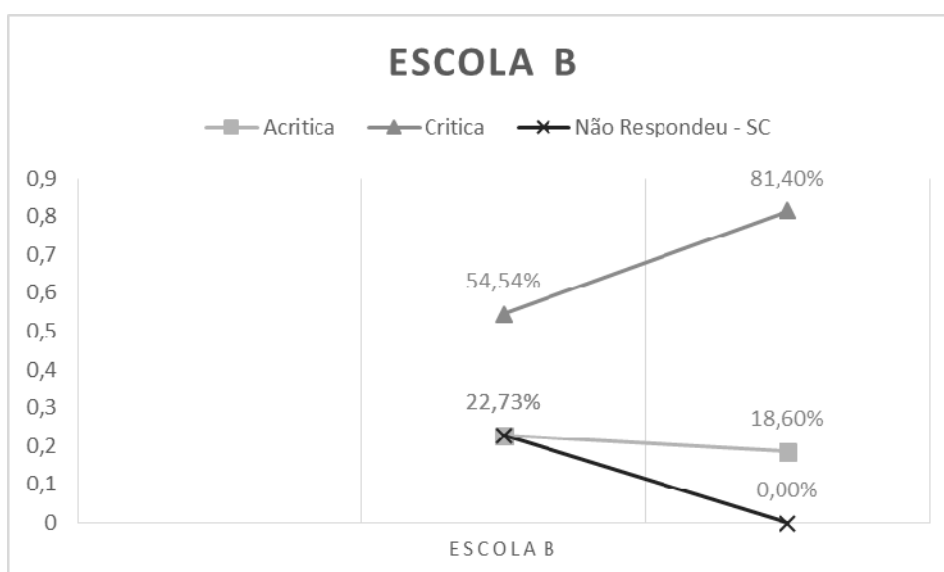


Figura 13 Comparação do posicionamento dos alunos em relação às médias no Questionário das Ideias prévias e no Estudo Principal

Com o resultado obtido é possível constatar que o exercício com fontes gerou mudança no posicionamento dos alunos, criando uma progressão nas ideias por eles apresentadas em relação aos meios de comunicação.

O trabalho com fontes em sala de aula visa permitir uma aproximação com a metodologia da disciplina e o desenvolvimento de capacidades importantes para a análise contextualizada e de crítica documental. O desenvolvimento de tais competências não se

limita ao exercício de crítica as fontes usadas apenas nas atividades propostas em sala de aula. O desenvolvimento de um pensamento histórico mais elaborado possibilita a ampliação de tais habilidades para lidar de forma válida também com as narrativas, as informações que circulam constantemente em uma sociedade de informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi investigar as ideias históricas de jovens alunos do Ensino Médio a partir de pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Histórica. Foram discutidas, no primeiro capítulo, algumas teorias da aprendizagem – a teoria behaviorista e a teoria cognitivista à luz do construtivismo social. Uma vez que a Educação Histórica parte dos pressupostos defendidos pelo construtivismo social para pensar o ensino de História, considerou-se oportuno estabelecer as diferenças entre essas teorias da aprendizagem.

O construtivismo rompe com a teoria behaviorista ao se opor à ideia de um ensino que ocorre por meio de estímulos e respostas em que o aluno é um sujeito passivo no processo, ocupado apenas em reagir aos incitamentos externos aos quais é submetido. Além disso, o construtivismo supera a teoria cognitivista quando ressalta a relevância da esfera social no processo de aprendizagem, e quando transcende a uma visão de desenvolvimento cognitivo pautado em uma progressão biológica.

A Educação Histórica, enquanto campo de pesquisa, parte do construtivismo para pensar a aprendizagem histórica por acreditar que o aluno não é simplesmente um produto do meio ou das suas disposições internas, e sim resultado de uma construção própria que se realiza continuamente através da mobilização de fatores internos e externos. Trata-se de um campo de investigação que pensa a cognição em história com base na própria racionalidade da história. Conforme Barca, a peculiaridade da Educação Histórica é ter como pressuposto teórico “a natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, a análise de ideias que os sujeitos manifestam *em e acerca* da história, através de tarefas concretas” (BARCA, 2001, p.13).

A preocupação de investigar as ideias que os alunos manifestam acerca da história está diretamente ligada a importância da compreensão da natureza da disciplina para a consecução da aprendizagem histórica. Não em um sentido restrito que prevê apenas uma acumulação de informação, mas sim no que tange ao desenvolvimento progressivo de ideias históricas mais elaboradas. A compreensão da disciplina de história pressupõe o entendimento sobre como se dá a construção do saber histórico, ou seja, sobre como o conhecimento sobre o passado é possível.

Neste sentido os conceitos de segunda ordem ou metahistóricos adquirem importância por que viabilizam a compreensão do trabalho metodológico necessário para a construção do saber histórico, e portanto, para a compreensão da disciplina de história. Dentro desta proposta, o trabalho com fontes em sala de aula torna-se imprescindível, uma vez que possibilita, por meio de tarefas concretas, que os alunos desenvolvam competências importantes para a análise documental e entendam como se dá a construção do conhecimento histórico.

O estudo aqui apresentado foi realizado com 82 alunos de dois colégios estaduais do Paraná, localizadas na cidade de Guarapuava. Durante as três etapas do estudo – estudo exploratório, estudo piloto e estudo principal – os alunos participantes responderam a diferentes questionários. Os dados obtidos foram analisados de acordo com a metodologia proposta pela *Grounded Theory*, utilizada por investigadores da Educação histórica que se preocupam com a análise qualitativa das ideias históricas de alunos. Os dados obtidos durante o estudo de campo foram codificados e categorizados com base no grau de progressão que apresentavam sobre o conceito em questão.

Tratou-se de uma pesquisa essencialmente qualitativa e, portanto, sem pretensões de fornecer um modelo que equivalha a uma representação universal da realidade escolar brasileira. A intenção desta pesquisa foi de contribuir para aprofundar a compreensão sobre a concepção de história, o ofício do historiador, o conceito de empatia histórica e o posicionamento frente os meios de comunicação, tendo como tema o fascismo italiano.

O estudo exploratório, primeira etapa do estudo de campo, forneceu um quadro socioeconômico e cultural dos jovens participantes. No tocante a esfera cultural os alunos da Escola A e Escola B apresentaram uma quantidade relevante de similitudes quanto à gosto musical e outras formas de passatempo. Como já mencionado anteriormente, tratou-se de um grupo que compartilha de uma mesma estrutura de significados própria do seu contexto sócio histórico e, sendo assim, participam de uma mesma cultura juvenil.

Por outro lado, o quadro que emergiu com base nos aspectos socioeconômicos declarados pelos alunos revelou dissonâncias entre o público das duas escolas. Os elementos que apresentaram maior grau de variação foram observados nas questões relativas a renda mensal familiar e nível de escolaridade dos pais. A renda familiar entre os alunos da Escola A é inferior em comparação aos alunos da Escola B. Para 40,5% dos alunos da Escola A, a renda familiar era de um a três salários mínimos. E para onze alunos (29,73%) desta escola a renda familiar é de até um salário mínimo. Já na Escola B metade das famílias participantes

tem renda mensal entre três a oito salários. Apenas 5 alunos (11,36%) declararam que a renda familiar é de até um salário mínimo.

O nível de escolaridade dos pais dos alunos da Escola A também resultou inferior em relação aos pais dos alunos da Escola B. O percentual de pais e mães que não concluíram o Ensino Médio foi de 70,27%, o que demonstrou que os alunos desta escola, no quesito escolaridade, encontram-se em ascensão em relação aos pais. Na escola B o panorama foi diferente. Mais da metade das mães e dois terços dos pais (55,8% e 65,1%, respectivamente) concluíram o Ensino Médio. Além disso, 15 dentre eles possuíam diploma de graduação e alguns de pós-graduação.

À luz da sociologia da educação e com base nos trabalhos de Pierre Bourdieu (1978, 1996, 2007), François Singly (2009) e Bernard Lahire (1997) discorreu-se sobre o papel dos fatores socioeconômicos e culturais familiar para o êxito escolar. Para Bourdieu, no que concerne a renda familiar e o nível de escolaridade dos pais, os alunos da Escola A partiriam em desvantagem com respeito aos alunos da Escola B. Para o autor, os alunos herdaram das suas famílias elementos essenciais para o êxito escolar, conforme os meios sociais que têm à disposição.

Se por um lado, de fato, observou-se um maior percentual em níveis de progressão mais avançadas entre os alunos da Escola B, também ficou evidente que alunos da Escola A também se alocaram em categorias mais elevadas de progressão. O que demonstra, como apontou Singly e Lahire, que a herança cultural familiar não segue uma trajetória automática e que diversos fatores incidem nas formas de transmissão. Como propôs Lahire, mais do que isolar fatores condicionantes com relação ao êxito escolar é preciso pensar a dinâmica de cada configuração familiar e as formas como elas mobilizam fatores como as condições socioeconômicas, sua relação com a cultura escrita e os investimentos pedagógicos realizados.

Sem desconsiderar a relevância dos aspectos socioeconômicos e das dinâmicas familiares, Bernard Charlot (1996) ressaltou a importância da relação que os alunos tem com os saberes veiculados pela escola. Desta forma, o foco da sua análise se concentrou na relação dos alunos com os saberes transmitidos pela instituição escolar. Como declarou o autor,

a escola não é pura e simplesmente uma máquina de selecionar, que se pode analisar sem dar importância as atividades que ali se desenvolvem. Ela é uma instituição que preenche funções específicas de formação e que seleciona jovens através dessas atividades específicas (CHARLOT, 1996, p.49).

Ainda na primeira etapa da pesquisa de campo foram investigadas as ideias dos alunos sobre o conceito substantivo acerca da temática em questão, o fascismo italiano. Concluiu-se, com base nas narrativas obtidas, que os alunos de ambas as escolas, em diferentes proporções, apresentaram um conhecimento lacunar sobre a temática.

Na questão quatro do questionário das ideias Prévias 56,75% dos alunos da Escola A não responderam ou forneceram respostas não passíveis de categorização. A mesma situação foi observada em 34,09% dos alunos da Escola B. As categorias que mais obtiveram adesão foram “Comparação Nazismo/Hitler” e “Função de Estado”. Nestas categorias a tônica das respostas recaiu sobre as analogias entre o fascismo italiano com o nazismo alemão, bem como com adjetivos para descrever o regime fascista como violento, antidemocrático e cerceador.

Com base nas respostas obtidas nas questões que abordavam a temática fascismo, foram elaborados dois textos informativos: o primeiro, sobre o que foi o fascismo e suas principais características. O segundo, sobre a anexação do território do Trentino Alto Adige e o processo de italianização pelo qual passou esta região. Estes textos acompanharam o caderno com os excertos do jornal LPB e auxiliaram na realização das tarefas propostas nos Estudos Piloto e Principal.

As ideias dos alunos sobre o que é história e a forma como entendem a construção da escrita da história foram investigadas por meio de três questões, inseridas no questionário das ideias prévias e no Estudo Principal. A análise das respostas coletadas mostrou a prevalência de uma concepção de história tradicional entre a maioria dos alunos de ambas as escolas (respectivamente 84% e 59% nas escolas A e B). Para estes alunos a história se ocupa apenas de coisas ocorridas no passado, principalmente com acontecimentos políticos ou personalidades considerados relevantes de cada período.

Foi possível observar ainda que 20% dos alunos da escola B tem uma concepção de história mais complexa. Estes alunos foram alocados no nível de progressão “história passado/presente e futuro”, pois declararam, em linhas gerais, que a história é uma disciplina útil para vida por permitir entender as transformações da nossa sociedade a partir de referências passadas. Um aluno também mencionou a relação entre passado, presente e futuro, ao declarar que o passado influencia nossas decisões no presente e nossos planos futuros. Entender a dinâmica existente entre passado, presente e futuro é uma característica fundamental para se entender a importância da disciplina de história para a vida prática. Afinal o conhecimento do passado permite agir de forma eficaz sobre o presente e influi sobre

as expectativas que são criadas sobre o futuro. Nenhum aluno da Escola A foi inserido neste nível de progressão.

No que diz respeito à concepção de escrita da história apresentada pelos alunos, constatou-se que a maioria foi inserida no nível de progressão “Factual” (Escola A 37,84% - Escola B 59,09%). Para estes alunos a narrativa histórica resulta das informações que o historiador foi capaz de obter por meio das fontes. Esta conjectura, mesmo que não seja totalmente equivocada, é restrita por desconsiderar todo o trabalho metodológico empregado na escrita da história. O ofício do historiador, na concepção destes alunos, se limitaria a recolher e transcrever fatos obtidos na documentação.

No nível “Erudição” foram inseridos 18,92% dos alunos da Escola A e 9,09% da Escola B. Nesta categoria foram incluídas as respostas que definiam a escrita da história como resultado de estudos e leituras por parte do historiador. Também neste nível não foi feita nenhuma menção ao trabalho metodológico envolvido na escrita da história. As ênfases destas respostas recaíram sobre a descoberta de fatos interessantes e na acumulação de informações por meio dos estudos. O historiador seria um colecionador de histórias e um grande leitor.

No nível mais avançado, “Operação historiográfica”, foram encontrados 5,41% dos alunos da Escola A e 4,55% dos alunos da Escola B. Nestas respostas os alunos mencionaram que a construção do saber histórico envolve, além do levantamento de fontes, também um trabalho de pesquisa metodológico. Em uma das respostas inseridas nesta categoria um aluno mencionou que a interpretação das fontes está submetida ao sistema de referências do historiador, fato que explicaria a multiplicidade de narrativas sobre um mesmo tema. Na Escola A 32,43% dos alunos não responderam esta questão, enquanto na Escola B foram 9,09%.

Como visto, portanto, o nível “Factual” foi o que teve o maior número de narrativas categorizadas – 38% dos alunos da escola A e 59% dos alunos da escola B. Com base nesse resultado, foi inserida uma questão no estudo Piloto e Principal, interrogando o que o historiador deveria fazer quando diferentes fontes narram histórias divergentes sobre o mesmo tema. Com esta questão, buscou-se criar um empasse que colocava em cheque a concepção de escrita da história veiculada por grande parte dos alunos.

Observou-se que os alunos da Escola A manifestaram dificuldades com a questão, já que cerca de 18% não foram capazes de respondê-la. No primeiro nível, “Tautológico” foi contabilizado o maior número de respostas (51,28% Escola A – 39,53% Escola B). Estes alunos não foram capazes de oferecer uma explicação ao empasse exposto na questão, se

limitaram a responder de forma redundante que o historiador deveria pesquisar mais ou se aprofundar mais no assunto.

No terceiro nível, “Quantidade e Soma de Fatores”, foram incluídos 30,77% dos alunos da Escola A e 34,88% dos alunos da Escola B. Como solução para a existência de fontes que contavam histórias divergentes sobre o mesmo assunto, foi proposto pesquisar em um maior número de fontes ou estabelecer os elementos em comum entre as fontes para se aproximar da verdade. Estas respostas seguem a tendência já observada anteriormente na questão sobre a escrita da história. A narrativa histórica é realizada a partir de fontes e se existem divergências entre as histórias é preciso pesquisar em um número maior de fontes possível. Assim como na questão anterior nesta também não foi feita menção ao trabalho metodológico empregado na construção do conhecimento histórico.

No nível 4, “Contexto e Subjetividade”, foram inseridas as respostas que fizeram menção a necessidade de se conhecer o contexto e a autoria das fontes para solucionar o empasse proposto. Nesta categoria foram inseridos 16,28% dos alunos da Escola B e nenhum aluno da Escola A. Nas narrativas incluídas, os alunos demonstraram entender que a fonte é mais que um repositório de dados e que o ofício do historiador vai além da transcrição de informações.

No tocante à relação dos alunos com os meios de comunicação, a partir das respostas dos questionários das ideias prévias, constatou-se que os alunos da Escola B assumiram um posicionamento mais crítico em relação às mídias do que os alunos da Escola A. Enquanto na escola A quase metade dos alunos (46%) entendem a mídia como neutra e apartidária, apenas 23% na escola B apresentaram esse posicionamento. De outro lado, 55% dos alunos da escola B apresentaram um posicionamento crítico em relação à mídia, afirmando que as notícias podem ser manipuladas com base nos interesses que se buscam defender. Na escola A, 32% dos alunos deram respostas nesse sentido.

No Estudo Principal foi novamente proposta uma questão sobre o posicionamento dos alunos diante das mídias. O intuito foi averiguar se a atividade com os excertos do jornal *La Provincia di Bolzano* acarretaria alguma modificação nas respostas. O resultado obtido foi positivo. O incremento do percentual de alunos que assumiram um posicionamento crítico diante das mídias foi consideravelmente maior em ambas as escolas. No estudo principal, 69% dos alunos na escola A e 81% na escola B declararam suas suspeitas perante a forma como as notícias são veiculadas. Por outro lado, 20,51% dos alunos da Escola A e 18,60% dos alunos da Escola B ainda mantiveram um posicionamento acrítico quanto aos meios de comunicação. É importante ressaltar que os excertos utilizados do jornal foram apenas lidos, o

jornal não foi foco de análise em nenhum momento. Este resultado vem a corroborar com a importância dada ao uso de fontes em sala de aula e sua importância para o desenvolvimento de competências como a análise crítica documental e de ideias históricas mais sofisticadas. A partir da dinâmica proposta foi possível constatar uma progressão nas ideias que os alunos apresentavam sobre os meios de comunicação.

As ideias históricas apresentadas pelos alunos sobre o conceito de empatia histórica foram investigadas em duas questões do Estudo Principal. A elaboração das categorias utilizadas pautou-se em trabalhos de Peter Lee, Alaric Dickinson, Rosalyn Ashby, Isabel Barca e Marília Gago. Com base nas respostas obtidas na primeira questão do Estudo Principal, foram identificados quatro níveis de progressão:

- Nível 1 – Cópias e Fragmentos – neste nível os alunos, para explicarem as ações empreendidas por Mussolini, copiaram trechos parciais ou completos dos excertos dos jornais ou dos textos informativos. Esta escolha pode decorrer de inúmeros fatores, mas também se encontra em consonância com a ideia expressa pela maioria dos alunos sobre a escrita da história e o ofício do historiador. Como já mencionado, um percentual considerável de alunos pensa a escrita da história como resultado da transcrição de informações contidas nas fontes e resume o ofício do historiador àquele de relatar de forma objetiva os dados destas. O percentual de alunos alocados nesse nível foi de 46,51% na escola B e de apenas 28,21% na escola A.

- Nível 2 – Pessoal – Os alunos, para explicarem o comportamento de Mussolini, utilizaram motivações pessoais. A justificativa dada para *italianizzare* a região do Trentino Alto Adige adveio de aspectos puramente individuais. Aspectos como contexto histórico ou funções políticas não foram mencionadas. Este foi o nível com maior grau de variação entre as escolas. Se por um lado 30, 77% dos alunos da Escola A se enquadraram neste nível, apenas 9,30% dos alunos B se encontraram nesta categoria.

- Nível 3 - Ditador - Encontram-se neste nível 23,08% dos alunos da Escola A e 25,58% dos alunos da Escola B. Nestas respostas os alunos relacionaram as ações de Mussolini ao fato de este ser um ditador. Tratam-se de explicações estereotipadas. O fato de Mussolini ser um ditador foi considerado suficiente por estes alunos para explicar a decisão de subjugar a população de Bolzano e região.

- Nível 4 – Análise do contexto – As respostas inseridas neste nível vincularam a decisão de Mussolini com o contexto situacional, com as suas crenças e com as ideologias que serviram de suporte para o movimento fascista. O fato destes alunos considerarem tanto o contexto como o ponto de vista provável dos agentes históricos é sintoma de uma concepção

de empatia histórica mais elaborada das ações humanas do passado. Na Escola A, 12,82% dos alunos encontram-se neste nível e na Escola B, 18,60%.

Com base nas repostas obtidas na segunda questão foram destacados quatro níveis de progressão das ideias históricas dos alunos acerca do conceito de empatia histórica: Nível 1 – Cópia e Fragmentos, Nível 2 – Presentismo, Nível 3 – Empatia Histórica Restrita e Nível 4 – Empatia Histórica Contextualizada.

- Nível 1 – Cópia e Fragmentos – Assim como na questão precedente observou-se, um percentual maior de concentração de respostas neste nível. Na Escola A figuraram 53,85% dos alunos e na Escola B 32,56%. Os alunos neste nível, para explicar o comportamento dos dirigentes da Liga pela tutela de pesca, copiaram trechos dos textos informativos ou dos excertos do jornal. Este tipo de resposta segue a tendência, já mencionada, da concepção que os alunos manifestaram sobre a escrita da história e o ofício do historiador. Para estes alunos a história é escrita a partir de fontes, não sendo considerado o trabalho metodológico envolvido na construção da narrativa histórica. As fontes são pensadas como limitadas a um repositório de informações a serem relatadas de forma inteligível pelo historiador.

- Nível 2 – Presentismo – Figuraram neste nível um número maior de alunos da Escola B, 32,56%. Na escola A, foram 20,51%. Estes alunos forneceram como explicação motivos pautados em parâmetros de comportamentos válidos na atualidade. Nestas respostas foram disponibilizadas explicações para o comportamento com base em justificativas plausíveis no presente. Entretanto, a empatia histórica requer que os alunos sejam capazes de relacionar as ações do passado com as ideias e crenças do sujeito atuante e o contexto no qual a ação se passou.

- Nível 3 – Empatia histórica restrita – Nesta categoria encontraram-se 20,51% dos alunos da Escola A e 16,28% dos alunos da Escola B. As respostas alocadas neste nível conseguiram relacionar a persistência do uso da língua alemã por parte dos dirigentes com o contexto em questão. A manutenção da língua foi apontado como um ato de rebeldia e resistência contra o regime fascista.

- Nível 4 – Empatia histórica contextualizada – As respostas agrupadas nesse nível forneceram um quadro mais completo do contexto, além de enumerarem um número maior de razões possíveis para explicar as ações passadas em análise, no caso, a decisão dos dirigentes da Liga de seguirem utilizando a língua alemã nas documentações. Na Escola B, 13,95% dos alunos figuraram nesta categoria. Nenhum aluno da Escola A foi inserido neste nível. Todavia, ao se considerar os últimos 2 níveis de progressão observa-se um percentual de

empatia histórica mais equilibrado entre os alunos das Escolas A e B (23,07% e 30,23% respectivamente).

Conclui-se neste estudo que a concepção de história dos alunos participantes permanece ainda ancorada em uma ideia de história responsável pelo estudo do passado e sem nenhum tipo de vínculo com questões presentes ou futuras. Alguns alunos, sobretudo na Escola B, manifestaram uma concepção de história mais elaborada, enquanto um saber ligado à práxis, quando mencionaram a importância do passado para entender questões atuais e sua participação nas decisões e projeções de futuro.

A concepção de escrita da história e do ofício do historiador que emergiu dos dados coletados revelou uma concepção factual da narrativa histórica. Para a maior parte dos alunos de ambas as escolas a narrativa histórica é construída a partir de fontes que o historiador se limita a recolher e transcrever. Mesmo diante de fontes que mostravam perspectivas diferentes sobre o mesmo tema, a solução proposta foi pautada em uma concepção factual da escrita da história: a pesquisa em um número maior de fontes e a união de informações coincidentes entre elas. Somente uma pequena parcela de alunos mencionou o trabalho metodológico envolvido na construção da escrita da história.

Quanto ao posicionamento dos alunos frente os meios de comunicação atuais, constatou-se uma variação considerável entre o Questionário das ideias prévias e o Estudo Principal. O percentual de alunos que assumiu um posicionamento crítico aumentou entre o primeiro e o terceiro questionário. Concluiu-se deste resultado que o manuseio de trechos do jornal para a realização das atividades propostas no Estudo Principal resultou em uma progressão das ideias que os alunos manifestaram sobre as mídias.

Com respeito a concepção de empatia histórica, os alunos das duas escolas participantes demonstraram uma propensão em copiar excertos dos textos e trechos de jornal oferecidos para auxiliar as tarefas. Esta escolha pode decorrer de hábitos já cultivados em sala de aula, em que tarefas resultantes de cópias do livro didático ou de outros materiais são aceitos. A prática também pode indicar uma coerência com as respostas obtidas sobre a concepção de escrita da história. Neste caso o fato de copiar partes do jornal estaria em consonância com a ideia que um percentual considerável de alunos manifestou sobre a construção da narrativa histórica e do ofício do historiador.

A frequência de respostas pautadas em estereótipos e ou em motivações válidas no presente se encontra em consonância com resultados obtidos em pesquisas realizadas em outros países como Inglaterra, Portugal, Chipre e Nova Zelândia. Em proporção menor, mas igualmente relevante, foi observado entre os alunos uma concepção de empatia histórica

contextualizada, pois os participantes foram capazes de relacionar as ações do passado com as ideias e valores do sujeito histórico e o contexto no qual a ação foi desenvolvida.

Este estudo buscou investigar as ideias históricas que alunos do ensino médio manifestaram acerca da história, da empatia histórica e das mídias. A análise das ideias históricas dos alunos sobre conceitos estruturantes da disciplina de história tem por intuito o desenvolvimento de um pensamento histórico mais sofisticado. Como já mencionado, para aprender história é necessário entender os procedimentos envolvidos na sua construção. Sendo assim, a discussão em sala de conceitos ligados à epistemologia da disciplina são essências para que se alcance uma aprendizagem histórica satisfatória. Uma aprendizagem que dote os alunos de ferramentas intelectuais que lhes possibilite ler o mundo historicamente para que possam se situar e intervir nele de forma autônoma

Aprender história não é algo instantâneo e definitivo. Trata-se de um percurso que envolve trabalho constante em direção a uma progressão do pensamento histórico. Desta forma, torna-se imprescindível conhecer as ideias que os alunos manifestam acerca dos temas que se busca tratar. Um ensino de história que ignora as ideias históricas dos alunos é tão inútil quanto a organização de uma expedição que desconhece seu próprio local de partida.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia. Conhecimento histórico e ensino de história: a produção de conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora; CAINELLI, R. Marlene. (Org.). **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Da história detalhe à história problema: o erudito e o intelectual na elaboração do ensino e do saber histórico. **Locus: revista de história**, v. 10, n. 2, p.53-72, 2004.
- ALVES, M. T. Gonzaga; SOARES, J. Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, Campinas, v. 15, n. 1, p.1-30, 2009.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. Aprender história com sentido para vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. 2011. 322p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- BARBOSA, Rui. **A imprensa e o dever da verdade**. São Paulo: Com-Arte; Editora da Universidade de São Paulo, 1990.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**. Porto, v.2, pp.13-21, 2001.
- BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Idéias**. São Paulo: FDE, n.20, p.87-93, 1993.
- BÉVORT, Evelyne; BELLONI, M. Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, pp. 1081-1102, 2009.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BLANCO, Luigi. Storia e identità culturale in una regione di confine: il Trentino-Alto Adige/Sudtirol. **Scienza & Politica**., Bologna, v.18, n.34, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. A "juventude" é apenas uma palavra. In: Entrevista a Anne Marie Nétalíé, publicada em *Le Jeunes e Le premier emploi*, Paris, Association des Ages, 1978.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 2007.

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean- Claude. **La reproducción**: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ciudad del Mexico: Distribuciones Fontamara, 1996.
- BROOKS, Sarah. Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have? **Social Studies Research and Practice**, v.3, n.2, pp.130-146, 2008.
- BRYANT, Darren; CLARK, Penney. Historical empathy and Canada: a people's history. **Canadian Journal of Education**, v.4, n. 29, pp.1039-1064, 2006.
- BRUNER, Jerome S. The act of discovery. **Harvard Educational Review**, v.31, 21-32, 1961.
- CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?. In: ROCHA, Helenice e outros (Org.). *A Escrita da História Escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.
- CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, F. R. Sandra. A relação entre o aprendizado histórico e formação histórica no processo de ensinar história para crianças. In: CAINELLI, M; SCHMIDT, M. A. **Educação histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- CARR, Edward Hallet. **Que é história?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CARRETERO, Mario. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- CERRI, L. Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, pp. 47-63, 1996.
- CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Difel, 2002.
- _____. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Diccionario de los símbolos**. Barcelona: Editorial Herder, 1986.

CHIARINI, Ana Maria. L'italiano in Brasile: lingua, italianità e processi di identificazione. **Revista de italianistica**, 2006.

COLLINGWOOD, R. George. **A ideia de História**. Lisboa: Editorial Presença, 2001.

DARSIE, M. M. Pontin. 1999, Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e de Aprendizagem. **Uniciências**, Cuiabá, v.3, p.9-21, 1999.

DAVISON, Martyn. “It is Really Hard Being in Their Shoes”: Developing Historical Empathy in Secondary School Students. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, The University of Auckland, Auckland, 2012.

_____. Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. In: HARCOURT, M; SHEEHAN, M (Org.). **History Matters**. Wellington, New Zealand: NZCER. 2012.

DE LUCA, T. Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In. PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes históricas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/empatia> [consultado em 15-11-2016].

DOSSE, François. **A História em migalhas**: dos *Annales* à *Nova História*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

_____. **A História**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

_____. **Renascimento do acontecimento**: um desafio para o historiador: entre Esfinge e Fênix. São Paulo: Unesp, 2013.

DRIVER, Rosalind. Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo en ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v.6, n.2, pp.109-120, 1988.

ECO, Umberto. **Cinque Scritti Morali**. Milano: Bompiani, 1997.

ESPOSITO, Assunta. Per una stampa “nazionale”: il contrasto tra fascismo e clero allogeno in Alto Adige (1921-1933). **Mondo Contemporaneo**, n.3, 2008.

FARIA, M. A. de Oliveira. *Como usar o jornal na sala de aula*. 4 ed. – São Paulo: Contexto, 2001.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa: Editorial Presença, 1977.

FERNANDES, Sueli. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. SEED/SUED/DEE, Curitiba, 2006.

FORGACS, David. **L'industrializzazione della Cultura Italiana (1880 - 2000)**. Bologna: Il Mulino, 2000.

FORNO, Mauro. **La Stampa Del Ventennio**: Strutture e trasformazioni nello stato autoritário. Soveria Mannelli: Rubbettino Editore, 2005.

FOSTER, Stuart. Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain? **The Social Studies**, v. 1, n.90, pp.18-24, 1999.

GAGO, Marilia. **Pluralidade de olhares**: Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem. 1 Ed. Maputo: EPM -CELP, 2012.

GÓMEZ, Cosme Jesús; ORTUÑO, Jorge; MOLINA, Sebastián. Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n.11, p. 05-27, 2014.

HARTOG, François. Tempo, história e a escrita da história: a ordem do tempo. Revista de História, n.148, p. 9-34, 2003.

_____. **Evidência da história**: o que os historiadores veem. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HERÓDOTO. **História**. São Paulo: Ed. eBooksBrasil, 2006.

HOBBSAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

JANEČKOVÁ, Bc Marika. Lingua e potere: la politica linguistica del fascismo. Monografia (Bacharel em Letras) - Masarykova universita Filozofická fakulta. Brno, 2015.

KAMII, Constance. **Reinventando a aritmética**: implicações da teoria de Piaget. 3ed. – Campinas, SP: Papirus, 1990.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LANGLOIS, Charles Victor; SEIGNOBOS, Charles. **Introdução aos estudos históricos**. São Paulo: Renascença, 1946.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

_____. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In. BARCA, Isabel. *Educação histórica e museus*. **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Lusografe, 2003.

_____. La imaginación histórica. **Memoria e Sociedade**. v.8, n.17, pp.87-112, 2004.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica: Towards a concept of historical literacy. **Educar**, Curitiba, Especial, Editora UFPR, p. 131-150, 2006.

_____. Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica. In. BARCA, I. (Org.). **Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África**. Braga: Uminho, 2008.

_____. Historical Literacy and Transformative History. In: PERIKLEOUS, L.; SHEMILT, D. (ed.). **The future of the past: Why history education matters**. Association for Historical Dialogue and Research, 2011.

LEE, Peter; DICKINSON, Alaric; ASHYB, Rosalyn. "Just Another Emperor": Understanding action in the past. **International Journal of Educational Research**, v.3, n.27, pp.233-244, 1997.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Empathy, perspective taking, and rational understanding, in: O. L. Davis Jr., S. J. Foster and E. A. Yeager (Org.). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Boston: Rowman & Littlefield publishers, inc: 2001.

LEE, Peter; SHEMILT, Denis. The concept that dares don't speak its name: Should empathy come out of the closet? **Teaching History**, n 143, pp 39-49, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LIMA, E. C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Em aberto**, Brasília, n. 48, p. 3-24, out./dez. 1990.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **La juventude es más que una palabra**. Buenos Aires, Biblos, 1996.

MARTIN, Hervé; BOURDÉ, Guy. **As escolas históricas**. Trad. Jacyntho Lins Brandão. Lisboa: Editora Europa-América, 2000.

MEDITSCH, Eduardo. Jornalismo e construção social do acontecimento. In. BENETTI, Marcia; FONSECA, Virginia (Org.). **Jornalismo e Acontecimento**: mapeamentos críticos. Florianópolis: Insular/Capes, 2010.

MURIALDI Paolo. **La Stampa del Regime Fascista**. 3 ed. – Roma- Bari: Editori Laterza, 2008.

NORA, Pierre. O retorno do fato. In. LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

PAIS, M. José. **Culturas Juvenis**. 2 ed. Lisboa: Imprensa- Nacional – Casa da Moeda, 2003.

_____. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Sociológica**, v. 25, n.105-106, p. 139-165, 1990.

PEREIRA, Maria do Céu de. O conhecimento tácito histórico dos alunos. In: História: guerra e paz. Simpósio Nacional de História- ANPUH/PR, XXIII, 2005, Londrina. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História**, Londrina: Editorial Mídia, 2005.

_____. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos – no rastro da escravatura. BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho; Centro de Estudos em Educação e Psicologia, pp. 45-54, 2001.

PERIKLEOUS, Lukas. Why Did They Treat Their Children Like This?: A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy, in: PERIKLEOUS, L and SHEMILT, D (Org.). **The future of the past**: Why does history education matters, Nicosia: AHDR, 2011.

_____. Deanna Troi and the TARDIS: Does historical empathy has a place in education?, **International Journal of Historical Learning Teaching & Research**, v.2, n.12, pp. 22-30, 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Relação entre história e literatura e representação das identidades urbanas no Brasil (séculos XIX e XX). **Anos 90**, Porto Alegre, v.3, n.4, 1995.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

POZO, J. Ignacio. **Teorías cognitivas del aprendizaje**. 9 ed. - Madrid: Ediciones Morata, 2006.

RAMOS, Márcia; CAINELLI, Marlene. A Educação Histórica como campo investigativo. **Diálogos** (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 11-27, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

_____. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SCARANO, Federico. **Tra Mussolini e Hitler: le opzioni dei sudtirolesi nella politica estera fascista**. FrancoAngeli, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta. In: **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. (Org.). Maria Auxiliadora SCHMIDT, Isabel Barca. Coleção cultura, escola e ensino. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estêvão Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba-PR: Editora UFPR, 2010.

SEBER, Maria da Gloria. **Construção da Inteligência pela criança: atividades do período pré-operatório**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1991.

SILVA, G. O. do Vale. Capital Cultural, Classe e Gênero em Bourdieu. **Informare**, v.1, n.2, p.24-36, 1995.

SINGLY, François de. A apropriação da herança cultural. **Educação e Realidade**. v. 1, n.34. p.9-32, 2009.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: **O construtivismo na sala de aula**. COLL, César, et. all. São Paulo: Ática, 1998.

SOSA, D. Alves Campos. Imprensa e História. **Biblos**, Rio Grande, n.19, pp.109-125, 2006.

TUCÍDIDES. **História da Guerra do Peloponeso**. 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001.

WINEBURG, Sam. Unnatural and essential: The nature of historical thinking. **Teaching History**, nº129, p. 06-11, 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.7 -72.

JORNAL

Propositi. **La Provincia di Bolzano**, Bolzano, p.1A, 21 abr. 1927.

La 'Voce del Sella' si fonde con 'La Provincia di Bolzano'. **La Provincia di Bolzano**, Bolzano, p.3A, 21 abr. 1927.

L'italianità dell'Alto Adige. **La provincia di Bolzano**, Bolzano, p.1F, 22 mai. 1927.

GIARRATANA, Alfredo. **La Provincia di Bolzano**, Bolzano, p.2CD, 4 set. 1927.

GIARRATANA, Alfredo. **La Provincia di Bolzano**, Bolzano, p.2CD, 7 set. 1927.

Circolari in tedesco. **La Provincia di Bolzano**, Bolzano, p.2A, 12 ago. 1927.

ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Londrina, 25/09/2015

Escola Estadual Newton Felipe Albach

Eu, Ana Paula Rodrigues Carvalho, estudante, responsável principal pelo projeto de pesquisa para dissertação de mestrado em História Social, linha de História e Ensino, o qual pertence ao curso de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL), venho pelo presente, solicitar autorização do diretor, Amarildo José Jacomel, para realizar o trabalho sob o título: A NARRATIVA, A EMPATIA E A EVIDÊNCIA: A APRENDIZAGEM HISTÓRICA A PARTIR DO JORNAL FASCISTA “LA PROVINCIA DI BOLZANO”, com o objetivo de pensar as condições socioculturais do público escolar, bem como a noção de “Fascismo” e “História”. Orientado pela Professora Dra. Márcia Elisa Teté Ramos, lotada no departamento de História da Universidade Estadual de Londrina, contato: (43) 3371-4398, mtete@uel.br. Após a aprovação, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo todas as solicitações da Escola Estadual Newton Felipe Albach.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Ana Paula R. Carvalho

Ana Paula Rodrigues Carvalho
RG: 14.207.051-0
Universidade Estadual de Londrina

Márcia Elisa Teté Ramos

Márcia Elisa Teté Ramos
RG: 4.016.280-1
Universidade Estadual de Londrina

Amarildo José Jacomel

Amarildo José Jacomel
Direção do Colégio

ANEXO 2



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Londrina, 25/09/2015

Ao Colégio Estadual Antônio Tupy Pinheiro

Eu, Ana Paula Rodrigues Carvalho, estudante, responsável principal pelo projeto de pesquisa para dissertação de mestrado em História Social, linha de História e Ensino, o qual pertence ao curso de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL), venho pelo presente, solicitar autorização do diretor, Beatriz Aparecida Neves, para realizar o trabalho sob o título: A NARRATIVA, A EMPATIA E A EVIDÊNCIA: A APRENDIZAGEM HISTÓRICA A PARTIR DO JORNAL FASCISTA “LA PROVINCIA DI BOLZANO”, com o objetivo de pensar as condições socioculturais do público escolar, bem como a noção de “Fascismo” e “História”. Orientado pela Professora Dra. Márcia Elisa Teté Ramos, lotada no departamento de História da Universidade Estadual de Londrina, contato: (43) 3371-4398, mtete@uel.br. Após a aprovação, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo todas as solicitações do Colégio Estadual Antônio Tupy Pinheiro.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Ana Paula R. Carvalho

Ana Paula Rodrigues Carvalho
RG: 14.207.051-0
Universidade Estadual de Londrina

Márcia Elisa Teté Ramos

Márcia Elisa Teté Ramos
RG: 4.016.280-1
Universidade Estadual de Londrina

Beatriz Aparecida Neves
Beatriz Aparecida Neves
Direção do Colégio
RG: 3.727.949-8
Pas. 012/11-DOE 05/01/2012

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS DISCENTES

Escola:

Série: **Turma:**

1) Nome:

2) Idade: _____ **3) Sexo:** Masculino () Feminino ()

4) Naturalidade (cidade em que nasceu):

Guarapuava () outro Estado () outra cidade () outro país ()

Qual? _____

5) Estado civil: Solteiro (a) () Casado (a) () Separado (a) () Divorciado (a) ()

Viúvo (a) () Mora junto ()

6) Ocupação: Nunca trabalhou () Trabalha atualmente () Desempregado ()

Que trabalho exerce? _____

7) Quantas horas você dedica ao trabalho?

() até 2 horas () de 2 a 4 horas () de 4 a 6 horas () de 6 a 8 horas () Não trabalho

8) Escolaridade: () sempre estudou em escola pública () estudou em escolas públicas e privadas

9) Após concluir o Ensino Médio você pretende continuar os estudos?

() sim () não

() curso técnico. Qual? _____

() curso universitário. Qual? _____

10) Em qual bairro mora? _____

11) Com quem você mora?

() pai () mãe () irmão (ã). Quantos? ____ () outros. _____

12) A sua casa é: () própria () alugada () cedida

15) Renda familiar (o salário mínimo em 2015 é R\$ 788,00):

() até um salário mínimo (788,00)

() de 1 a 3 salários mínimos (de 788,00 a 2364,00)

() de 3 a 8 salários mínimos (de 2364,00 a 6304,00)

() de 8 a 12 salários mínimos (de 6304,00 a 9456,00)

() de 12 a 15 salários mínimos (de 9456,00 a 11820,00)

() mais de 15 salários (acima de 11820,00)

16) Escolaridade do pai ou responsável paterno:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> não frequentou a escola. | <input type="checkbox"/> Pós- graduação incompleta |
| <input type="checkbox"/> até 4ª série (5º ano) | <input type="checkbox"/> Pós- graduação completa |
| <input type="checkbox"/> até a 8ª série (9º ano) | <input type="checkbox"/> Mestrado incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto | <input type="checkbox"/> Mestrado completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio completo | <input type="checkbox"/> Doutorado incompleto |
| <input type="checkbox"/> Superior incompleto | <input type="checkbox"/> Doutorado completo |
| <input type="checkbox"/> Superior completo | |

17) Escolaridade da mãe ou responsável materno:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> não frequentou a escola. | <input type="checkbox"/> Pós- graduação incompleta |
| <input type="checkbox"/> até 4ª série (5º ano) | <input type="checkbox"/> Pós- graduação completa |
| <input type="checkbox"/> até a 8ª série (9º ano) | <input type="checkbox"/> Mestrado incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto | <input type="checkbox"/> Mestrado completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio completo | <input type="checkbox"/> Doutorado incompleto |
| <input type="checkbox"/> Superior incompleto | <input type="checkbox"/> Doutorado completo |
| <input type="checkbox"/> Superior completo | |

18) Indique, entre os parênteses, a quantidade presente em tua casa dos seguintes objetos:

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> TV | <input type="checkbox"/> Automóvel | <input type="checkbox"/> Geladeira |
| <input type="checkbox"/> Telefone fixo | <input type="checkbox"/> Computador de mesa | <input type="checkbox"/> Video - game |
| <input type="checkbox"/> Celular | <input type="checkbox"/> Notebook | <input type="checkbox"/> Máquina de lavar |
| <input type="checkbox"/> Fogão | <input type="checkbox"/> Aparelho de som | <input type="checkbox"/> Internet |
| <input type="checkbox"/> Microondas | <input type="checkbox"/> TV por assinatura | <input type="checkbox"/> Aparelho de DVD |

19) O que você faz nas horas em que não está na escola?

- Ler livros: Sempre Às vezes Quase Nunca Nunca
- Cinema: Sempre Às vezes Quase Nunca Nunca
- Navega na internet: Sempre Às vezes Quase Nunca Nunca
- Assiste TV: Sempre Às vezes Quase Nunca Nunca
- Ouve Música: Sempre Às vezes Quase Nunca Nunca
- Igreja: Sempre Às vezes Quase Nunca Nunca
- Parque: Sempre Às vezes Quase Nunca Nunca
- Balada: Sempre Às vezes Quase Nunca Nunca
- Praticar esportes: Sempre Às vezes Quase Nunca Nunca
- Sair com os amigos: Sempre Às vezes Quase Nunca Nunca

Museu: () Sempre () Às vezes () Quase Nunca () Nunca

Centro comercial: () Sempre () Às vezes () Quase Nunca () Nunca

Ler jornais ou revistas: () Sempre () Às vezes () Quase Nunca () Nunca

20) Quais são os gêneros musicais que você costuma ouvir. Indique um número de 1 a 5 (sendo 5 para o gênero que mais gosta).

() axé () rap () reggae () pagode () sertanejo

() gaúcha () forró () pop () samba () mpb

() rock () tecno- eletrônica () funk () gospel

() outros. Quais? _____

21) Quanto tempo você passa vendo TV?

() Não assisto () Menos de 1 hora () De 1 a 3 horas

() de 3 a 5 horas () mais de 5 horas

22) Programas de TV que você mais assiste. Indique um número de 1 a 5 (sendo 5 para o programa que mais gosta).

() Novelas () Programa de auditório

() Jornais de notícias gerais () Programa político

() Jornais que abordam crimes violentos () Esportes

() Filmes e Séries () Religião

() Música () Culinária

() Notícias sobre artistas () Reality show

() Outros. Quais? _____

23) Quanto tempo passa na internet?

() Não uso () Menos de 1 hora () De 1 a 3 horas

() de 3 a 5 horas () mais de 5 horas

24) Utilização da Internet. Indique um número de 1 a 5 (sendo 5 para os sites que você mais frequenta).

() redes sociais (*facebook, twitter, instagram, google+, whatsapp* entre outros)

() sites de notícias gerais

() jogos

() pesquisas para a escola (*Wikipédia, info escola, entre outros*)

() pesquisas culturais (*museus, universidades, viagens, shows*)

() outros. Quais? _____

25) Quantos livros lê por ano? (desconsidere os livros didáticos)

() Nenhum () 1 livro () de 1 a 3 livros () de 3 a 5 livros () mais de 5 livros

26) Escreva os títulos dos livros favoritos por ordem de preferência:

1. _____

2. _____

3. _____

27) A escola é:

perto da tua casa perto do teu trabalho nenhuma das anteriores

28) Para ir até a escola você utiliza meios de transporte?

não, vai à pé carro de um familiar ônibus

bicicleta carro próprio carro contratado

motocicleta carona

Obrigada por participar desta pesquisa!

ANEXO 4**QUESTIONÁRIO DAS IDEIAS TÁCITAS**

Nome: _____ **Série:** _____ **Turma:** _____

1) Qual é a tua disciplina preferida? _____

2) Você gosta de estudar História?

() Definitivamente sim () Provavelmente sim () Indeciso

() Provavelmente não () Definitivamente não

3) O que é História para você? _____

4) Qual a primeira palavra que vem à sua cabeça quando você ouve a palavra Fascismo?

5) O que você se lembra sobre o Fascismo? _____

6) As pessoas que viveram durante o regime fascista apoiaram este tipo de governo? Por que? _____

7) Quando desejo me informar sobre alguma notícia eu

vejo os noticiários na TV recebo a maioria das notícias pelo *whatsapp*

procuro na Internet leio no *facebook*

pergunto aos meus pais pergunto a um professor

8) Os meios de comunicação atuais (jornais, TV, *internet*, *whatsapp*, e outros) são neutros e objetivos? Por que? _____

9) Os jornais durante o Fascismo eram neutros e imparciais? Por que?

10) Como o historiador escreve a História?

ANEXO 5

Texto 1. O fascismo

O fascismo foi uma ditadura totalitária que se instaurou na Itália sob a liderança de Benito Mussolini entre os anos de 1922 e 1944. Com o fim da I Guerra Mundial a Itália se encontrava mergulhada em uma crise social, econômica e política e o fascismo se apresentou como a solução para os problemas que afligiam o país.

Entre as principais características do fascismo podemos citar: o espírito antidemocrático; a formação de um Estado extremamente centralizado que se acreditava capaz de reerguer a nação e defender o interesse de todos; a exaltação do ódio e da violência em nome de uma superioridade nacional e em defesa dos ideais fascistas; a economia corporativista percebida como solução para o conflito entre capital e trabalho. Por fim a anulação dos direitos individuais, pois o regime buscava a unidade e grandeza nacional. Para que isso fosse possível todos deveriam se anular para o bem da Nação e para o cumprimento desta política os direitos individuais de milhares de pessoas poderiam ser, como foram, anulados.

Texto 2. A Italianização da região de Trentino Alto Adige

Com o fim da I Guerra Mundial o território do Império Austro Húngaro foi desmembrado. Em 1919, após a assinatura do Tratado de Saint- Germain as regiões austríacas do Trentino e do Tirol Meridional foram anexados ao território italiano e passaram a ser chamadas de Trentino- Alto Adige.

Esta região era habitada e a maioria dos seus habitantes eram de origem germânica, portanto falavam alemão. Quando o regime fascista chegou ao poder a região do Trentino Alto Adige passou por um processo de italianização, ou seja, as pessoas desta região tiveram que assumir uma identidade italiana. Isso ocasionou uma série de mudanças na vida dessas pessoas. O italiano passou a ser a língua oficial, ensinado às crianças nas escolas; os nomes das pessoas tiveram que mudar, ser italianizados, bem como o nome dos estabelecimentos comerciais, jornais, ruas e praças das cidades.

ANEXO 6

Fonte 1) Mapa da Itália antes da I Guerra Mundial.



Figura 14 Primeira Guerra fez impérios sumirem do mapa; veja os países divididos. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br>. Acesso em: 1 nov. 2015.

Fonte 2) Mapa da Itália após o fim da I Guerra. Os territórios da região de Trentino e Tirol, antes pertencentes a Áustria-Hungria, passaram a fazer parte da Itália.



Figura 15 Primeira Guerra fez impérios sumirem do mapa; veja os países divididos. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br>. Acesso em: 1 nov. 2015.

Fonte 3) O inspetor escolar visita as nossas escolas

“O inspetor Dalpiaz, o diretor didático Zorzi e o prefeito Vindimian visitaram nos últimos dias as nossas escolas. O inspetor exprimiu sua satisfação pelos resultados positivos obtidos pelo ensino da língua italiana. Elogiou principalmente os estudantes do quinto ano” (Jornal “A província de Bolzano”, Bolzano, p.2F, 19 mai. 1927).

Fonte 4) A Italianidade do Alto Adige

“Nós acreditávamos que fosse supérfluo gastar palavras para demonstrar a italianidade da região do Alto Adige se não tivéssemos que combater um tendencioso movimento de propaganda de alguns publicitários alemães que com panfletos e artigos pseudo-culturais tentam desviar o direito de um povo e o direito da História. (...) no esforço de provar que o Alto Adige é de origem germânica desde o dia da sua criação.

Todos estão de acordo que os primeiros habitantes dos vales do Alto Adige eram de origem etrusca. (...) por mais que seja um mistério a origem do povo etrusco é inquestionável que fosse uma civilização do Mediterrâneo e que seu berço foi a Toscana (Itália).

O período etrusco foi sucedido pelo período romano, o que consagra pela segunda vez a italianidade desta região. Somente com a queda do Império Romano, em 476 d. C. iniciaram-se as invasões bárbaras que fizeram sucumbir tanto o Alto Adige como toda a Itália” (Tradução do Jornal “A província de Bolzano”, Bolzano, p.1F, 22 mai. 1927).

Fonte.5) Mussolini discurso 6, fevereiro 1926. “No Alto Trentino nós fazemos política de italianidade! Nós os consideramos cidadãos italianos e aplicamos as nossas leis: se assim não o fizéssemos teríamos na fronteira um país dentro de outro país.... nós adotaremos a política romana de severa equidade.... a Itália fascista pode, se for necessário, levar para além da fronteira italiana a sua bandeira, abaixá-la jamais” (Tradução adaptada do Jornal “A província de Bolzano”, Bolzano, p.1 CD, 25 ago. 1927).

Fonte.6) “Que a estátua de Walter von Vogelweider poeta lírico de grande fama e de origem incerta – certamente não italiana - construída em 1891 na praça principal de Bolzano tivesse que mudar de lugar se sabia há muito tempo. A sua presença na praça decorre de razões políticas que não combinam com uma cidade cujo Fascismo mudou a face e quer mudar o espírito” (Jornal “A província de Bolzano”, Bolzano, p.7B, 10 mar. 1935).

Fonte.7)“Que existem pessoas poucos inteligentes, todos podemos constatar, mas em Bolzano além de existir pessoas pouco inteligentes, existe uma categoria de sem vergonhas, que não percebem que isso em um regime Fascista é uma imprudência.

Temos aqui uma circular da Liga para Tutela da Pesca (em alemão) que foi enviada para todos os prefeitos.

Evidentemente esses senhores acreditam ser mais prático mandar as circulares em alemão, enquanto nós podemos demonstrar que são uns tolos, visto que os prefeitos receberam ordens para que todas as circulares em alemão fossem jogadas no lixo, sem serem lidas.

Se a Liga pela Tutela da Pesca quer tutelar alguma coisa, deve mandar as circulares em italiano.

Não acreditamos ser possível ter que dar este conselho no dia 12 de agosto 1927, depois de dez anos de vida italiana desta província, e no ano quinto do regime fascista” (Jornal “A província de Bolzano”, Bolzano, p.2A, 12 ago. 1927).

Fonte.8) “Os italianos que querem demonstrar realmente que são italianos, boicotam todas as lojas que usam os jornais austríacos Dolomiten e Volksbote para fazer propaganda” (Tradução adaptada do jornal “A província de Bolzano”, Bolzano, p.2CD, 4 set. 1927).

Fonte.9)“Os italianos que querem demonstrar realmente que são italianos, boicotam todas as indústrias e comércios que mantém nos seus documentos os nomes em alemão” (Jornal “A província de Bolzano”, Bolzano, p.2CD, 7 set. 1927).

Fonte 10) "Aos fascistas do Alto Adige não falta coragem. Em abril um grupo de oito fascistas de Bolzano foram uma noite na cidade de Salorno e em represália incendiaram a casa de um famoso líder alemão que havia batido em dois fascistas de Salorno” (Tradução adaptada do jornal “A província de Bolzano”, Bolzano, 2 out. 1927).

Fonte.11)“Fatos e não palavras: Das 790 séries iniciais da província de Bolzano permaneceram neste ano somente 35 em que a língua alemã é ainda ensinada” (Jornal “A província de Bolzano”, Bolzano, p.2CD, 25 set. 1927).

Fonte.12)“Fatos e não palavras: Em Bressanone* o colégio dos Agostinianos foi fechado. Em Merano* o colégio dos Beneditinos está proibido de matricular, assim como no colégio dos

Franciscanos em Bolzano*. A influência alemã nas nossas escolas está desaparecendo” (Jornal “A província de Bolzano”, Bolzano, p.2BC, 28 set. 1927).

* cidades da região do Alto Adige – Itália, que faziam parte do Tirol meridional, antigo território austríaco.

Fonte.13) A propaganda contra a Itália patrocinada pelo governo austríaco

“Como funciona a central austríaca que se ocupa da propaganda anti italiana? Antes de tudo ela é patrocinada pelo governo da região do Tirol. Não consegui saber para qual finalidade, mas sei de fonte segura que essa central recebe todo mês do governo provincial do Tirol 300 xelins, ou seja, pouco menos de mil liras. Não é muito, mas o fato é importante. (...) De qualquer forma, o Tirol pensou no fiel semeador de discórdia Mumelter, jornalista austríaco, dando-lhe o cargo de secretário na seção austríaca da Liga das Nações, com sede em Viena. Entre as “invenções” mais malignas deste jornalista podemos citar: as proibições das árvores de Natal no Alto Adige dois anos atrás; aquela sobre o assassinato de um camponês pelas milícias fascistas perto de Bolzano e aquela do pintor alemão jogado no rio Passiria em Merano (Itália). Inútil dizer que todas essas notícias foram completamente inventadas. A história do assassinato do pintor jogado no rio foi publicada em Londres e Paris onde foi publicada no imundo “Correio dos italianos” que errou cidade contando que os fascistas de Innsbruck [Áustria] tinham jogado no rio Inn um alemão!” (*La Provincia di Bolzano*, Bolzano, p.1EF, 14 mai. 1927).

Fonte 14) “O Diretório decidiu aplicar uma solene e exemplar lição aos mais subversivos. Em uma noite todos os militantes fascistas (15 no total) se esconderam nas proximidades do Hotel Gasser, onde deveria se reunir um grupo de cinquenta subversivos. Assim que eles apareceram os fascistas os atacaram com cassetetes, porradas e chutes até que eles se dispersaram” (*La Provincia di Bolzano*, Bolzano, p.3F, 2 out. 1927).

ANEXO 7**ATIVIDADE**

Nome: _____ **Serie:** _____ **Turma:** _____

Escola: _____

- Com base na leitura das fontes e dos textos informativos responda as questões que seguem:

1) Por que para Mussolini era tão importante italianizar a cidade de Bolzano e toda a região do Alto Adige?

2) Por que os dirigentes da Liga para tutela da pesca (Fonte 7) escreviam os documentos em alemão mesmo sabendo que era proibido pelo governo?

3) Assinale semelhanças ou diferenças nas atitudes dos comerciantes e dos alunos apresentadas pelas fontes 3, 8 e 9 e explique o porquê desses comportamentos.

4) Quando um historiador encontra fontes que contam histórias diferentes sobre o mesmo assunto o que ele pode fazer para se aproximar da verdade?

Obrigada por participar desta pesquisa!

ANEXO 8**ATIVIDADE****Nome:****Serie:****Turma:****Escola:**

1) Por que para Mussolini era tão importante italianizar a cidade de Bolzano e toda a região do Alto Adige?

2) Por que os dirigentes da Liga para tutela da pesca (Fonte 7) escreviam os documentos em alemão mesmo sabendo que era proibido pelo governo
