



INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)

HISTÓRIA - LICENCIATURA

**Metodologia da aula histórica no ensino de história para jovens
estudantes: o caso da Palestina e Israel**

GUSTAVO ALVES LIMA

ORIENTADOR: TIAGO COSTA SANCHES

Foz do Iguaçu

2023

Resumo

O presente artigo busca investigar como a aula histórica possibilita a aprendizagem histórica dos alunos. Para isso, aplicamos a metodologia da aula histórica proposta por Schmidt (2017) e Gevaerd (2020) que utiliza as concepções de Rüsen (2001) sobre a aprendizagem histórica. Para a aula, escolhemos o conteúdo sobre a disputa entre Israel e a Palestina. A aula histórica foi aplicada em uma escola do sul de Foz do Iguaçu, no Paraná, para uma turma do 1º ano A do Ensino Médio Técnico. A principal hipótese é que a metodologia da aula histórica contribui para o aprendizado histórico ao promover a pesquisa histórica entre os estudantes levando em consideração as carências de orientação temporal dos alunos. Iremos expor neste artigo a experiência da aula-histórica como metodologia para o aprendizado desse passado, além da compreensão de como a pesquisa histórica opera.

Resumen

Este artículo busca investigar cómo las clases de historia permiten a los estudiantes aprender historia. Para ello, aplicamos la metodología de clases históricas propuesta por Schmidt (2017) y Gevaerd (2020) que utiliza los conceptos de Rüsen (2001) sobre el aprendizaje histórico. Para la clase elegimos contenidos sobre la disputa entre Israel y Palestina. La clase histórica fue aplicada en una escuela del sur de Foz do Iguaçu, en Paraná, a una promoción del 1º año A de la Escuela Técnica Superior. La principal hipótesis es que la metodología de la clase histórica contribuye al aprendizaje histórico al promover la investigación histórica entre los estudiantes, teniendo en cuenta la falta de orientación temporal de los estudiantes. En este artículo expondremos la experiencia de las clases de historia como metodología para aprender sobre este pasado, además de comprender cómo opera la investigación histórica.

INTRODUÇÃO

A ocupação israelense em território palestino já dura a mais de 70 anos desde a criação do Estado de Israel pela ONU (Organização das Nações Unidas) através da resolução 194 de 11 de setembro de 1948. Ao longo desses anos o conflito entre as forças de defesa israelenses (FDI) e a resistência palestina, tanto militar quanto civil, sempre foram acirrados e causando muitas vítimas de civis palestinos. Mas em todos esses anos de conflitos nunca uma organização da resistência havia adentrado território israelense para realizar operações de ataques contra civis e militares. No último dia 07 de outubro de 2023, o Hamas - (Movimento de Resistência Islâmica حركة حركة المقاومة الإسلامية) grupo político e militar que atualmente controla a faixa de Gaza, realizou uma série de ataques com suas tropas via terrestre em território israelense na fronteira com a faixa de Gaza¹. Desde então os bombardeios à faixa de Gaza praticados pela FDI já ultrapassa mais de 4.000 mortos² e são justificados pelo governo israelense como direito de defesa. Essas ações provocaram manifestações³ por todo o mundo em rechaço a brutalidade praticada pela “única democracia do oriente médio”.

Nesse sentido, tanto a história e cultura islâmica; árabe e palestina estão presentes tanto em um debate mundial quanto nacional. Dentro do recorte do “Oriente Médio”, o conteúdo da história da disputa entre Israel e Palestina (1920-2023) apresenta alguns fatores relacionados à própria cidade de Foz do Iguaçu. A cidade comporta a segunda maior colônia árabe-libanesa do Brasil com a construção de uma importante Mesquita - a maior da América Latina. Além disso, aspectos da cultura árabe e islâmica estão presentes nos cotidianos dos estudantes, principalmente a culinária, política e vestimentas tradicionais islâmicas.

Outro fator importante relacionado ao Brasil; Foz do Iguaçu e o conflito entre Israel e Palestina é a recente orientação política durante o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) que com apoio político de grupos neopentecostais se alinhou ao estado de Israel. Essa mudança política foi na contramão de um histórico

¹ <https://www.brasildefato.com.br/2023/10/07/hamas-declara-acao-militar-como-defesa-contra-ocupacao-de-territorios-sagrados-aos-palestinos>

² <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2023/10/21/numero-de-palestinos-mortos-em-gaza-sobre-para-4385-desde-o-inicio-da-guerra-diz-ministerio-da-saude-local.ghtml>

³ <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2023/10/21/manifestacoes-a-favor-dos-palestinos-pelo-mundo-juntam-milhares-de-pessoas-veja-fotos.ghtml>

processo brasileiro de apoio a Palestina, principalmente construído durante o governo ditatorial brasileiro (1964-1985) durante o mandato do ditador Ernesto Geisel (1974-1979)⁴. A política de relações internacionais do período ficou conhecida como “pragmatismo ecumênico e responsável” pelo chanceler Azeredo da Silveira acabou por apoiar o movimento palestino - alinhado a esquerda - para garantir o apoio dos países árabes durante a Crise do Petróleo de 1974⁵.

Assim, é possível afirmar que a cultura histórica dos estudantes de Foz do Iguaçu é permeada por esses aspectos históricos. No entanto, compreender as relações históricas do conflito Israel e Palestina demandam uma maior atenção. O espaço selecionado pelo programa das escolas estaduais do Paraná para trabalhar a história do conflito é somente de uma aula, o que pode não ser o suficiente para a construção de uma compreensão significativa do tema. Diante do exposto surge uma questão: como podemos trabalhar a história destes povos de forma a ampliar o entendimento sobre o tema no presente de jovens estudantes?

Neste sentido, o presente artigo busca investigar como a aula histórica possibilita a aprendizagem histórica dos alunos. Para isso, aplicamos a metodologia da aula histórica proposta por Schmidt (2017) e Gevaerd (2020) que utiliza as concepções de Rüsen (2001) sobre a aprendizagem histórica. Para a aula, escolhemos o conteúdo sobre a disputa entre Israel e a Palestina. A aula histórica foi aplicada em uma escola do sul de Foz do Iguaçu, no Paraná, para uma turma do 1º ano A do Ensino Médio Técnico. A principal hipótese é que a metodologia da aula histórica contribui para o aprendizado histórico ao promover a pesquisa histórica entre os estudantes levando em consideração as carências de orientação temporal dos alunos.

Iremos expor neste artigo a experiência da aula-histórica como metodologia para o aprendizado desse passado, além da compreensão de como a pesquisa histórica opera. O presente artigo está dividido em três partes: Primeiramente faremos uma discussão teórica sobre aspectos teóricos metodológicos da educação histórica e sua

⁴ Para uma análise da relação entre o governo Geisel e a Palestina conferir Rauber; Fiorezi; Silva (2020).

⁵ Os países membros da Organização de Países Exportadores de Petróleo (OPEP) de maioria árabe e islâmicos se posicionaram contra o estado de Israel pela Guerra do Yom Kippur (1973-1974). Para conferir sobre a política do “pragmatismo ecumênico e responsável” ver Spektor (2004).

proposta de aula histórica, em seguida traremos a metodologia de aula utilizada e as narrativas dos estudantes sobre o conteúdo histórico e por fim uma análise dos resultados empíricos das aulas aplicadas.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Para compreender os elementos constitutivos da aula histórica primeiro devemos situar a pesquisa como parte das investigações realizadas no Brasil dentro da Educação Histórica. Essa área de pesquisa aborda diversos temas, sendo um deles como os estudantes aprendem dentro e a partir da ciência histórica. Além disso, umas das bases das pesquisas sobre Educação Histórica é compreender as ideias históricas dos estudantes pois parte-se do

[...] pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos) (BARCA, 2005, p. 15)

Além disso, o estudo desse aprendizado histórico a partir dos estudantes, como aponta Germinari (2016), difere dos estudos sobre a psicologia da educação e do aprendizado. Nesse sentido, as pesquisas em Educação Histórica analisam a cognição dos estudantes a partir da própria epistemologia da História. Assim, para Germinari (2016, p. 189), parte das pesquisas da área de Educação Histórica podem ser resumidas em:

a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; e c) reflexões sobre o uso do saber histórico. As reflexões sobre ideias de segunda ordem buscam compreender o pensamento histórico, em qualquer nível de escolaridade, segundo critérios de qualidade, ancorado nos debates contemporâneos sobre a filosofia e teoria da História

Além disso, como na perspectiva da Educação História os processos de aprendizagem são estudados dentro da epistemologia da História, autores como Peter Lee (2006) apontam para a necessidade de compreender tanto o conteúdo histórico - conteúdo formal estrito - e os conceitos de segunda ordem - ideias como mudança; empatia; evidência próprias da pesquisa histórica e do fazer historiográfico. A aprendizagem nesses termos pode ser considerada por Lee (2006) como uma literacia histórica - um verdadeiro letramento da história. Assim, um dos objetivos da aprendizagem histórica é desenvolver essa literacia. Como forma de sistematizar as competências a serem

desenvolvidas pelos estudantes dentro da literacia histórica, Germinari (2016, p. 191) afirma que os saberes desenvolvidos pelos estudantes baseados nas pesquisas recentes sobre Teoria e Filosofia da História como:

a) Saber ler diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material); b) Saber selecionar fontes para confirmação ou refutação de hipóteses; c) Saber entender os nós (identidade) e os outros (alteridade) em diferentes tempos e espaços; d) Saber levantar novas hipóteses de investigação.

A partir desses saberes desenvolvidos pelos estudantes, Germinari (2016, p. 191-192) também afirma que é possível estudar a progressão dos aprendizados históricos dos estudantes

A aprendizagem ocorre em contextos concretos; b) As crianças e os jovens usam suas experiências para dar sentido ao passado, o qual nem sempre se ajusta às suas ideias prévias; c) Vários fatores influenciam a cognição histórica, tais como as vivências prévias dos sujeitos, a natureza específica do conhecimento, os tipos das tarefas ofertadas e as aptidões individuais. Estes são elementos fundamentais para progressão do conhecimento; d) As ideias históricas de crianças e jovens apresentam uma progressão lógica, mas não invariante cada sujeito pode oscilar entre níveis mais ou menos elaborados conforme a situação. A progressão de ideias por idade é tendencial, mas não determinante

Além dessa perspectiva, a Educação Histórica também se baseia nas perspectivas de Jörn Rüsen sobre a Didática da História; a Teoria da História e pelas inquietações sobre o aprendizado histórico. Num primeiro momento é importante conhecer sobre o significado de aprendizado histórico para o autor. Rüsen (2015) e também Schmidt (2017, p. 62) a Didática da História é a ciência que estuda o aprendizado histórico, onde para Rüsen (2012, p. 34, *grifos do autor*) uma competência importante a ser desenvolvida pelo aprendizado histórico é

[...] a capacidade de formar um sentido sobre a experiência temporal, com o objetivo de orientar nossas ações e sofrimentos no tempo, em suma: a capacidade de narrar, historicamente. Que competências as pessoas precisam adquirir, se eles não querem perder, mas sim ganhar com suas próprias mudanças e com seu mundo no decorrer do tempo? É a capacidade da competência narrativa, que é a capacidade de orientar-se por meio da narrativa histórica no tempo

Narrar sobre o passado é uma das maneiras de orientação temporal onde cada sociedade escolhe e desenvolve suas próprias maneiras de contar e se orientar no presente pelo passado. Um conceito importante para entender esse processo é o de cultura histórica que é “[...] a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade” (Rüsen, 2016, p. 57). Já a consciência histórica “[...] sintetiza a experiência temporal que provém do passado com a expectativa temporal que se abre ao futuro” (p. 61). Além disso, Schmidt e Garcia (2005, p. 301) apontam que para Rüsen (1992, 2002) a consciência histórica

[...] relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica

Nesse sentido, de maneira sintética, a consciência histórica é a maneira que indivíduos e sociedades articulam a experiência de viver no tempo histórico entre o presente, passado e futuro com a finalidade de orientação na vida prática. Aprender história, portanto, é conseguir relacionar tanto conteúdos históricos quanto procedimentos da pesquisa historiográfica para compreender os problemas do presente, buscar elementos do passado que ajudem a responder esses problemas e perspectivar o futuro com novos horizontes possíveis.

Porém, a consciência histórica não é um aprendizado desenvolvido de maneira única como se houvesse uma “consciência histórica verdadeira e universal”. Os indivíduos e sociedades a partir de suas culturas históricas desenvolvem vários tipos de consciência histórica, podendo se misturar ou mesmo ocorrer de diversas maneiras. Schmidt e Garcia (2005, p. 303) sistematizam os tipos de consciência histórica para Rüsen (1992) em

[...] quatro tipos de consciência histórica: tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma

perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade)

Para avaliar como os elementos da consciência histórica são mobilizados por estudantes no presente é preciso compreender a forma como suas narrativas históricas são elaboradas. Nesse sentido, a exemplo, as avaliações de Peter Lee indicaram que estudantes na década de 1970 não percebiam os sujeitos do passado a partir do conceito de “empatia histórica” - chamado assim de conceito de segunda ordem. Gago (2016) a partir de Chapman (2016) afirma que a maneira como abordamos o passado influencia a construção da narrativa histórica. Quando essa narrativa realça a continuidade entre passado e presente, principalmente através de uma perspectiva de cristalização do tempo gerando quadro normativos eternos (tradição) e buscando elementos de “lição da história” ou “exemplos” para orientar o agir na vida prática. Assim, para Gago (2016, p. 79) Chapman (2016) aponta que “[...] a orientação que se focaliza na continuidade de entre tempos aponta como horizonte de expectativa o desenho de um futuro aderente a valores e práticas simbólicas expressas em monumentos e narrativas heróicas, entre outras”.

Porém, como afirma Gago (2016), se a narrativa histórica for baseada em uma consciência histórica crítica (RÜSEN, 2015) o passado e o presente se tornam separáveis. O passado, portanto, pode ser negado e não necessariamente leva exemplos ao presente. Quando a narrativa histórica consegue realizar esse movimento de cisão entre passado-presente e o aborda de maneira multiperspectivada e contextualizada, podemos uma narrativa/consciência histórica que temporaliza a história. Essa narrativa temporalizada consegue suprir as possíveis carências de sentido dos sujeitos dentro de suas vidas práticas. Nesse sentido, uma das formas de compreender como os sujeitos elaboram suas relações com o passado - seja pelos conceitos meta-históricos/segunda ordem ou mesmo pelos conhecimentos substantivos do passado - é pela narrativa histórica elaborada.

PROPOSTA TEÓRICO METODOLÓGICA - AULA HISTÓRICA

Uma das formas desses aprendizados ocorrer é pela aula histórica que decorre das experiências, segundo Gevaerd (2020), da própria corrente de ideias da chamada

Educação Histórica. Essas pesquisas estão concentradas principalmente pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) , organizado dentro da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em Curitiba, no estado do Paraná. Esses estudos, segundo Gevaerd (2020, p. 114), são baseados principalmente nas pesquisas de Lee (2001; 2003; 2005); Rüsen (2001; 2006; 2009); Barca (2004; 2006); Schmidt (2002; 2006) e foram base para a construção do Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano da Prefeitura Municipal de Curitiba (2016). Dentro do currículo é onde encontramos a composição da metodologia da aula história proposta por Schmidt (2017, p. 69) e também avaliada por Gevaerd (2020, p. 118-119) onde os elementos base para a aula são:

- 1) Investigação das carências/interesses das crianças e jovens presentes em sua consciência histórica;
- 2) Seleção e trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem;
- 3) Exploração metodológica de fontes primárias e secundárias;
- 4) Comunicação/expressão da consciência histórica, de crianças e jovens, por meio da narrativa;
- 5) Avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e jovens.

Na primeira parte da aula intitulada “Investigação das carências/interesses das crianças e jovens presentes em sua consciência histórica” tem como objetivo compreender o que o estudante já sabe sobre um passado ou sobre o próprio conhecimento disciplinar da história como prática científica. Nesse sentido, a concepção de Rüsen (2015) de que os sujeitos utilizam o passado para suas carências de orientação e também a perspectiva de Paulo Freire (2013) sobre considerar os conhecimentos já presentes entre estudantes antes mesmo do conhecimento formal se combinam nessa parte da aula histórica. Já na segunda parte onde existe a “Seleção e trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem” escolhe-se para o trabalho docente os conceitos “[...] epistemológicos da História, são os que se referem à natureza da História, como explicação, interpretação, compreensão, empatia, inferência, narrativa, consciência histórica, entre outros (LEE, 2001, p. 20; 2005, p. 61, apud Gevaerd , 2020, p. 120)”. Para compreender como os estudantes mobilizam ou não estes conceitos de segunda ordem em suas narrativas é preciso ter já avaliado seus conhecimentos prévios anteriores.

Já na terceira parte da aula onde contará com a “exploração metodológica de fontes primárias e secundárias” onde os estudantes deverão desenvolver habilidades de compreensão e análises a partir das habilidades elencadas por Germinari (2016, p. 191) já apresentadas neste texto. Nesse sentido, os estudantes devem compreender que para a produção e participação do conhecimento histórico é necessário reconhecer seu caráter científico. Não significa reduzir a história somente ao seu caráter disciplinar e ignorar outros saberes, mas é ressaltar que a escrita historiográfica parte de procedimentos metodológicos verificáveis e eticamente orientados (CERTEAU, 2020). Além disso, compreender os procedimentos de construção e pesquisa pode contribuir para analisar “abusos da história”, quando um determinado discurso histórico distorce os procedimentos de pesquisa com fins políticos (BUTZEN, 2022; DE BAETS, 2013). Assim, compreender as “evidências” a partir das fontes históricas é base para o aprendizado histórico, como aponta Barca

Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida pelas variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos fatos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas "uma grande narrativa" acerca do passado –, já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações. (2006, p. 95):

Além disso, Peter Lee argumenta que

O professor deve mostrar para o aluno que os historiadores, ao escreverem a história, utilizam-se de questões sobre algum acontecimento que não conhecem, no entanto, existem ‘pequenos pormenores que fazem da História algo de lógico: as fontes diretas e o conhecimento do contexto que as enquadram (2001, p. 14)

Já na quarta parte da aula chamada de “avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e jovens; por meio da narrativa” é quando os estudantes apresentam suas versões sobre os temas trabalhados na aula. Nesse sentido, os estudantes podem elaborar suas formas de “[...] comunicação/expressão da consciência histórica, por parte dos(das) alunos(as), têm sido solicitada, habitualmente na forma de uma narrativa histórica, que pode ser de forma

escrita, desenho, história em quadrinhos, entre outras formas de expressão [...]” (Gevaerd, 2020, p. 123). Essa parte da aula é ligada também a quinta onde é feita uma “Avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e jovens”. Aqui os professores podem, por exemplo, repetir a avaliação realizada para compreender as ideias iniciais dos estudantes para verificar se houve um desenvolvimento das ideias históricas dos estudantes. Nesse sentido, para além de avaliar os conceitos de segunda ordem, os estudantes podem também desenvolver novos aprendizados relacionados aos conceitos substantivos - como “Escravidão”; “Ditadura cívico-militar”; “Colonização”.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A escola escolhida para aplicação da metodologia da aula histórica foi uma Escola Estadual da região Sul da cidade de Foz do Iguaçu-PR. A escola está localizada entre a região do Porto Meira, importante bairro da cidade, e a região Central que é bastante valorizada econômica e socialmente. O ensino é integral e técnico na área agrícola. Devo relatar também que a escolha da escola para aplicação das aulas se deu por ser meu ambiente de trabalho, onde atuo como inspetor noturno de alunos no alojamento masculino através de uma empresa terceirizada que presta serviços ao Estado. Isso facilitou o acesso à escola, tendo em conta que tenho familiaridade com boa parte dos funcionários e alunos.

A série escolhida para realização das aulas foi o primeiro ano A do ensino médio no período da manhã. Após a escolha da turma verifiquei os dias da semana em que a disciplina de história era aplicada. A metodologia utilizada foi comparar a primeira redação, onde não haviam tido contato com o conteúdo, com a segunda redação após a exposição do conteúdo em sala. Uma pequena parte dos alunos se recusaram a fazer a atividade alegando que aprenderam, mas que não conseguiam escrever. A grande maioria, 25 dos 30 alunos, fizeram ambas as redações avaliativas. Posso dizer tranquilamente que todos os alunos que frequentaram as três aulas conseguiram entender o fio condutor da discussão. A aprendizagem de todo o conteúdo repassado sabemos que exige um estudo e aprofundamento maior junto com os alunos, mas o grosso da discussão foi dissertada na avaliação.

Para a aplicação da metodologia da aula histórica e assim conseguir avaliar sua capacidade propedêutica utilizamos quatro aulas com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio. É importante ressaltar que, com o Novo Ensino Médio, os conteúdos da disciplina de história que antes eram espaçados ao longo de três anos acabaram por serem condensados em um ano somente. Nesse sentido, escolhemos o conteúdo já planejado pelo próprio Estado do Paraná e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas orientações estão no cotidiano de diversos professores de história onde o conteúdo de “Oriente Médio” é trabalhado com os estudantes. Assim, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Ensino Médio a disciplina de história é apresentada na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Entre as categorias apresentadas que devem ser trabalhadas pelos professores de história, destacamos a área de conhecimento de “Território e Fronteira” onde a competência é “Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações” (BNCC, 2018, p. 573). A seguir apresentaremos como se desenrolou as aulas e com seus respectivos resultados iniciais.

Totalizando quatro aulas ocorrendo em duas aulas geminadas por semana com 50 minutos de duração cada, aplicamos a metodologia da aula histórica para os estudantes. Na semana com duas aulas, para além da apresentação do professor e do projeto de pesquisa, realizamos a “investigação das carências/interesses das crianças e jovens presentes em sua consciência histórica”. Para isso, elaboramos uma série de apresentações por meio do Educatron (televisor com acesso à internet disponibilizado pela SEED) que continham imagens com templos religiosos católicos; islâmicos e judaicos de Israel; com a bandeira de Israel e a da Palestina; com o mapa da localização de Israel e Palestina e notícias de jornais sobre os conflitos. Por meio da metodologia de chuva de ideias, os estudantes apresentaram suas ideias oralmente. Nossa hipótese é que os estudantes conheçam minimamente elementos como o islã e a localização da Palestina devido a influência da cultura libanesa e islâmica em Foz do Iguaçu e que conheçam menos o estado de Israel (salvo os estudantes evangélicos que talvez tenham um contato maior com a temática).

Continuando com o levantamento das ideias históricas dos estudantes, pedimos que eles realizassem um texto em formato de uma redação dissertativa argumentativa contendo os motivos para o conflito e uma possível solução para essa questão. Caso os

estudantes não soubessem, eles poderiam inventar os motivos. A principal ideia era além de levantar os conhecimentos dos estudantes sobre o tema era que a invenção dos motivos dos conflitos seriam próximos de motivos de outros conflitos ao longo da história já conhecida pelos estudantes, como disputas territoriais; nacionalismo; xenofobia etc.

Na segunda semana contendo duas aulas, nós introduzimos uma narrativa sobre o conflito entre Israel e Palestina. Nesse sentido, para embasar nossa aula, utilizamos como referências o texto *A Revolta Árabe 1936-1939 na Palestina* (2015) de Gassan Kanafani; *Um estado, dois estados* (2014) de Benny Morris; *O Estado Judeu* (1998) de Theodore Herzl e *A Limpeza Étnica da Palestina* (2016) de Ilan Pappé, onde os autores abordam desde o surgimento do sionismo político no final do século XIX; do mandato britânico na Palestina (1920-1948); da fundação do Estado de Israel (1948); dos primeiros conflitos armados como a Guerra dos 6 dias (junho de 1967) e do Yom Kippur (1973); as intifadas (1987-2005) e do atual cenário entre Israel e Palestina. Essa parte é, portanto, a etapa da “seleção e trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem” onde deixamos claro que existiu uma relação de conflito constante entre ambas partes.

Já para a parte de “exploração metodológica de fontes primárias e secundárias” optamos por explorar um texto opinativo publicado no site da produtora Brasil Paralelo (2023) intitulado *Entenda o conflito entre Israel e Palestina, um dos mais longos da história da humanidade*. Vale de nota que o artigo é do ano de 2022 mas foi alterado recentemente por conta dos ataques do Hamas do dia sete de outubro de 2023 mostrando que os idealizadores do texto buscaram tornar-se o artigo algo como o texto “definitivo” para entender o conflito. Optamos por uma fonte secundária em português já que boa parte dos textos e imagens sobre o conflito apresentam elementos da cultura árabe e judaica, como a própria escrita, que mesmo contando com celulares, a tradução fica complicada para a análise.

Nesse aspecto, dividimos esta fonte história em duas partes: a primeira é o uso da imagem de capa do artigo, onde mostra uma mulher palestina de hijab gritando contra um soldado israelense e a segunda é o próprio texto do artigo - disponibilizado impresso e com o *link* para a leitura em celulares dos estudantes. Em uma primeira análise, percebe-se que o uso da imagem de capa é para já colocar os palestinos como “agressores”; “agressivos” e mesmo “revoltados” contra a autoridade/exército israelense, como se toda reivindicação palestina fosse violenta. Em realidade, todas as imagens no texto mostram os palestinos ou agressivos ou portando armas - como os mísseis dos membros do Hamas.

Já o texto busca apresentar uma visão “equilibrada”; “objetiva” e “isenta” do conflito. Porém, sempre o texto tende a criticar o lado palestino/islâmico em favor de Israel.



Imagem 1 - “Cidadã palestina grita com um soldado de Israel” intitulado pelo Brasil Paralelo

O texto não cita nenhuma referência para embasar suas ideias, como a afirmação: “Durante o conflito mundial, na Palestina, os árabes muçulmanos se aliaram à Alemanha, pois tinham dois inimigos em comum: os judeus e, em menor escala, os britânicos”. Nesse sentido, as afirmações feitas no texto ficam sem referências para a consulta posterior para confirmação das informações. Assim, parece caminhar para um possível negacionismo da história ao não cumprir com a prática científica de apresentar fontes e referências para permitir o debate (BUTZEN, 2022). Nossa hipótese é que os estudantes analisariam a imagem como uma violência ou agressão da mulher palestina contra Israel e pelo texto os estudantes, apesar de serem apresentados os “dois lados”, tenderiam a culpar a palestina pela não resolução do conflito.

A parte final da aula foi a da “comunicação/expressão da consciência histórica, de crianças e jovens, por meio da narrativa” onde os estudantes foram indagados a construir uma redação onde deveriam abordar três dimensões da consciência histórica (presente-passado-futuro) onde para Rüsen (2015) e Schmidt (2017) consistiram no aprendizado histórico. Para isso, três perguntas norteadoras foram propostas para os estudantes que deveriam ser respondidas ao longo da redação: 1- o que você entendeu sobre o atual conflito entre Israel e Palestina?; 2- Quais são as motivações e usos do passado pelos agentes no conflito Israel e Palestina?; 3- quais seriam possíveis soluções para o conflito?

Assim, conseguimos refazer a avaliação das primeiras ideias dos estudantes sobre o tema para compreender se houve um aprendizado significativo por parte dos estudantes e se suas ideias históricas progrediram a partir da aula histórica.

ANÁLISE DE DADOS

Nas primeiras atividades foi evidente que os alunos não conheciam a localização da Palestina nem de Israel no mapa - apesar de apontar que ambos ficavam no Oriente Médio -, não conheciam a bandeira da Palestina, somente a de Israel; não tinham conhecimento aprofundado das três religiões abraâmicas na região de Israel e, por fim, conheciam o conflito entre Palestina e Israel, mas de maneira superficial. Nesse aspecto, identificamos que o conhecimento dos estudantes sobre a temática era baixo, sendo que conheciam o conflito, mas poucos elementos.

Nesta parte surgiu particularidades da própria cultura escolar do Colégio. O foco deste tipo de escola é ofertar o ensino técnico na área da agricultura, sendo que a maioria dos estudantes se matriculam com o foco no aprendizado de técnicas agrícolas. Apesar do colégio se situar em Foz do Iguaçu, existem estudantes de diversas áreas próximas com foco na agropecuária do oeste paranaense (cultivo de soja e milho). Assim, houveram questionamentos como “qual é o cultivo da região da Palestina?” ou mesmo “o que eles plantam lá?”. Fugindo do planejamento com a finalidade de engajar mais os estudantes, explicamos como a guerra e o *apartheid* instaurado por Israel contra os Palestinos afeta o campo e a agricultura de palestinos e israelenses.

Após as atividades realizadas as primeiras impressões dos estudantes foram equilibradas pois já tinham uma explicação sobre o conflito. Nessa ideia, os estudantes apontaram como o texto do Brasil Paralelo não era “100% imparcial” ou mesmo parecia criticar demasiadamente os palestinos e defender Israel. Nesta parte, foi apresentado o conceito de “usos políticos do passado”, principalmente de “negacionismo” já praticado pela Brasil Paralelo em outros produtos como mostra Ávila (2021). Para compreender como os estudantes estavam analisando o texto, incentivamos que sentassem em duplas ou trios e passamos de mesa em mesa para auxiliar, seja em uma interpretação de alguma palavra ou mesmo na contextualização das ideias. Era nesse momento que os estudantes se manifestaram sobre suas impressões do texto.

É importante ressaltar que nem todos os estudantes participaram das 4 aulas. É comum que alguns estudantes faltassem, principalmente na sexta-feira, dia da semana que ocorreu às atividades. Apesar das aulas ocorrerem pelo turno matutino e que muitos alunos durmam na escola - devido ao internato - o cansaço pelas atividades no campo que ocorriam na parte da tarde muitas vezes deixavam os estudantes esgotados. Além disso, muitos dos estudantes estão focados no ensino técnico, onde as disciplinas propedêuticas que impulsionam conteúdos - atropelados pelo cronograma rígido e de difícil execução com qualidade do Novo Ensino Médio - para o vestibular não interessam os estudantes.

Após a aplicação das atividades em grupo realizamos o trabalho de analisar as redações e verificar se os alunos conseguiram desenvolver um aprendizado histórico ou mesmo alguma progressão em suas ideias históricas através das orientações e atividades realizadas. Nas primeiras redações aplicadas aos alunos, antes da aula histórica (análise de fontes/discussão), verificamos um posicionamento mais tradicional sobre o conflito que normalmente é veiculado por canais de comunicação, canais de história no youtube e o senso comum sobre o tema. Por exemplo: para o aluno A na primeira avaliação, ao ser questionado qual o motivo da tensão e conflito entre Israel e Palestina, o aluno descreve que *“a guerra começou por uma questão religiosa entre árabes e judeus”*. Já o aluno B expõe o motivo do conflito: *“devido ao atentado terrorista nas torres gêmeas”*. Por outro lado, na análise da primeira redação do aluno C acaba por mencionar que *“o motivo da guerra é na maioria das vezes regida por divergências e conflitos religiosos e de costumes”*.

É possível, a partir de Rüsen (2011, p.63) considerar que nessas primeiras escritas durante o levantamento das ideias históricas e das carências temporais dos estudantes percebemos a existência de uma consciência histórica de tipo tradicional já que os elementos explicativos para o conflito levantados pelos estudantes são relacionados a uma tradição ocidental/eurocêntrica que as disputas na região da Palestina é motivada por um conflito religioso atrelado também ao terrorismo. Nesse sentido, é até mesmo próximo a uma explicação conservadora e até mesmo preconceituosa das relações entre Ocidente/Oriente relacionadas a teorias como a do “choque de civilizações” de Samuel P. Huntington. Além disso, seguindo com a tipologia de Rüsen, podemos encontrar uma consciência histórica exemplar nessas ideias iniciais dos estudantes, como a própria generalização ao reduzir motivos complexos do conflito a divergências

religiosas e de costumes. O exemplo de repetição atemporal deixado por esse tipo de consciência histórica é que lugares e espaços marcados por “conflitos religiosos” genéricos são mobilizados como exemplos de motivos de guerras - exemplos esses que deveriam ser evitados.

Após o trabalho com análise de fontes históricas para o desenvolvimentos das competências dos conceitos de segunda ordem e da discussão, tivemos uma segunda avaliação para analisarmos se os estudantes complexificavam seus conhecimentos. Nesse sentido, buscamos avaliar se os estudantes conseguiram progredir de uma consciência histórica tradicional para uma consciência histórica crítica ou mesmo ontogenética.

Já na segunda redação do aluno C aponta: *“os dois países brigam diariamente por territórios onde os israelenses querem expulsar os palestinos. Foi criado um muro para o controle de entrada e saída do território, deixando crianças e adultos enjaulados”*. Neste ponto percebe-se uma aprendizagem e uma progressão das ideias históricas, apontando e refletindo sobre as tensões para além do senso comum. É possível notar que o aluno C emite em sua resposta um sentido de valor ao usar a expressão “enjaulados”, ou seja, a partir de uma aula com informações sobre o passado sobre o conflito ele interpreta e atribui sentido ao presente.

As afirmações como “a causa da guerra ser secular e de origem religiosa” se percebe em todas as redações escritas pelos alunos, tanto na primeira quanto na segunda redação após a aula. A confusão de algumas informações também podem ser observadas nas redações, como aponta o aluno D em sua primeira redação ao expor o motivo do conflito: *“[...] Israel quer as terras da Palestina e também eles estão brigando por perseguição religiosa e cultural, já que tem duas religiões na região: os muçumanos e os árabes que sempre estão em conflito”*. Essa confusão é recorrente entre as pessoas quando relacionados a etnias e religiões de povos semitas de origem do Oriente Médio, confundir etnia com religião, associar o muçulmano a uma etnia e o arabe a uma religião. Na segunda redação do aluno D aponta: *“os judeus entraram em diáspora e hoje retornam para Palestina, só que agora estão fazendo a mesma coisa que fizeram contra eles, estão oprimindo os árabes em uma guerra que dura mais de 70 anos. A solução seria construir um só Estado que aceite todas as religiões e todo tipo de crença”*. Nesta parte o aluno faz o resgate de um acontecimento histórico que seria a diáspora judaica e ao mencionar que o conflito dura mais de 70 anos faz o resgate do período que ficou conhecido como a

fundação do Estado de Israel e a Nakba (1948). Ao ter contato com uma informação do passado, o aluno interpreta ela atribuindo significado ao conflito no presente, entendendo a relação que o presente tem com o passado.

A multiperspectividade pode ser observada nas redações dos alunos na questão que concerne a explicação do porque esses dois países estão em conflito, como alguns alunos mencionam que seria por uma questão territorial, religiosa, culturais e étnicas. na finalização das redações as perspectivas apontadas sobre o fim do conflito circulam entre a criação de apenas um Estado laico, “*intervenção externa das nações unidas*”, e acordos de paz. Verificamos que os estudantes já possuem um conhecimento presente sobre o tema, possuem opiniões formadas antes de ter o contato com o conhecimento disciplinar escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aborda o conflito Israel e Palestina como tema na aplicação da metodologia da aula histórica considerando o contexto local e internacional. A utilização da metodologia da aula histórica, baseada nas concepções de Rüsen, demonstrou ser uma abordagem valiosa para promover a aprendizagem histórica dos alunos. No entanto, as complexidades do conflito e a limitação de tempo em uma única aula exigem um compromisso contínuo com a educação histórica. A compreensão das relações históricas entre Israel e Palestina é crucial, não apenas para os estudantes de Foz do Iguaçu, mas para todos os jovens, dada a relevância global do conflito. O desafio reside em aprofundar o entendimento dos alunos, promovendo a pesquisa histórica e incentivando uma análise crítica das narrativas em torno desse conflito complexo e de longa data.

Ao analisar os resultados da pesquisa percebemos que mesmo os alunos convivendo com a segunda maior comunidade árabe do país a reprodução de alguns estereótipos estão presentes e a reprodução de uma visão atrelada à história tradicional. As limitações da pesquisa podem ser destacadas no número reduzido de aulas que são destinadas para debate do tema proposto. Com a reforma do ensino médio as matérias atreladas às ciências humanas foram colocadas como “menos importantes” frente às matérias de ciências exatas e técnicas e a disciplina de história se encaixa nesta redução. Se tivéssemos um número maior de aulas o tema poderia ser debatido com maior profundidade junto aos alunos da turma escolhida.

Outra questão que delimita a pesquisa foi a elaboração da aula para uma turma de ensino técnico. A seleção de um tema uma espécie de abordagem que se aproximasse da realidade dos alunos facilitaria no aprendizado, familiarização da questão e reflexão sobre o tema trazido para debate. Por exemplo a elaboração de uma aula voltada para a questão no campo frente a ocupação militar israelense em território Palestino, a questão da terra, como produtores agrícolas palestinos enfrentam dificuldades frente a ocupação sionista. Outra questão de delimitação seria o aprofundamento na compreensão da didática da aula histórica e os vários conceitos envolvidos.

Na parte de análise dos resultados podemos destacar que os alunos tiveram um aprendizado e até mesmo um interesse pela questão trabalhada. Ao apontarem “ *A solução seria construir um só Estado que aceite todas as religiões e todo tipo de crença*” nota-se o desenvolvimento de uma consciência histórica ontogenética que seria a tentativa de solucionar os problemas do presente levando em consideração o passado dos dois povos. Nessa questão há uma interpretação que para solucionar o problema um dos povos não necessita a exclusão do outro, mas que dois povos que possuem um passado em comum busquem soluções para o presente. Em termos gerais percebemos o abandono de uma perspectiva tradicional de interpretação da história, onde apenas uma explicação para o conflito imperava a explicação de guerra religiosa, para o desenvolvimento de uma consciência histórica ao perceberem a opressão do povo palestino.

A perspectiva da aula histórica e da educação histórica busca questionar o currículo escolar como ele é pensado, elaborado e aplicado pelas instituições governamentais responsáveis pela educação. Esse tipo de aula é, para Gevaerd (2020, p. 120), uma matriz, já que essas diversas etapas em conjunto constituem “[...] um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, até que, do quinto, volta-se ao primeiro. Os

diversos fatores são, pois, etapas de um processo da orientação do homem no tempo mediante o pensamento histórico” (Rüsen, 2001, p. 35). Por fim, a aula histórica está relacionada à própria prática do professor na sala de aula. Assim, em resumo,

professor (historiador) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reprodutor/transmissor, depositador de conhecimentos nos alunos, mas necessita estabelecer, em sua profissionalização, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Essa relação não implica em transformar ensino em pesquisa, mas entende que a articulação entre a forma pela qual cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade de professor é produzida historicamente. Neste sentido, é importante que se busque superar a lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou, historicamente, aqueles professores que são autorizados a produzir conhecimento, daqueles a quem é permitida apenas a sua transmissão (SCHMIDT, 2014, p. 54)

Dentro da proposta do Estado e de seus respectivos núcleos as aulas são dispostas no sistema em consonância com os currículos estaduais e federal. A forma como o sistema está estruturado hoje retira do professor sua autonomia de pensar a elaboração de sua própria aula, seus objetivos, metodologia e conteúdos a serem trabalhados. Isso acarreta em uma aula voltada para a reprodução de conteúdos pré-elaborados e não uma aula com uma possibilidade de formação histórica e de produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

AVILA, Arthur Lima de. Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico. *Revista Brasileira de História*, [S.L.], v. 42, n. 87, p.161-184, ago.2021. FapUNIFESP(SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-09>.

BUTZEN, Gabriel Antonio. O conceito de "revisionismo" na crítica historiográfica do "movimento crítico ao revisionismo contemporâneo": uso, limites e possibilidades. 2022. 207 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <http://dspace.unila.edu.br/123456789/7153>. Acesso em: 7 out. 2023.

BAETS, Antoon de. Uma teoria do abuso da História. *Revista Brasileira de História*, [S.L.], v. 33, n. 65, p. 17-60, 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-01882013000100002>.

BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: Encontro nacional de pesquisadores de ensino de história , 6., 2005, Londrina. Anais... Londrina: Atrito Art, 2005. p. 15-25.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAGO, Marília. Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: lições da história...? ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, [S.I.], v. 5, n. 9, p. 76-93, jun. 2016. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAGO, Marília. Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: lições da história...? ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, [S.I.], v. 5, n. 9, p. 76-93, jun. 2016.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. Metodologia da aula histórica. *Revista de Educação da Unina*, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 113-127, 18 dez. 2020. Faculdade Unina. <http://dx.doi.org/10.51399/reunina.v1i1.12>.

GERMINARI, G. D. Ideias de jovens do ensino médio sobre história: um estudo na perspectiva da educação histórica. *Diálogos*, v. 20, n. 3, p. 188-200, 1 set. 2016.

KANAFANI, Ghassan. *A revolta de 1936-1939 na Palestina*. São Paulo: Sundermann, 2015.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: *Primeiras jornadas internacionais de educação histórica. Perspectivas em educação histórica*, 1., Braga. Actas... Braga: Uminho, 2001. p. 13-27.

MISLEH, Soraya. *Al Nakba: um estudo sobre a catástrofe palestina*. São Paulo: Sundermann, 2017.

MORRIS, Benny. *Um Estado, dois Estados: soluções para o conflito israel-palestina*. São Paulo: Sêfer, 2014.

PARALELO, Redação Brasil. Entenda o conflito entre Israel e Palestina, um dos mais longos da história da humanidade. 2023. Disponível em: <https://www.brasilparalelo.com.br/artigos/conflito-entre-israel-e-palestina>. Acesso em: 6 jul. 2023.

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

RÜSEN, J. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria

SCHMIDT, M. A.. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere*, Revista de História Intelectual, vol 3, nº 2, out. 2017, p. 58-76;

_____.Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de história*. Curitiba: Editora Ufpr, 2011. p. 51-78.

SPEKTOR, Matias. Origens e direção do Pragmatismo Ecumênico e Responsável (1974-1979). *Revista Brasileira de Política Internacional*, [S.L.], v. 47, n. 2, p. 191-222, dez. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-73292004000200007>.

WEIL, Josef (org.). *O Oriente Médio na perspectiva marxista*. São Paulo: Sundermann, 2007.