

---

## CULTURA HISTÓRICA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

HISTORICAL CULTURE AND HISTORICAL LEARNING

CULTURA HISTÓRICA Y APRENDIZAJE HISTÓRICO

---

*Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt\**

**Resumo:** Este texto toma a categoria cultura histórica a partir de Jörn Rüsen como referência para a análise da relação entre ensino e aprendizagem da História. No interior do quadro de referências explicitado pode-se levantar a hipótese da existência de um processo de descolamento no interior da dimensão cognitiva da cultura histórica. Isto se dá devido ao processo de especialização da História como ciência, provocando a separação entre quem pesquisa – os historiadores; e quem ensina – os outros. Confere-se, dessa forma, a permanência da dicotomia entre a ciência da História e o ensino de História, que tem atingido de forma explícita e concreta a Didática da História com reflexos na sala de aula. Nesse particular, o trabalho analisa investigações que vêm sendo realizadas no campo da Educação Histórica, as quais indicam a permanência e predominância de um ensino de História centrado em perspectivas canônicas, que foram sendo legitimadas como verdadeiras por meio de propostas e diretrizes curriculares e seu correlato, o manual didático de história. Esses conteúdos canônicos da história têm sido usados como material didático a partir de objetivos pré-determinados, indicativos do desenvolvimento de habilidades ou competências cognitivas universais e não propriamente históricas.

**Palavras-chave:** Cultura histórica; aprendizagem histórica; consciência histórica; didática da história.

**Abstract:** This paper takes Jörn Rüsen's Historical Culture concept as a reference for the analysis of the relationship between the teaching and learning of History. Within the reference framework described, it is suggested the hypothesis of the existence of a detachment process within the cognitive dimension of the historical culture. Such a process would be the result of the specialization of History as a science, causing the separation between those who research – the historians – and those who teach – the others. Thus, a dichotomy between History as a science and the teaching of History has been established, which has explicitly and concretely affected the Didactics of History with consequences in the classroom. Concerning this point, this study analyses the investigations that have been performed in the field of History Education, which indicate that the teaching of History is still predominantly centered on canonical perspectives, legitimized as being truthful by curricular proposals and guidelines, and their counterpart, the History didactic manual. These canonical contents of history have been used as didactical material based on predetermined objectives, which suggests the development of universal cognitive skills or competences rather than historical themselves.

**Keywords:** Historical culture; history learning; historical consciousness; didactics of history.

## Introdução

No Brasil, as pesquisas sobre ensino e aprendizagem da História adquiriram grande impulso nas últimas décadas, o que pode ser observado pela expansão das linhas de pesquisa e pelo aumento da produção e da publicação nessa área. Esse boom pode ser também observado em outros países e tem provocado o aparecimento de domínios específicos na área do ensino de História, como o chamado campo da Educação Histórica que se desenvolveu em países como Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, Portugal e também no Brasil.

As investigações e reflexões que têm ocorrido no âmbito do domínio teórico da Educação Histórica circunscrevem-se nas questões relacionadas aos estudos da consciência histórica como objeto e objetivo da didática da História, tendo como foco principal a aprendizagem histórica. Nesse sentido, a consciência histórica passa a ser uma categoria que serve para a autoexplicação da História como disciplina escolar, para a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria, ou seja, a consciência histórica pode ser descrita como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, de significado inquestionavelmente prático para a vida. Da consciência histórica há apenas um pequeno passo para a cultura histórica. Se se examina o papel que tem a consciência histórica na vida de uma sociedade, aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente específica que afeta e influi em quase todas as áreas da práxis da vida humana. Assim, a cultura histórica pode ser definida como uma articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma determinada sociedade (RÜSEN, 1994).

É por esse pressuposto que se pode afirmar que a cultura histórica é a própria memória histórica, exercida na e pela consciência histórica, a qual dá ao sujeito uma orientação temporal para a sua práxis vital, oferecendo uma direção para a atuação e autocompreensão de si mesmo.

Assim, as reflexões apresentadas nesse texto estão circunscritas ao referencial teórico específico dos estudos da consciência histórica como expressão da cultura histórica, e suas interrelações com o ensino e a aprendizagem histórica, os quais constituem objeto e objetivo das investigações do campo da Educação Histórica. Essas investigações estão sendo realizadas pelos pesquisadores de diferentes países<sup>1</sup> e, na Universidade Federal do Paraná incluem-se nas atividades pertinentes ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

## **A cultura histórica como categoria de referência para a relação entre o ensino e a aprendizagem da história**

O conceito de cultura é um dos principais fundamentos da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen. Esse autor entende a cultura como um

processo integral de vida, de caráter social, que precisa ser compreendido numa perspectiva relacional, com ênfase na interdependência entre todos os aspectos da realidade social e na devida dinâmica da mudança social. Assim, a cultura não se situa como elemento absolutamente superestrutural, nem pode ser entendida como mero reflexo da infraestrutura, mas necessita ser apreendida no e a partir de processos relacionais. A perspectiva conceitual que referencia a obra desse autor incorpora a cultura numa totalidade, como resultado da condição humana universal, como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática. Nesse sentido, entende-se a cultura como algo vivido de um momento e um lugar; a cultura como produto histórico de um determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade. Assim, pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se aos artefatos, ideias, signos e símbolos, as linguagens e tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, onde estes sujeitos são produto e também produtores de cultura, podendo admitir-se também a existência de abordagens categoriais da cultura, tais como a cultura histórica e a cultura escolar.

Segundo Rüsen (1994), a cultura histórica é uma categoria de análise que permite compreender a produção e usos da história no espaço público na sociedade atual. Trata-se de um fenômeno do qual fazem parte o grande boom da História, o sucesso que os debates acadêmicos têm tido fora do círculo de especialistas e a grande sensibilidade do público em face do uso de argumentos históricos para fins políticos. Desse processo, fazem parte os embates, enfrentamentos e aproximações entre a investigação acadêmica, o ensino escolar, a conservação dos monumentos, os museus e outras instituições, em torno de uma aproximação comum do passado. Assim, para Rüsen (1994, p. 2), “a cultura histórica contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extra-escolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de uma única potência mental”. Nessa direção, a categoria da cultura histórica teorizada por Rüsen aponta a consciência histórica como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, com um significado inquestionável prático para a vida, propondo que

da consciência histórica há somente um pequeno passo à cultura histórica. Se se examina o papel que tem a consciência histórica na vida de uma sociedade, aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente específica que afeta e influi e quase todas as áreas da praxis da vida humana. Assim, a cultura histórica pode ser definida como a articulação prática e operante da

consciência histórica na vida de uma sociedade. Como praxis da consciência tem a ver, fundamentalmente, com a subjetividade humana, como uma atividade da consciência, pela qual a subjetividade humana se realizada na prática, cria-se, por assim dizer. [...] A cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do ócio e de outros procedimentos da memória histórica pública. (RÜSEN, 1994, p. 4).

Essa potencialidade categorial do conceito de cultura remete também à possibilidade de se falar em culturas específicas, relacionadas com os processos formativos relacionados às formas escolares que têm sido responsáveis pela formação da consciência histórica, ou seja, à uma interrelação específica entre a cultura histórica e a cultura escolar. Na perspectiva adotada por Forquin (1993), a cultura escolar pode ser definida como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas e da cultura da escola, sendo essa última a forma específica de realização da cultura escolar no interior da própria escola. Considerando-se que a investigação em educação histórica inscreve-se no cruzamento de, principalmente, desses dois quadros teóricos (BARCA, 2005), entende-se que a partir de determinado conceito de cultura podem ser articulados os dois fundamentos teóricos da pesquisa em educação histórica, o fundamento da filosofia da História, concernente à natureza do conhecimento histórico teorizada na perspectiva da consciência histórica, e os fundamentos da Educação, relacionados aos princípios e finalidades dos processos educacionais.

A partir das funções da cultura histórica em determinadas sociedades, Rüsen (1994) apresenta suas três dimensões principais: a dimensão estética, a política e a cognitiva. Na dimensão estética da cultura histórica, as rememorações históricas se apresentam, sobretudo, sob a forma de criações artísticas, como as novelas e dramas históricos. Não se trata de encontrar o histórico no estético, mas a presença do estético no histórico, tornando-o visível como algo relevante para o trabalho rememorativo da consciência histórica.

A dimensão política da cultura histórica no princípio de que, qualquer forma de dominação necessita da adesão e/ou consentimento dos dominados e a memória histórica têm um papel importante nesse processo, particularmente devido à necessidade de legitimação para o consentimento. É a dimensão política da cultura histórica que

cimenta o domínio político mentalmente, já que o marca nas construções de sentido da consciência histórica que servem para a orientação cultural na vida prática atual. Esse entrelaçamento se estende até as profundezas da

identidade histórica. A construção da identidade se realiza geralmente em meio ao poder e da dominação, e isso tanto na intimidade dos sujeitos individuais como na relação entre eles. (RÜSEN, 1994, p. 18).

Finalmente, a dimensão cognitiva da cultura histórica se realiza, principalmente, por meio da ciência histórica e de seus processos de regulação metodológica das atividades da consciência histórica, ou seja, “trata-se do princípio de coerência do conteúdo, que se refere à fiabilidade da experiência histórica e ao alcance das normas utilizadas para a sua interpretação.” (RÜSEN, 1994, p. 20).

As considerações acima remetem para a possibilidade de se identificar determinados elementos da cultura escolar, como os manuais didáticos, que se inserem, de forma particularmente interessante, na dinâmica de produção da cultura histórica de cada sociedade, em diferentes momentos históricos. Pode-se afirmar que os manuais didáticos têm sido, como afirma Rüsen (2010, p. 112) “um dos mais importantes canais para o transporte da pesquisa histórica sobre a cultura histórica de uma sociedade”. Em suas considerações sobre “o livro didático ideal”, esse autor enfatiza a importância de, não somente envidar esforços no sentido de projetos de avaliação e análises sistemáticas desses manuais, mas, e principalmente, desenvolver pesquisas sobre como eles são utilizados pelos professores e apropriados pelos alunos. Essa é uma das dinâmicas da didática da história que pode ser identificada como um dos processos que põem em causa a relação entre elementos da cultura escolar (no caso específico os manuais didáticos de história), e a cultura da escola, isto é, as práticas e vivências próprias do universo escolar. Outro exemplo analisado por Rüsen, relativo aos processos de aprendizagem em museus, também mostra essa relação entre a cultura histórica, a cultura escolar e a cultura da escola.

Sistematizando suas reflexões sobre a cultura histórica, Rüsen afirma que, na sociedade atual, a tendência à instrumentalização diminui as possibilidades de articulação entre as três dimensões, fazendo com que, muitas vezes, um dos modelos se torne mais decisivo na construção da consciência histórica. Isso pode provocar uma fragilização da força argumentativa do uso metodológico do intelecto ao abordar a experiência histórica, ou seja, a experiência do passado em relação à expectativa do futuro, sempre a partir do presente, reduzindo, assim, as potencialidades da aprendizagem histórica para a formação da consciência histórica. Essas preocupações interferem, sobremaneira, na análise das relações entre a cultura histórica e o ensino e aprendizagem da história.

### **Uma relação e várias questões**

No interior do quadro de referências explicitado pode-se levantar a hipótese da existência de um processo de descolamento no interior da

dimensão cognitiva da cultura histórica, devido ao processo de especialização da História como ciência, provocando a separação entre quem pesquisa – os historiadores; e quem ensina – os outros.

Segundo Rüsen (2010), a consolidação da História como ciência excluiu a Didática da História do centro da reflexão do historiador sobre sua própria profissão, sendo substituída pela metodologia da pesquisa histórica, provocando uma separação entre o ensino da História e a sua pesquisa. Durante o processo de 'cientifização' da História o ensino passou a ser visto como atividade de menor valor, secundária, de mera reprodução do saber acadêmico, com objetivo de cumprir as finalidades pressupostas nos processos e formas de escolarização de cada sociedade. Ao ato de ensinar História e ao produto de tal ato não se atribuía o status de ciência, pois, enquanto o conhecimento científico era produzido exclusivamente pelos profissionais da História, "a tarefa da didática da História era transmitir este conhecimento sem participar da criação do discurso" (RÜSEN, 2010, p. 27). Essa separação acabou deixando um vazio para o conhecimento histórico acadêmico, o vazio de sua função, pois a partir do "século dezenove, quando os historiadores constituíram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um princípio importante, qual seja, que aquela História precisa estar conectada à necessidade social de orientação da vida dentro da estrutura temporal" (RÜSEN, 2010, p. 31). Justificava-se a existência do conhecimento histórico erudito para que esse servisse como base para o ensino, todavia não se justificava o ensino da História, porque sua função para a vida prática havia se perdido. Essa desconexão da disciplina História de um sentido prático, se por um lado ofereceu-lhe o status de disciplina erudita, por outro, gerou o vazio da função do ensino de História na escola. Tal ponto de vista chegou ao ápice em meados do século XX

Perguntas relativas à inter-relação entre pesquisa histórica e o mundo vivido (da experiência) (*Lebenswelt*) deste investigador, como também todas as perguntas que interessam educação histórica, foram banidas como uma disciplina separada, extra-histórica: conseqüentemente, a História formal não se direcionou diretamente a essência do conhecimento histórico escolar. Os historiadores consideraram que sua disciplina podia ser legitimada pela mera existência e comparou-se os estudos históricos e sua produção de conhecimento a uma árvore que produz suas folhas. 'A árvore vive contanto que tenha folhas e é seu destino viver e ter folhas'. Recusou-se a dar para História qualquer uso prático ou real função nas áreas culturais onde a História pode servir como um meio para fornecer explicitamente uma identidade coletiva e para uma orientação para vida. (RÜSEN, 2010, p. 34).

Constata-se, gradativamente, que a separação entre a Didática da História e a História acadêmica, foi contribuindo para a formação de um “código disciplinar” próprio da História (CUESTA, 1998), o que empurrou as questões do ensino e aprendizagem da História tendencialmente para o âmbito da cultura escolar e foi a partir desse reajustamento que a dimensão cognitiva passou a se articular com a dimensão política da cultura histórica. Nesse processo, as questões relacionadas à aprendizagem histórica e, portanto, ao seu ensino, saíram da pauta dos historiadores e entraram, prioritariamente, na pauta das teorias educacionais e, portanto, das formas e funções da escolarização. Em decorrência, pode-se afirmar que as problemáticas e crises que ocorrem na dimensão cognitiva da cultura histórica passam a pertencer mais ao âmbito das crises da escolarização do que da própria ciência.

À guisa de recuperação histórica, pode-se afirmar que a existência de um, discurso acerca da crise no ensino de História no Brasil não é nenhuma novidade. Já no final do século XIX, no prefácio ao manual didático História do Brasil, de João Ribeiro, Araripe Junior, recém-chegado da Alemanha onde havia acompanhado as inovações no ensino de História, expõe a necessidade de uma reforma metodológica deste ensino no Brasil, defendendo que “o método é a maravilha da escola e a delícia do professor”. (apud SERRANO, 1935, p. 11).

A crise do método é também objeto de reflexão, em 1935, por parte de dois significativos especialistas do ensino de História: Jonathas Serrano e Murillo Mendes. O primeiro, professor de cursos de formação de professores, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, autor de inúmeros manuais didáticos para alunos e professores de História, constata a existência de uma crise do método de ensino de História, o qual era baseado na memorização das exposições orais e dos pontos escritos, sugerindo uma ampla renovação metodológica do ensino de História, principalmente devido às transformações tecnológicas (como a invenção do cinematógrafo escolar), propondo, também, “a urgente necessidade de aplicar ao ensino da História todas as conquistas reais da psycho-pedagogia e da didactica renovada” (SERRANO, 1935, p. 13). O segundo, que também se dedicou à formação de professores de História, autor de um clássico estudo sobre o ensino de história na escola secundária, registrou a sua preocupação com o descaso que via entre os jovens de sua época, em relação ao estudo do passado, e propõe uma renovação do ensino de História, que leve em consideração a sua utilidade para a vida da juventude, utilidade esta que deveria

estar em função dos complexos problemas sociais que somos chamados a resolver e que exigem das novas gerações a apreciação de um mundo mais inteligível, em que possam mais eficazmente cooperar para a melhoria

da vida colectiva, na tendência universal e irreprimível da nova educação, a que o Brasil não poderá se esquivar. (MENDES, 1935, p. 15).

Nenhum desses autores faz críticas à concepção de conhecimento histórico difundido nas escolas no período, constatando apenas a existência de uma crise no “método de ensino” e na perspectiva pela qual os professores de História viam os seus alunos como sujeitos passivos da aprendizagem do conhecimento histórico (SCHMIDT, 2008).

Esta mesma tendência foi também observada nos estudos realizados por Leite (1969), a partir de levantamentos sobre como era o ensino de História em diferentes escolas de São Paulo e Rio de Janeiro, já anunciando a sua complexificação, pois, “A partir de 1960 vem-se propondo substituir o ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais” (LEITE, 1969, p. 10), o que sabemos, se concretizou com o Parecer 853 da Lei 5692/71, no auge do período da Ditadura Militar. Posteriormente, Nadai (1992), em estudo já clássico sobre a trajetória do ensino de História no Brasil, admitiu a existência de uma crise do método de ensino nos moldes já apontados anteriormente, mas indicando que

O ensino de História vive atualmente uma conjuntura de crise, que é, seguramente, uma crise da história historicista, resultante de descompassos existentes entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las ou em responder afirmativamente, de maneira coerente, a elas. Crise que espelha as modificações da própria produção científica, que, de certa forma, ampliaram o leque de possibilidades do pensar, do fazer e do escrever a história. (NADAI, 1992, p. 144).

Na esteira das discussões encetadas na época e de algumas proposições que vinham se consubstanciando sob a forma de propostas curriculares em vários sistemas estaduais de ensino, Nadai (1992) aponta a crise da concepção de história produzida no século XIX e indica o que seriam os elementos do novo paradigma para o ensino de História, quais sejam: a constatação da existência de um saber histórico escolar com uma especificidade e legitimidades próprias; o reconhecimento do fim do domínio das grandes narrativas históricas e o encaminhamento para outras concepções de narrativa como a história temática e a micro-história; a necessidade do ensino de história tomar como referência o próprio método da ciência; a superação da dicotomia ensino-pesquisa e a busca por propostas pedagógicas que contemplassem a realidade social dos alunos e professores; a compreensão de que alunos e professores são

sujeitos da História e desta como movimento social e enquanto memória; o uso escolar dos documentos históricos bem como a renovação da utilização destes nos manuais didáticos. É importante destacar que, nesse momento, não há nenhuma referência específica à uma concepção renovada da aprendizagem, cujo espectro teórico se alocasse na ciência da história.

De modo geral, pode-se afirmar que, a partir de meados da década de 1980 até o final da década de 1990, ocorre um confronto de propostas que buscam novos referenciais para o ensino de História. De um lado, diferentes projetos reformistas que acolhem, alguns deles, perspectivas teóricas e metodológicas mais pertinentes à história dos movimentos sociais e do trabalho; de outro, projetos inovadores que sugerem adoções de novas concepções metodológicas como a introdução da história temática mais articulada a alguns autores dos *Annales*, sugerida, entre outros, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Este confronto está relacionado, sem dúvida, ao contexto em que a sociedade brasileira, recém-saída do período ditatorial, empreende a busca dos seus novos caminhos.

A construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente o de História, pode ser vista como um dos momentos deste confronto. Pode-se ver este embate antecipado no documento de análise das propostas curriculares para o ensino fundamental, produzido em conjunto pelo MEC/UNESCO e Fundação Carlos Chagas (1995). Este documento foi elaborado com a finalidade de subsidiar a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental e tem como base a análise das propostas elaboradas pelas Secretarias de Educação de vários Estados brasileiros, nos últimos 10 anos. Um dos pontos a serem destacados nesse documento é a crítica que faz quanto às contradições entre os discursos predominantes nas propostas, o qual considera “bastante genérico” e incapaz de “auxiliar quanto às opções que devem ser feitas em relação a enfoques teóricos divergentes em determinado campo de conhecimento” (MEC/UNESCO/FCC, 1995, p. 5). Ademais, considera que o posicionamento das reformas em favor das classes populares não é suficiente, pois não supre as deficiências do processo de reelaboração didática exigido pela transposição didática das respectivas disciplinas acadêmicas em saber escolar, pois “trata-se de um discurso com clara conotação política que tem demonstrado, contudo, no mais das vezes, frágil intersecção com as proposições dos especialistas que efetivamente tem conferido a tônica ao currículo”. (MEC/UNESCO/FCC, 1995, p. 6).

Observa-se nessas afirmações alguns dos pressupostos que norteariam a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais como

um todo e, em particular, as diretrizes sugeridas para o ensino de História (MEC/SEF, 1998), onde predominam aspectos multifacetados de concepções historiográficas e a ênfase na concepção de currículo por competências, com a transformação de determinados procedimentos e atitudes de natureza psicológica e pedagógica, em conteúdos específicos de História. A perspectiva teórica da aprendizagem ancora-se nos fundamentos da psicologia construtivista.

Confere-se, dessa forma, a permanência da dicotomia entre a ciência da História e o ensino de História que tem atingido, de forma explícita e concreta, a Didática da História e seus reflexos na sala de aula. Nesse particular, podem ser citadas investigações que vêm sendo realizadas no campo da Educação Histórica, como o trabalho de Medeiros (2002). Investigando jovens alunos do ensino médio, esse pesquisador encontrou os “vazios pedagógicos” indicados por Rösen (2010). Segundo Medeiros, esses vazios reportam tanto à concepção que se tem daquele que aprende como da história que se ensina

Tais “vazios pedagógicos” se constituem, primeiramente pela concepção apriorística que se tem do aluno como “alguém que veio para aprender”. Depois, reforça-se a ideia de que o aluno é um “alguém que resiste ao aprendizado” [...] A aplicação do questionário sobre o ensino de História revelou um jovem disposto e interessado. Mais do que isto: Um jovem à espera. Daí decorre a segunda interface do “vazio pedagógico”: a dificuldade de tradução. Cientes que temos um “conteúdo científico” a ministrar, esquecemos que há uma história sendo construída no presente e que também no passado, histórias são sufocadas pelos esquemas de explicação cronológicos e deterministas. (MEDEIROS, 2002, p. 122).

Constata-se, ainda, a permanência e predominância de um ensino de História centrado em perspectivas canônicas, que foram sendo legitimadas como verdadeiras, por meio de propostas e diretrizes curriculares e seu correlato, o manual didático de história. Em sua pesquisa sobre cadernos de história de alunos do ensino fundamental, Grendel (2009), observou a relação de conteúdos trabalhados por uma professora de história durante um ano letivo: Decadência, divisão e declínio do Império Romano; Como surgiu a Sociedade Feudal; A vida cotidiana na Europa Medieval; O fim da Idade Média; O tratado de Tordesilhas; O Renascimento; A questão das indulgências; A Reforma Luterana: Católicos e Protestantes (séc. XVI); Contra Reforma; Mercantilismo; Sistema Colonial; A primeira riqueza a ser explorada no Brasil; O início da colonização do Brasil; As Capitânicas Hereditárias (GRENDDEL, 2009, p. 138).

Esses conteúdos canônicos da história têm sido didatizados a partir de objetivos pré-determinados, indicativos do desenvolvimento de habilidades cognitivas universais. A própria pesquisa de Grendel sinaliza para essa problemática, quando afirma que há

No caderno, também a opção por reflexões. Em alguns momentos é trabalhado o conceito substantivo Império Romano. Todos os alunos registram a palavra “Reflexões”. A ideia foi tratar da Crise e Decadência do Império Romano, conforme subtítulo registrado em todos os 18 cadernos de alunos.

Decadência do Império Romano

Reflexões:

- Descreva todas as causas e fatores que a seu ver provocam crises e problemas dentro de um país, destacando: crise política, crise econômica e social, crise ambiental.

Para a execução da atividade, os alunos são orientados quanto à forma do registro. Todos utilizam marcadores e realizam a mesma formatação do texto. (GREDEL, 2009, p. 143).

Na continuidade, essa pesquisadora mostrou como a professora orientou a realização dos registros pelos alunos, e a maneira pela qual foi realizada a atividade

A professora monta quatro parágrafos sobre o tema e os alunos copiam. A lápis, os alunos separam os parágrafos, classificando-os em A, B, C e D, talvez com o intuito de estudar e compreender – é possível que estivessem tentando aplicar um esquema. Com o título: Atividade em destaque, a professora pede para que os alunos respondam a alguns questionamentos utilizando algumas habilidades: descreva a razão, escreva sobre, explique os motivos, comente o que ocorreu. Como resposta, os alunos variam bastante na forma e são fiéis ao conteúdo. Entretanto, no momento da cópia dos enunciados das questões, os alunos deixaram exatamente o mesmo número de linhas para cada pedido da professora. Foi então que, para executar a primeira e a segunda das questões, sentiram falta de mais espaço, já que as questões apresentavam desdobramentos, vejamos: a) Descreva a razão da divisão do Império e como foi esta divisão; b) Escreva sobre os bárbaros e sua organização militar. [...] Então, apesar da tentativa da professora em fazer o aluno apresentar sua própria ideia, propondo que explique, comente, descreva e por fim que escreva, a “forma escolar” por si mesma, impõe e prioriza a “forma didática tradicional” e não o pensamento histórico

ou uma ideia de História. Por isso evidencia-se mais a fidelidade ao conteúdo ofertado e não à ideia de História. (GRENDDEL, 2009, p. 146).

Nesse particular, concorda-se com o historiador Bodo Von Borries, para quem o problema do ensino de História na contemporaneidade deve levar em conta, principalmente, a construção de formas de se pensar historicamente diferentes contextos, que envolvem questões de raça, língua, idade, sexo, religião, cultura, região, classe, poder, riqueza, profissão, consumo, estilo de vida e mentalidade.

Ainda, segundo esse autor, “uma história é escrita ou contada de um ponto de vista, de uma comunidade específica e de uma identidade de determinada comunidade, isto é chamado ‘concretude da identidade’” (BORRIES, 2009, p. 286). Assim, como ele afirma que

“De uma história inteira da historiografia nós sabemos que cidades, clãs, famílias, conventos, comunidades religiosas, dinastias, minorias, classes, e subcontinentes culturais tem suas próprias histórias e historiadores” e “o acesso metodológico, como saber sobre a seletividade, perspectividade, caráter hipotético, e narratividade da história. é tão importante como um conteúdo padrão ou uma abordagem temática”, portanto, “não podemos esquecer que todas as escolhas ‘canônicas’ são muito complicadas e basicamente controversas. Os assim chamados ‘fatos’, a ‘narrativa’ síntese e as consequências atuais (“mensagens”) não podem ser deduzidas a partir de um modo lógico e não ambíguo. Elas são interdependentes e constitutivas de cada uma de maneira espiral. Em uma sociedade democrática e pluralista não há direito e autoridade de prescrever uma certa interpretação para todos os cidadãos ou todos os estudantes. (BORRIES, 2009, p. 289).

A relação entre a cultura histórica e o ensino de história traz consequências para além da dimensão cognitiva, pois aponta questões decisivas em relação às dimensões políticas, as quais são cruciais no processo de seleção e escolhas, canônicas ou não.

### **Uma relação e suas possibilidades**

A perspectiva da definição e constituição do conceito de consciência histórica que vem sendo desenvolvida principalmente pelo historiador e filósofo Jörn Rüsen e sua relação com o ensino de história tem hoje, como referência, várias investigações, como as realizadas pelo historiador inglês Peter Lee e pelo historiador alemão Bodo Von Borries. Pode-se afirmar

que esses trabalhos se integram ao conjunto de investigações e reflexões pertinentes ao campo de estudos da Educação Histórica. Segundo Barca,

nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das idéias dos alunos, por parte de quem ensina. A análise destas idéias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que de refletir-se, do mesmo modo, na aula de História. (BARCA, 2005, p. 15).

Ao mesmo tempo, estudos relacionados ao campo da Educação Histórica, abrem um diálogo com as teorias educacionais que procuram entender o significado dos processos de escolarização, particularmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, em face do declínio da escola como instituição com a “função de”, para entendê-la como o espaço da experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento, na esteira dos estudos desenvolvidos por investigadores como Charlot (2000), Dubet, (2006), Dubet e Martuccelli (1998). A partir dessas concepções, amplia-se o conceito de “escola” para todo ambiente em que pode ocorrer a relação com o conhecimento, tendo como referência sujeitos concretos – a criança aluno; o jovem aluno, orientando a escola a sub assumir, por exemplo, a existência da cultura juvenil e sua correlata condição juvenil. Desse princípio decorrem alguns pressupostos importantes.

Um primeiro pressuposto é o de que o 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. Nesse 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.

Outro pressuposto é o da necessidade de se entender a ideia de aluno como uma invenção histórica e, assim, procurar ver as crianças e jovens como construções históricas, sociais e culturais, entendendo as suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, da cidadania.

Desses pressupostos decorre a afinidade eletiva da Educação Histórica com o princípio de que a finalidade do ensino de História é a formação

da consciência histórica do sujeito criança e sujeito jovem e de que esse sujeito está em relação dinâmica com a cultura histórica da sociedade em que vive. Esses pressupostos estão em relação direta com a vinculação entre aprendizagem e consciência histórica. Apesar de polivalente e polissêmico, o conceito de consciência histórica apreendida a partir de Rüsen (2001), afirma que se trata do fundamento da ciência da história e pode ser considerado como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução no tempo de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Pesquisas realizadas por Silva (2011) e Divardim (2012) incorporam esses pressupostos e são indicativas de formas diferenciadas pelas quais professores de História têm em conta a aprendizagem dos seus alunos. O primeiro pesquisador analisou concepções de aprendizagem de professores de história, escolhidos aleatoriamente em diferentes escolas. Seu trabalho levou em consideração a forma pela qual esses professores incorporavam, em suas propostas de ensino, a ideia da cultura do jovem aluno do ensino fundamental, que finalidades eles viam no ensino de história e que atividades desenvolviam para verificação da aprendizagem dos seus alunos. Além de detectar uma quase invisibilidade da cultura dos jovens na escola, Silva (2011) encontrou um distanciamento entre o conhecimento histórico significado pelos professores e as suas propostas de verificação da aprendizagem, pois “essa relação se deu por concepções pedagógicas distantes da epistemologia da História, motivada, em grande parte, pelas ideias pedagógicas com as quais os professores foram ‘formados’” (SILVA, 2011, p. 116). No entanto, apesar desse distanciamento e da quase invisibilidade da cultura do jovem na escola, há preocupações, entre os professores, de que a aprendizagem dos alunos seja significativa, conforme a fala de alguns professor entrevistados por Silva

Pensando nesta questão de pegar o dia-a-dia da vida deles, eu estava falando das Cruzadas, daí eu falei dos turcos e na mesma época aconteceram aqueles, aquela invasão dos judeus no navio lá, daí eu usei a bandeira dos turcos para dizer que o navio era turco, que tinha a bandeira pendurada, eu puxei a questão para a guerra de Israel e dos palestinos e acho que eles vendo aquilo na TV foi uma forma bacana, assim, que foi uma forma e estou dando continuidade, engatei já nos Hebreus e foi uma coisa que significou bastante para eles entenderem o conteúdo. Parece que está dando certo. (Profa. Marina, 2010 apud SILVA, 2011, p. 104).

Os conteúdos que podem ter uma relação de, agora tem uns conteúdos que, ora, fica difícil estabelecer uma relação. Quando, é sempre assim, quando eu posso partir da vida

deles para o conteúdo a aula é muito fantástica, melhor. Agora, tem uns conteúdos que não têm como fazer uma relação com a vida do aluno, só que se você conseguir fazer, encantá-los com aqueles conteúdos que têm relação com a vida deles, depois eles se encantam de uma maneira geral a história que eles conseguem aprender de outros conteúdos que não têm uma relação com a vida deles. (Prof. José Maria, 2010 apud SILVA, 2011, p. 109).

Nas falas da professora e do professor pode ser observada a ênfase na preocupação com uma aprendizagem histórica a partir dos interesses dos alunos, o que é um dos pré-requisitos para o desenvolvimento da consciência histórica. No entanto, os processos cognitivos da aprendizagem estão totalmente centrados na relação com as ideias substantivas ou no próprio conteúdo da História, a partir de uma visão já aprioristicamente formada pelos professores. Essa abordagem anula a possibilidade dos alunos desenvolverem competências cognitivas específicas da ciência da História, tais como a construção de evidências, empatia e a narrativa histórica, construindo, assim, a orientação e o sentido para a sua vida prática.

Ao contrário de Silva, o pesquisador Divardim (2012) selecionou um grupo de professores que já havia tido contato com a teoria da consciência histórica, para avaliar em que medida eles conseguiram incorporar os pressupostos dessa teoria, em suas concepções de aprendizagem. Analisando, nas falas dos professores, a formas pelas quais eles indicavam como avaliavam a aprendizagem de seus alunos, Divardim (2012) encontrou algumas categorias que expressavam processos cognitivos relacionados ao pensamento histórico ou à consciência histórica, como as exemplificadas abaixo:

EVIDÊNCIA/INFERÊNCIA: Então eu acredito mesmo que a partir de inferências de fontes, a partir de evidências. Quando o aluno tem alguma, ele esboça, mesmo que não seja em termos de uma narrativa formada, mas quando na relação com a fonte ele estabelece essa relação de evidência, e explicita essa relação por meio de uma inferência, eu acredito que ali está a Aprendizagem Histórica. (Prof. José Arnaldo, 2011 apud DIVARDIM, 2012, p. 122).

ATRIBUIÇÕES DE SENTIDO (para si e para o outro): Penso que entender e conhecer as desigualdades que ocorreram na relação aos afro-descendentes no Brasil e ele começa a se mostrar, *quando ele começa a colocar em questão a opinião que ele tinha*, que era uma opinião popular que existe de que as "cotas não deveriam existir", quando ele começa a se utilizar da história para se colocar talvez favorável às cotas. E, de modo *argumentativo*. Eu acho que isso é um

exemplo de aprendizagem histórica. (Prof. Marcos, 2011 apud DIVARDIM, 2012, p. 135, grifo nosso).

Depois eu desenvolvo alguns documentos, análise de alguns documentos, leituras de textos, algumas imagens, no caso da oitava série eu trabalho filmes. E eu quero ver como vai ser esse embate na hora que eu começar a mostrar para ele outras fontes, por exemplo, a História da exclusão, do racismo, da escravidão, o que que um preconceito pode fazer em uma sociedade e eu quero ver o que, como que ele vai se relacionar com essa interpretação dele do diferente, eu quero ver como é que vai ser isso ainda. (Prof. Armando, 2011 apud DIVARDIM, 2012, p. 124).

Os exemplos apreendidos a partir da investigação de Divardim (2012) são indicativos de que os professores, quando se apropriam de categorias da cognição histórica na perspectiva do desenvolvimento da consciência histórica, podem vislumbrar outras possibilidades para a aprendizagem histórica de seus alunos, tais como a transformação da fonte (documento histórico) em evidência a partir do trabalho com o desenvolvimento de inferências por parte dos alunos, a relação entre o presente dos alunos e o seu passado (aqui indicada quando o aluno coloca em questão a sua própria opinião, após a aquisição de uma certa racionalidade histórica e a preocupação mostrada pelo professor, com a construção do “modo argumentativo”, dos alunos).

A partir dessas considerações, é válido concluir que o ensino e aprendizagem da História começam a ser considerados pelos próprios professores, não mais como a aquisição de fatos ou conteúdos que mostrem os acontecimentos da humanidade através dos séculos. Ao contrário, assume-se o pressuposto fundamental de que a História como ciência é uma modalidade específica de se elaborar cognitivamente o conhecimento que, segundo Rösen, emerge da carência de todos os homens, “que agem e sofrem as consequências das ações dos outros, de orientar-se em meio às mudanças que experimentam em seu mundo e em si mesmos” (RÜSEN, 2001, p. 12). Nesse sentido, uma das principais consequências em se assumir a consciência histórica como referência para o ensino e aprendizagem da história, é a narrativa como expressão concreta desse processo. Esse pressuposto exige a aquisição incondicional da competência narrativa por parte de alunos e professores, na perspectiva da multiperspectividade e pluralidade. E esse processo envolve o desenvolvimento de competências cognitivas históricas, como a identificação e o trabalho com as fontes e, a partir delas, a construção de explicações históricas argumentadas e sua expressão por meio de narrativas, sejam elas “breves” ou não (RÜSEN, 2001).

Por outro lado, se são as “carências” de orientação na vida presente que colocam os aprendizes em relação ao passado e ao futuro, isso indica que

os professores são capazes de identificar, contextualmente, determinadas necessidades de si próprios e de seus alunos e, portanto, são capazes de construir sentidos de orientação a partir das relações que se estabelecem com o passado, tendo como referência o seu presente. Segundo Oakeshott (2003), a vinculação do passado com o presente deve ser feita a partir da distinção entre o que se convencionou chamar “passado prático” e “passado histórico”, porque a nossa existência cotidiana comporta referências a múltiplos passados. O passado prático inclui, entre outros, o passado encapsulado (somatória das experiências dos indivíduos que independe da rememoração), o passado lembrado (da memória) e o passado consultado (da psicanálise). Existem também os vestígios materiais ou evidências do passado que estão em museus, arquivos, que podem ser denominados de passado registrado, do qual o historiador se vale, por meio do que Marc Bloch chamou de leitura tortuosa, para construir as intrigas da história, e, portanto, o passado interpelado, o passado histórico. É importante frisar que, ambos, passado prático e passado histórico têm em comum o fato de começarem no presente.

Considerando que não se pode escapar do passado (LEE, 2011, p. 34) a centralidade da aprendizagem histórica na formação da consciência histórica baseia-se no entendimento de que se deve propiciar e obter condições para que se possa fazer escolhas intencionais a respeito do passado. Por isso, destaca-se a importante questão de que é necessário saber que passado se quer, que usos a história tem para a vida prática e de que maneira a História pode ser aprendida. Essa questão pode ser observada na fala de um dos professores investigados por Divardim (2012), quando ele afirma que o aluno começa a se mostrar quando ele começa a colocar em questão a opinião que ele tinha acerca de temáticas que envolvem a necessidade dos jovens alunos na sua vida prática, em torno de temáticas de relevância para a sociedade brasileira contemporânea, como problemáticas relacionadas à escravidão, racismo e presença dos afro-descendentes em nossa história. Essas temáticas e as novas possibilidades de tratá-la na didática da história, fertilizada pela teoria da consciência histórica, abrem novas maneiras de superar formas canônicas do ensino e aprendizagem da história.

### **Algumas considerações**

A expansão das investigações na área da Educação Histórica tem demandado, cada vez, o aprofundamento das relações entre os processos de aprendizagem e, principalmente, a análise da dimensão cognitiva da cultura histórica na sociedade contemporânea.

Neste sentido, concorda-se que a História é, como aponta Lee,

uma forma pública de conhecimento público que tem desenvolvido princípios para lidar com o passado. Isto

não quer dizer que é uma disciplina fixa e acabada, ou que é a única forma de se lidar com o passado, ou que são requeridas capacidades esotéricas que só intelectuais muito capazes podem ter tempo e competência para dominar. (LEE, 2008, p. 13).

Por outro lado, ao se colocar a pergunta, “Então, o que é aprendizagem histórica”, Jörn Rüsen (2010) reafirma sua posição de que se trata de um processo básico e fundamental que tem como referência a ciência da história e isso leva à mudança da didática da história para a consciência histórica como base de todo o ensino e aprendizado da história, podendo-se associar e explicar a consciência histórica como teoria da aprendizagem histórica.

Essa mudança de eixo do referencial da Didática da História encontra guarida também, no principal ponto de convergência entre autores como Jörn Rüsen, Bodo Von Borries, Peter Lee, Isabel Barca. Eles propõem a necessidade de se desenvolver projetos e propostas de diretrizes curriculares e manuais didáticos que enfatizem o trabalho com as operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa, porque é somente a partir desta que o conhecimento torna-se consciente, ou autoconhecimento e o sujeito aumenta sua capacidade de ver o passado como passado histórico e não somente como passado prático ou passado morto. Isso porque a aprendizagem histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além de uma exteriorização para fora, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro e “torna-se original perguntar que uso a história tem ou por que a história poderia ser aprendida. 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.” (LEE, 2011, p. 26).

## Notas

\* Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Bolsista 1C CNPq. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (PPGE/UFPR). E-mail: dolinha08@uol.com.br

<sup>1</sup> Muitos pesquisadores da Educação Histórica fazem parte do HEIRNET – Historical Education International Researches Group, com sede na Inglaterra.

## Referências

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 15-25.

BORRIES, Bodo Von. Competence of historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of the historical canon? In: **National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of History Teaching**. New York: Information Age Publishing, 2009, p. 283-306.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUESTA, Raimundo. El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. In: **Encounters on Education**, v. 3, Fall 2002, p. 2-41. Disponível em: <<http://educ.queensu.ca/~eoe/2002/cuesta.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2005.

DIVARDIM, Thiago. **A relação ensino e aprendizagem como praxis: a Educação Histórica e a formação de professores**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. (Dissertação de mestrado).

DUBET, François. **El declive de la institución**. Barcelona: Gedisa, 2006.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **Em la escuela: Sociología de la experiencia escolar**. Madrid: Losada, 1998.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GRENDL, Marlene. **De como a didatização separa a aprendizagem histórica do seu objeto**: estudo a partir da análise de cadernos escolares. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. (Tese de doutorado).

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

\_\_\_\_\_. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Revista Educar**, Curitiba, número especial, 2006.

\_\_\_\_\_. History in the classroom. In: **How Students Learn**. Washington: The national academies press, 2005.

\_\_\_\_\_. Por que aprender história. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011.

LEITE, Miriam Moreira. **O ensino da história no primário e no ginásio**. São Paulo: Cultrix, 1969.

MEC/UNESCO/FCC. **As propostas curriculares oficiais**. Análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental. Subsídios para a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais. Mec/Unesco/Fundação Carlos Chagas, 1995.

MEDEIROS, Daniel. **Jovens incluídos, consciência histórica e vazio pedagógico**: um estudo de caso. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002. (Dissertação de mestrado).

MENDES, Murillo. **A história no curso secundário**. São Paulo: Graphica Paulista, 1935.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set./1992 a ago./1993.

OAKESHOTT, Michael. **Sobre a história**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Versão inédita em espanhol traduzida da versão original em alemão disponível em: FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theo; RÜSEN, Jörn (Eds.). **Historische Faszination**; Geschichtskultur heute; Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, p. 3-26.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da Unb, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O aprender da história no Brasil**: trajetórias e Perspectivas. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista (Orgs.). **Ensino de história**: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal: Editora da UFRN, 2008, p. 9-20.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina a história**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1935.

SILVA, André Luiz Batista. **Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de história**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. (Dissertação de mestrado).

Recebido em: dezembro de 2013.

Aprovado em: março de 2014.