

UNEMAT Editora

Editor

Agnaldo Rodrigues da Silva

Revisor

Autores

Diagramação

Ricelli Justino dos Reis

Capa

Ricelli Justino dos Reis

Copyright © 2014 / Unemat Editora

Impresso no Brasil - 2014

Revista História e Diversidade/Expediente:

Coordenador /Organizador: Osvaldo Mariotto Cerezer

Marli Auxiliadora de Almeida

História e Diversidade [recurso eletrônico] / Revista do Departamento de História. Cáceres: UNEMAT Editora. Vol. 4, nº. 1, (2014) . 274 p.

Modo de acesso:<<http://www.unemat.br/revistas/historiaediversidade/>>Semestral.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader (ou similar).

ISSN 2237-6569

1. História. 2. Diversidade Cultural. 1. Unemat Editora. Departamento de História de Cáceres.

CDU 94+304.4 (05)

Ficha Catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar/CRB1 2037



UNEMAT Editora

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavallhada - Cáceres - MT - Brasil -

78200000

UNEMAT
EDITORA

Fone/Fax 65 3221-0000 - www.unemat.br - editora@unemat.br

Revista



Dossiê: Ensino de história e história da educação: caminhos de pesquisa
(Volume I) - [2014/I]

DIDÁTICA DA HISTÓRIA: MEDIADORA ENTRE TEORIA E ENSINO DE HISTÓRIA?¹

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP/UFU

E-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br

José Josberto Montenegro Sousa

Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP/UFU

E-mail: josbertoms@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a teoria, o ensino e a didática da história enquanto subsídios teórico-metodológicos de um projeto de pesquisa desenvolvido em colaboração com professores e jovens estudantes do ensino médio de uma escola pública estadual localizada na cidade de Ituiutaba, MG, Brasil. Como metodologia recorreu-se a estudos bibliográficos sobre teoria, ensino e didática da história, bem como observações realizadas em aulas de história. Constatou-se que os conteúdos apresentados nas salas de aula ainda são estabelecidos conforme fatores alheios a questões ou problemas que permeiem a história, ou noções de temporalidade subjacentes às vivências dos estudantes. O debate suscitado pela didática da história pressupõe o estabelecimento de questões ou problemas, cujas soluções encerrem possibilidade de compreender o processo de conhecimento e construção de argumentos plausíveis em termos de orientação temporal, por meio de iniciativas que promovam a interação entre estudantes, pesquisa, documentos e diferentes linguagens. Assim, as propostas e experiências desenvolvidas na didática da história poderão efetivamente contribuir para a formação profissional do professor de história, bem como conquistar resultados mais satisfatórios no ensino.

Palavras-Chave: didática da história; teoria da história; ensino de história.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the theory, education and didactics of history as a theoretical - methodological support of a research project developed in collaboration with teachers and young high school students of a public school located in Ituiutaba, MG, Brazil. The methodology we used to bibliographic studies on theory, teaching and didactics of history, as well as observations made in history classes. It was found that the contents in the classrooms are still set as factors unrelated to issues or problems that permeate the story, or underlying notions of temporality to the experiences of students. The debate launched by the didactics of history presupposes the establishment of issues or problems, whose solutions close down the possibility of understanding the process of knowledge building and plausible arguments in terms of temporal orientation, through initiatives that promote interaction among students, research papers and different languages. Thus, proposals and experiences in the teaching of history can effectively contribute to the training of teachers of history as well as achieve more satisfactory results in teaching.

Keywords: teaching of history, theory of history, teaching history.

¹ Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa em andamento apoiada pela FAPEMIG/ CAPES/ CNPq Editais: MCTI/CNPq/MEC/CAPES n. 18/2012 e 13/2012 Pesquisa na Educação Básica Acordo CAPES e FAPEMIG.

Introdução

A persistência do debate que envolve a aprendizagem histórica é recorrente ao pensarmos o ensino de história, o papel e significado deste na sociedade contemporânea. Particularmente, torna-se fundamental refletir sobre a maneira como se procede e formulam proposições para efetivar a formação histórica de crianças e jovens, por meio de recursos norteadores de “o que” e “como” se deve ensinar, além de buscar compreender como as crianças e jovens aprendem. Nesta perspectiva, se inscrevem e articulam dimensões teóricas e práticas do conhecimento histórico. A teórica, no viés de um saber cientificamente sistematizado. E prática, como campo responsável por investigar a cultura histórica no âmbito da vida social.

Desta dupla dimensão, depreende-se a intrínseca e incontornável articulação entre teoria da história e ensino de história. Na procura de identificar aproximações e distanciamentos entre teoria e ensino de história, consideramos a didática da história uma disciplina fundamental. Entendemos que a didática da história não se limita a ensinar técnicas de ensino, deve ir além, é importante buscar na ciência da história um aporte para discussão em torno do que é ensinar e aprender história, isto é, como a didática da história, campo disciplinar que se dedica ao aprendizado histórico, diverso de apreensões que tratam a didática como ciência da transmissão do conhecimento histórico.

Dentre as funções da didática da história, destaca-se a sua especialidade metódica voltada à investigação das maneiras como o passado é interpretado e como cada sociedade lhe confere sentido. A didática da história pode constituir um recurso para aproximar a teoria da história, do ensino de história. A didática da história mantém interface epistemológica com a própria teoria da história, o que confere a sua especificidade, ancorada na investigação da relação entre o ensinar e o aprender história. Neste texto temos como objetivo refletir sobre a teoria, o ensino e a didática da história com o intuito de fundamentar um projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido com professores e jovens estudantes do ensino médio de uma escola pública estadual localizada na cidade de Ituiutaba, MG, Brasil.

Organizamos o texto em três partes. Na primeira empreendemos estudos sobre a teoria e o ensino de história identificando a didática da história como possível “elo” de ligação entre teoria e ensino; na segunda fundamentamos nossa reflexão a partir da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs- Ensino de História (1998). Buscamos delinear a concepção de ensino e de aprendizagem expressa, que evidencia a preocupação do Estado com a inclusão da diversidade cultural no currículo de história, formação para a cidadania e intenção de integrar o ensino ao cotidiano do aluno; na terceira apresentamos o projeto que está sendo desenvolvido, enfatizamos os objetivos, a apresentação dos sujeitos do cenário e as considerações iniciais. Por fim, tecemos algumas considerações.

A teoria da História, a escrita e o ensino de História

Em sua obra, “*Razão Histórica, Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*”, Jorn Rüsen define teoria como plano da ciência da história em que essa visão

é adquirida. Para o autor, “a teoria cuida para que o conjunto da floresta da ciência especializada, como constituição do pensamento histórico, não seja perdido de vista nos múltiplos processos do conhecimento histórico”. (RÜSEN, 2001, p. 27). A teoria da história pode apreender os fatores determinantes do conhecimento histórico que delimitam o campo da pesquisa histórica e da historiografia, identificar cada um deles e demonstrar a interdependência sistemática entre os fatores. Rüsen (2001) utiliza o termo ciência da história no sentido da história como produto da operação científica da história acadêmica ou investigativa e da história como ciência no sentido do processo histórico de regulação metódica da pesquisa que leva o conhecimento genérico à plausibilidade racional controlável da ciência. De acordo com Le Goff (2003), a ciência histórica pode ser definida em relação a uma realidade que não é nem construída nem observada como a matemática, nas ciências da natureza e nas ciências da vida, mas sobre a qual se testemunha, se indaga. Para Cerri (2011), a ciência da história, como fruto da modernidade, pode ser interpretada como um esforço de uma parte da humanidade ao pretender acrescentar racionalidade à consciência histórica.

Segundo Rüsen (2001), a ciência da história é formada pela relação entre cinco fatores: funções (de orientação existencial); interesses (carências de orientação no tempo, interpretadas); ideias (perspectivas orientadoras da experiência do passado); métodos (regras da pesquisa empírica); formas (de apresentação). Para o autor,

A interdependência dos cinco fatores do pensamento histórico é patente: em conjunto, eles 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).

Esses fatores articulados na matriz disciplinar da ciência da história adquirem a especificidade que possibilita diferenciar o pensamento histórico constituído cientificamente do pensamento histórico comum.

Em sua obra “*História Viva*”, Rüsen (2007) afirma que a história distingue-se das demais ciências por ser, ao mesmo tempo, arte. Ela é ciência ao coletar, achar, investigar e arte, ao dar forma ao colhido, ao conhecido e ao representá-lo. Enquanto as outras ciências satisfazem-se em mostrar o achado, a história opera a faculdade da reconstituição. O autor desenvolve a distinção de princípio entre a formatação historiográfica e a pesquisa histórica. A formatação historiográfica é um dos processos elementares e gerais da constituição histórica de sentido, nos quais a consciência histórica elabora e produz suas lembranças. É um modo prático de operar da consciência histórica, que se apresenta na forma de narrativa histórica.

Segundo Rüsen (2007), a pesquisa e a historiografia são dois lados, mas também duas fases do processo histórico do conhecimento. Toda pesquisa tem por objetivo transformar-se em historiografia, porque necessita ser expressa em linguagem. Pesquisa e historiografia funcionam como componentes de uma história e assim são vistos. Por mais que a pesquisa e a historiografia se entrelacem, ou seja, lados de uma mesma coisa, Rüsen (2007) as distingue como duas fases do processo histórico do conhecimento: 1) no princípio da relação com a experiência (que o conhecimento

histórico mantém na pesquisa); 2) no princípio da relação com o público alvo (na apresentação histórica). Na pesquisa, trata-se da forma cognitiva, de uma regra de pensamento. Na apresentação, trata-se de uma forma expressiva, baseada em princípios estéticos e retóricos. De acordo com o autor,

Pesquisa é o processo da constituição narrativa de sentido, no qual a relação à experiência, presente em todo pensamento histórico, se exprime de maneira a que essa constituição de sentido adquira determinada relevância cognitiva. [...] A apresentação historiográfica é, por conseguinte, um modo da constituição narrativa de sentido, no qual domina o fator da relação público-alvo, de dirigir-se a alguém mediante o pensamento histórico (que, aliás, sempre é pensado para alguém, para um público ou para um grupo de pesquisadores, por exemplo). É determinante desse modo e de sua especificidade científica o ponto de vista da relevância comunicativa. Ela diz respeito à receptividade das histórias. Ela consiste em que a recepção do saber histórico apresentado pela historiografia possa ocorrer, na vida prática, de modo sustentável. (RÜSEN, 2007, p. 28).

Dessa forma, podemos compreender que a historiografia tem de apresentar, mediante a pesquisa, o tempo interpretado de maneira que se torne parte da vida, que recebe dela direcionamento temporal efetivo, ao ser transposta para as intenções concretas do agir dos sujeitos. Com suas propriedades estéticas, a historiografia enraíza o saber histórico nas dimensões intencionais profundas da vida prática humana, assim como produz o entendimento histórico como compensação das coerções do agir, o que pode possibilitar uma relação livre e incondicionada dos destinatários com sua memória histórica.

Esta breve reflexão acerca da teoria da história e da ciência da história nos possibilita compreender a ciência como um modo particular de realizar o pensamento. Concordamos com Rüsen (2001), ao afirmar que o pensamento é um processo genérico e habitual da vida humana. O autor analisa os processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmo pelos homens, nos quais se constitui o que se pode chamar de consciência histórica. Para Rüsen,

São situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos. Esses processos representam a naturalidade corriqueira que se deve sempre pressupor, quando se tenciona a história cientificamente. (2001, p. 54).

Para o historiador alemão Jorn Rüsen, o desenvolvimento da consciência histórica ocorre não só ante as intencionalidades didáticas presentes no âmbito escolar, mas também na sociedade em seu todo. Segundo Schmidt e Garcia (2005), ela funciona como um modo específico de orientação nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. De acordo com Cardoso (2008), a consciência histórica não é o

acúmulo de saber histórico, mas, o modo simbólico de elaborar diversas informações reunidas nesse saber histórico e, assim, orientar-se na temporalidade, passado, presente e futuro. Para o autor, uma pessoa pode ter consciência histórica sem sequer ter consciência disso.

A consciência histórica não é algo que os homens possam ter ou não, ela é algo universalmente humano, devido à intencionalidade da vida prática do ser humano. É um fenômeno vital, imediatamente ligado com a prática. Para Rüsen (2001), a consciência histórica é

A suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo [...], o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana (p. 57).

A consciência histórica é fruto de múltiplas representações. Segundo Pais (1999), a representação não é repetição, é mediação incitadora e mobilizante. É uma reintrodução de sentido, um retorno do sentido. Devolve o gosto pela apresentação no sentido da presença construída, daí, sua capacidade analógica irreduzível. “A consciência histórica é uma construção simbólica, do mesmo modo que a identidade comporta também um processo de apropriação simbólica do real”. (PAIS, 1999, p. 2). É possível assegurar que experiência, representação, identidade, memória, sentido e vida prática humana são elementos constitutivos da consciência histórica.

Outro conceito fundamental para compreender a formação da consciência histórica remete às concepções de tempo. De acordo com Pagès e Santisteban (2008), é necessário revisar essa concepção, buscando as relações entre tempo e espaço, dessa forma, é possível contribuir para a formação de uma consciência histórica que se define enquanto consciência temporal, considerando o futuro como o objetivo último do estudo da História. O autor assevera que a consciência histórica se configura por meio das relações que estabelecemos entre o passado, o presente e o futuro, e é essencial na educação para a cidadania. Em uma perspectiva aproximada, para Cardoso (2008), a consciência histórica representa a consciência da temporalidade. Neste sentido podemos compreender a consciência histórica como tempo significado.

Conforme Rüsen (2001), formação histórica refere-se a todos os processos de aprendizagem em que a história é o assunto e que não se destinam, primeiramente, à obtenção de competência profissional. É um campo ao qual pertencem inúmeros fenômenos do aprendizado histórico, tais como: o ensino de História nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica e como fator da vida humana prática, o papel da história na formação dos adultos como influente sobre a vida cotidiana. Podemos perceber que formação histórica caracteriza-se por ser um campo extremamente heterogêneo. Para Rüsen (2012), a aprendizagem histórica pressupõe as dimensões da experiência, da orientação e da interpretação. E considera ainda que, a habilitação de docentes e discentes para lidar conscientemente com tais tarefas é fundamental. Para isso, a didática da história é imprescindível, pois cabe a ela investigar todos os detalhes da cultura histórica no conjunto da vida social. Ela se

situa na relação direta com a ciência da história na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história. Nesse sentido, é imperativo ao ensino de história considerar as contribuições da didática da história.

Rüsen (2007) nos alerta para um dos problemas do ensino de história, ou seja, o saber histórico vir a ser percebido pelos estudantes como um “ramo morto da árvore do conhecimento”. (p. 32). Pode aparecer como uma massa de informações a serem decoradas e repetidas para satisfazer os professores, com o intuito apenas de tirar boas notas. Dessa forma, não faz nenhuma ligação com a vida prática dos alunos e perde qualquer valor relativo no modo como as crianças e jovens pensam seu tempo, sua vida, seu mundo. Segundo o autor, até mesmo professores de história admitem que muitos conteúdos tratados em aulas de história possuem esse caráter disfuncional e dificilmente desempenharão qualquer papel decisivo em situações concretas da vida.

Empreender estudos fundamentados na didática da história pode romper com essa percepção, pois ela se apresenta como movimento de recuperação do âmbito da autoconsciência da História, ou seja, passa de uma aplicação externa do conhecimento histórico produzido profissionalmente a uma disciplina acadêmica capaz de voltar-se também para o ofício de historiador e contribuir para ampliar a compreensão histórica. Concordamos com Urban (2011) ao afirmar:

O significado da teoria da história na constituição da didática da história está no entendimento de que, se acreditamos que uma didática específica, no caso a didática da história, precisa ter como referência a história, seria oportuno, se não necessário, teoria da história assumir um papel de ancorar a forma de pensar e produzir a história que, por sua vez, vai se desdobrar na forma de aprender e ensinar história (p. 91).

A didática da história faz retomar, no âmbito da ciência histórica, com o desafio da legitimação do papel da História na vida cultural e na educação. Inclui o estudo da cultura histórica. Assim, parte-se desde o campo da História na sala de aula, dentro da concepção e referenciais metodológicos expandidos, passando pela análise da função do conhecimento e explanação da historicidade no âmbito da vida pública, o estudo das metas da educação histórica e a avaliação da sua consecução, chegando até a abordagem mais ampla da análise da consciência histórica em sua constituição, funcionamento e consequências.

No próximo tópico nos deteremos à análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de história. O que diz o documento sobre o quê e como aprender história? Qual a relação entre teoria e ensino expressa no documento? São algumas questões que buscamos responder a seguir.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História em Foco

Entendemos o currículo como uma construção cultural, como um modo de organizar uma série de práticas educativas. O conhecimento corporificado no currículo não deve ser algo fixo, mas um artefato social histórico, sujeito a mudanças e flutuações. Deve ser percebido como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes

tradições e diferentes concepções sociais. A seleção e a organização do conhecimento escolar não podem ser vistas como escolhas inocentes, não são um processo lógico, mas social, no qual convivem, lado a lado, fatores epistemológicos e intelectuais.

O currículo não é constituído apenas de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente validados. É temporal. Media as relações entre escolas, conhecimento e sociedade. É relacional. A historicidade do currículo torna-se uma condição inerente à sua constituição. Deste modo, o currículo não apenas tem uma história, como faz história. O campo curricular pode ser entendido como um lugar de representação cultural, de avanços e retrocessos, de luta pelo poder, de múltiplas perspectivas culturais, de exclusão e de escolhas. Acreditamos que o currículo que se efetiva na sala de aula é resultado de uma multiplicidade de saberes, dentre estes saberes, o resultado da apreensão dos professores sobre os documentos oficiais que os orientam, como é o caso dos PCNs.

De acordo com os PCNs, o ensino de história deve permitir que os alunos ampliem, gradativamente, o conhecimento acerca de sua realidade, relacionando-a e confrontando-a com outras realidades, em outros tempos e outros espaços. Assim, supõe-se que os professores possam fazer suas escolhas, estabelecer critérios, selecionar saberes e orientar suas ações.

A análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais evidencia uma preocupação do Estado com a inclusão da diversidade cultural no currículo de história, com a formação para a cidadania e com a intenção de integrar o ensino ao cotidiano do aluno. Conforme Pagès (2003), o ritmo acelerado das mudanças que se estão produzindo em todas as ordens da vida, a globalização, o novo imperialismo, dentre outras, são argumentos suficientes para justificar um ensino de história alinhado às transformações da realidade. Cada vez mais se torna importante relacionar a função educativa do ensino de história, seus propósitos e suas finalidades, com a cidadania democrática e com a formação cidadã de jovens. Nesse sentido, entendemos ser possível encontrar significativas contribuições da didática da história na medida em que garante a objetividade por meio da pesquisa e não o exclui a subjetividade, ao contrário, assume a indissociabilidade desta como mediadora na práxis social e, assim, auxiliar no aprendizado e desenvolvimento da consciência histórica.

Pensar em um ensino de história que proporcione aos estudantes perceber mudanças temporais exige que se compreenda quais as competências mobilizadas para identificar permanências e rupturas ao longo do tempo e em diversos espaços. Daí a sugestão pelo trabalho com a história temática e do desenvolvimento da compreensão de conceitos básicos (história, processo histórico, sujeito histórico, culturas, cidadania, poder, dentre outros).

O documento ressalta a importância de aprofundar e revelar as dimensões da vida cotidiana de trabalhadores, mulheres, crianças, grupos étnicos, velhos e jovens e de pesquisas que estudam práticas e valores relacionados às festas, à saúde, à doença, ao corpo, à sexualidade, à prisão, à educação, à cidade, ao campo, à natureza e à arte. Propõe a utilização das mais variadas fontes de pesquisas, como a documentação escrita oficial, textos, jornais, revistas, imagens, relatos orais, objetos e registros sonoros.

Os PCNs defendem a afirmação de que as formas de estudar o passado são

plurais. Ressaltam que a diversidade de temas e abordagens deve ser alimentada e fundamentada pelo diálogo da história com outras áreas do conhecimento das Ciências Humanas, como a Filosofia, a Economia, a Política, a Geografia, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, a Arqueologia, a Crítica Literária, a Linguística e a Arte. Reforça que as atitudes do professor-pesquisador sejam de identificar, relacionar, interpretar o passado como expressões de vivências e de modos de agir e pensar as contradições de uma realidade social e cultural representadas. Em todo esse processo, a Didática da História nos parece fundamental. Porém, é importante estarmos alertas para o que Rüsen (2012) nos ensina. Para o autor, a Didática da História não deve aderir ao antirracionalismo do pós-modernismo, mas manter os princípios didáticos da historiografia que priorizam o potencial racional da formação histórica de sentido. Entendemos que no processo de aprendizado as coerções objetivas podem ser traduzidas em competências subjetivas.

É possível perceber que o documento está mais “antenado” com a complexidade do conceito de identidades. Ao acompanharmos o pensamento de Hall (2005), ao afirmar que o que se tem de concreto é um sujeito fragmentado, cambiante, deslocado, no qual estão em conflitos várias identidades, algumas, inclusive, antagônicas. As identidades do indivíduo são organizadas em torno de imagens dinâmicas de exploração e transformação de diferentes realidades. Defendemos a possibilidade de avançar na proposta dos PCNs e trabalhar os saberes históricos escolares na perspectiva de viabilizar a alunos e professores fluírem, mesclarem-se, valorizarem-se, dilatarem-se e alternarem experiências de aprendizagem. De modo a habilitá-los a lidar com distintos pontos de vista em uma perspectiva que abarque o desenvolvimento comum.

Quanto à noção de tempo, em vez de percebê-lo como contínuo e evolutivo, igual e único para toda a humanidade, valoriza-se o esforço de perceber a descontinuidade das mudanças. Enfatiza-se a importância de refletir sobre os diferentes níveis e ritmos de durações temporais. Durações relacionadas à percepção dos intervalos das mudanças ou permanências concernentes ao vivido. Essa concepção de tempo é baseada nos estudos de Fernand Braudel. Braudel (1992) situa a história em três escalões: à superfície, uma história dos acontecimentos, que se inscreve no tempo curto; a meia encosta, uma história conjuntural, que segue um ritmo mais lento; e em profundidade, uma história estrutural, de longa duração, que põe em causa séculos.

De acordo com Páges e Santisteban (2008), a compreensão da temporalidade é fundamental para uma educação democrática. Destaca elementos como: entender o presente, tomar decisões e pensar o futuro. Consideramos sugestiva a contribuição do autor no que diz respeito a aprendizagem do futuro, ao afirmar que as aproximações ao estudo do futuro podem situar-se em três âmbitos:

a) las creencias, que han dado lugar a la escatología y a apocalíptica, también al milenarismo y al mesianismo, así como a los mitos del fin del mundo; b) las ideologías, que han producido las utopías, las cuales han jugado un papel muy importante en la configuración del pensamiento social contemporáneo; c) la ciencia, que utiliza la prospectiva para analizar la posible evolución de los acontecimientos en futuro, de tal manera que esta actividad se há convertido en una parte esencial de la ciencia y de las ciencias sociales, por ejemplo en la economía o en la política. Este tercer

âmbito del futuro es el que más nos interesa desde la enseñanza (PAGÉS; SANTISTEBAN, 2008, p. 6-7).

Acreditamos que essa noção de tempo, defendida por Páges e Santisteban (2008), avança em relação ao que propõem os PCNs, concordamos com o autor ao afirmar que no ensino de história, devemos conectar o estudo do passado com a prospectiva no futuro. O ensino de história deve apoiar-se nos pré-requisitos temporais necessários para introduzir o aluno na experiência histórica e deve ser ensinado desde os primeiros anos de escolaridade.

Quais das propostas dos PCNs de história efetivam no cotidiano das aulas de história? Quais conteúdos são privilegiados? Quais são silenciados? Quais as metodologias utilizadas? Os professores recorrem a diferentes fontes e linguagens? Concordamos com Bergmann (1990) ao afirmar que cabe a didática da história, como disciplina científica, investigar sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem, os conteúdos transmitidos, os métodos e categorias didaticamente escolhidas. Afinal, a didática da história deve preocupar-se com a aprendizagem em história, com a análise e investigação acerca do significado da ciência da história e com a ação normativa.

As reflexões sobre teoria, ensino e didática da história fundamentaram um projeto de pesquisa, ainda em fase inicial de desenvolvimento, que será apresentado no tópico a seguir.

Diferentes fontes e linguagens no processo de ensinar e aprender história

O objetivo geral da investigação consiste em analisar a potencialidade de diferentes fontes e linguagens da cultura contemporânea no processo de ensino e aprendizagem em História, particularmente, na formação cidadã de jovens estudantes. Optamos em fundamentar nossa pesquisa na Didática da História, por acreditarmos que um dos lugares da pesquisa de campo didático-histórica é o cotidiano das aulas de história. Conforme Cardoso (2008), a pesquisa didático-histórica não é o discurso de um antropólogo sobre um contexto familiar que ele precisa estranhar ou a crítica de um pedagogo à forma de organização das aulas do ponto de vista das ciências da educação. Trata-se de um discurso de um profissional da cultura histórica sobre essa mesma cultura, que se propõe a exercer impacto na cultura histórica, pois busca expandir por meio do diálogo com outras disciplinas as funções de função de coerência entre elas e a cultura histórica. Uma pesquisa de campo didático-histórica jamais ignora ou mesmo relega a segundo plano os conteúdos tratados numa aula. O que ocorre na sala de aula é apenas parte de um todo mais amplo, que engloba diferentes dimensões da consciência histórica sem forma científica. É uma parte da cultura histórica, chamada de história escolar, que mantém relações indissociáveis com outras expressões dessa cultura.

O cenário da investigação é a Escola Estadual Israel Pinheiro, localizada na Av. Geraldo Alves Tavares, n. 1338, Setor Universitário, Ituiutaba, MG. Em 2012 a escola atendia a 1478 alunos distribuídos em 39 turmas, sendo 16 no turno matutino, 16 no vespertino e 7 noturno. Trabalham na escola 100 funcionários, destes 7 professores de história. Fazem parte direta desta investigação, 35 jovens estudantes do primeiro ano do ensino médio e o professor de história.

O desenvolvimento da pesquisa pressupõe diálogos constantes entre escola e universidade. Acreditamos que a aproximação destes dois espaços pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem e na formação cidadã dos jovens estudantes, bem como promover interfaces entre o docente da disciplina história e formandos do curso de licenciatura, a partir das experiências demandas no âmbito escolar. A sala de aula não se limita à condição de lugar de reprodução. Constitui, enquanto tal, espaço de produção de conhecimentos. Sendo assim, propomos ouvir professores e alunos e juntos com os colaboradores da pesquisa, produzir oficinas que coloquem em discussão modalidades de abordagem da pesquisa histórica para lidar com diferentes fontes e linguagens e as possíveis apropriações pelo ensino de história mediadas pela teoria da história.

Iniciamos a pesquisa no início do segundo semestre de 2013, observando as aulas de história do primeiro ano do ensino médio, turma G, no período vespertino. Conforme Vianna (2007), a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas. Para o autor, sem acurada observação não há ciência. Concordamos com o autor, ao afirmar que não basta ao observador simplesmente olhar, mas é fundamental saber ver, identificar e descrever os diversos tipos de interações e processos humanos. Para isso, no trabalho de campo, é importante a concentração, a paciência, o espírito alerta, a sensibilidade e a energia física para concretizar a tarefa.

No início da pesquisa, já haviam passado pela turma investigada, três professores de história. A diretora da escola justificou esse fato alegando remanejamento e posse de novos professores. Ao longo das observações constatamos, quanto aos conhecimentos expressos por estudantes a forma fragmentada de apropriação.

Além das observações aplicamos um questionário para auxiliar a traçar o perfil dos jovens estudantes colaboradores da pesquisa. Procuramos identificar o que pensavam sobre a escola e sobre o ensino de história. A turma era composta por 27 estudantes, sendo 9 do sexo feminino e 18 do masculino. Possuíam de 15 a 17 anos. 7 estudantes afirmaram que trabalhavam, dado que comprova a afirmação de Dayrell (2007) quando ressalta que a juventude brasileira não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho. O trabalho faz parte do seu cotidiano ao mesmo tempo em que buscam na escola a preparação para o futuro. A renda familiar da maioria dos jovens colaboradores é de até cinco salários mínimos. Podemos considerá-los “jovens pobres”. Eram jovens que mantinham uma relação íntima com as tecnologias. Todos possuíam celulares, acessavam a internet diariamente e faziam parte das redes sociais. Não tinham o hábito de leitura, a maioria afirmou que liam apenas os livros didáticos. Não era comum frequentar o cinema, mesmo porque na cidade não existia cinema. Gostavam de filmes, ouvir músicas e sair com os amigos.

A escola constitui *locus* privilegiado ao processo formativo da juventude, uma vez tem como função primordial assegurar meios de ensino e aprendizagem. De acordo com Guimarães e Silva Júnior (2012), a instituição escolar é um espaço que, ao se expandir, assumiu a tarefa de intensificar aquisição de conhecimentos, mas também de promover abertura às interações com o outro. Portanto, um caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens. No entanto, Dayrell (2007) nos

alerta que para muitos jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho de práticas que pouco acrescentam à formação de sujeitos conscientes de sua própria historicidade. Procuramos conhecer o que os jovens, colaboradores desta investigação pensam sobre a escola. Destes, 16 avaliaram que a escola e a internet é o meio cultural que mais utilizam no seu cotidiano. Registraram que por meio da escola tem acesso a roda de amigos. 13 consideraram “bom”, o ensino oferecido pela escola. A maior parte dos jovens declarou que a escola é fundamental para conquistarem o mercado de trabalho. Defendemos a importância do diálogo entre escola e outros espaços de convivência dos jovens, no sentido da construção da cidadania. Conforme Charlot (2001), a escola só desempenhará com legitimidade seu papel se vier a ser, antes de tudo, um espaço de reconhecimento recíproco. Acreditamos que o espaço escolar deve ser um lugar desejado, que propicie aos jovens a religação dos saberes.

Em relação ao ensino de história 11 estudantes afirmaram que é “excelente”. Para a maior parte dos jovens, a história é “um meio de entender a vida por meio das mudanças históricas”. A maior parte dos alunos afirmou que normalmente, nas aulas de história, ouvem o que o professor expõe sobre o passado. Muitos declararam o interesse em analisar documentos, filmes e documentários nas aulas de história, mas consideravam a narrativa do professor interessante.

Em relação ao professor, constatou-se ser bastante respeitado pelos estudantes. Portador de postura carismática e desenvoltura envolvente quanto a expressão narrativa que imprime na explicação de conteúdos. Privilegiava a aula expositiva, com poucos momentos de diálogo com os estudantes. Ao longo do semestre evidenciamos poucos momentos de debates e polêmicas nas aulas de história. Ressaltamos ainda, como resultado de observações preliminares que prevalece em sala uma espécie de conhecimento amaciado, silencioso e consensual. Era comum o professor recorrer a representação de ideias, as analogias, ilustrações, exemplos e explicações como modo de representar e formular os conteúdos com o intuito torná-los compreensíveis para os estudantes. Concordamos com Lautier (2011) ao afirmar que,

A sala de aula é o lugar legítimo para elaborar conhecimentos mais formalizados, para escolher, classificar, reorganizar as informações propostas por todos os outros canais de vulgarização. No âmbito de uma aula de história, cabe aos professores suscitar as condições para passar da simples narrativa à narrativa histórica, ou pelo menos a uma forma aligeirada da narrativa histórica. (p. 51).

A observação da prática do professor confirma o lugar esmagador reservado à apresentação de uma história linear, na qual transparece uma narrativa “verdadeira”. Com o objetivo de problematizar essa questão e refletir sobre este tipo de postura, empreendemos estudos relacionados ao ensino de história e a didática da história com o professor regente. A partir destes estudos, a proposta consistiu na elaboração de seqüências de ensino de aprendizagem que mobilizassem os estudantes a produzirem problemáticas e participarem de forma ativa da análise crítica dos documentos e das linguagens utilizadas.

A investigação, que se encontra em fase inicial, revelou que os estudos que considerem o diálogo entre a teoria e a prática, podem contribuir na reflexão sobre a prática docente, e assim, na formação histórica dos jovens estudantes. Por um lado, o professor regente destacou a importância da organização e do planejamento das aulas. Percebeu que ensino e aprendizagem são dois processos distintos, nem sempre a forma que você ensinar se traduz em aprendizado, daí a importância em refletir sobre “como” os jovens aprendem. Afirmou que ao planejar as aulas levará em consideração os desafios de ensinar os conceitos históricos, se convenceu de que os conteúdos são meios e não fins no processo de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, confirmamos que os saberes escolares têm um status específico. Não são completamente científicos, nem completamente profanos, são produtos de uma verdadeira construção. Um conteúdo de saber transmitido e aprendido possui formas singulares. São desafios da didática da história, conhecer e problematizar como o aprendizado histórico se efetiva nas salas de aula, como as crianças e jovens aprendem história.

Algumas considerações

Ao questionarmos o papel mediador da didática da história entre a teoria e o ensino de história ou afirmar que ela pode ser um possível “elo” de ligação, não nos referimos ao sentido genérico, ou seja, na ação de relacionar ou unir duas ou mais coisas, de servir como uma “ponte” que permita a passagem de uma coisa a outra. Mas, como afirma Monteiro (1997), é uma mediação no sentido dialético, no processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia. A didática da história deve insistir em estreitar o diálogo entre o trabalho dos historiadores e a educação escolar e não limitar-se a transportar o conhecimento histórico da pesquisa acadêmica para os estudantes da educação básica. Defendemos a proposição de que a didática da história analisa um conjunto de fatores e funções do raciocínio e do conhecimento histórico na vida cotidiana e prática. Inclui o papel da história na opinião pública, nos meios de comunicação em massa, considera as possibilidades e limites das representações históricas nas diferentes linguagens.

Concordamos com Rüsen (2006) ao afirmar que, por meio da narrativa histórica, que é um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com finalidade de orientar a vida prática conferindo inteligibilidade à experiência temporal, evidenciada pela aproximação entre teoria e didática da história. A primeira analisa os fundamentos dos estudos históricos, a segunda, os fundamentos da educação histórica. A teoria da história e a didática da história “coincidem em suas análises das operações narrativas da consciência histórica com suas consequentes sistemáticas” (p. 15). Dessa forma, superam a separação que persiste na reflexão acadêmica da natureza da história e a reflexão didática do uso da história na vida prática. Conforme o autor, a disciplina história não pode mais ser considerada uma atividade divorciada das necessidades da vida prática.

Ressaltamos ainda nestas considerações a necessidade de adensar a análise da proposição teórico-metodológica presente em documentos oficiais tendo em vista a

problematização do caráter prescritivo que estes assumem na prática. Os PCNs de ensino de História evidenciam indícios de que estão ancorados em vertentes historiográficas que entendem a história como estudo da experiência humana no tempo. A história estuda a vida de todos os homens e mulheres, com a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas. Os documentos apontam que este deve ser um dos principais critérios para a seleção de conteúdos e sua organização em temas a serem ensinados com o objetivo de contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas numa perspectiva crítica.

O documento alude à necessidade de reformular os conteúdos, priorizando a construção de problematizações históricas. Sugere a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, de histórias silenciadas. Reforça a importância de recuperar a vivência pessoal e coletiva de estudantes. Na escolha dos conteúdos, a proposta dos PCNs consiste em propiciar aos alunos um redimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas. Os conteúdos devem sensibilizar e fundamentar a compreensão de que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente a partir dos acontecimentos restritos ao presente. Requerem questionamentos ao passado, análises e identificação de relações entre vivências sociais no tempo.

Na análise que ora realizamos dos PCNs, reconhecemos que estes favorecem a que se estabeleçam abordagens mais dinâmicas e diversificadas quanto à apreensão do conhecimento viabilizado pelo ensino de história. Contudo não são suficientes para que se efetivem na prática. Defendemos a necessidade de pesquisas que registrem os saberes e os fazeres de estudantes e professores de História. De políticas públicas que possibilitem a formação continuada e contínua de professores de modo a estimular estudos críticos sobre os documentos oficiais, e consideramos os pressupostos de investigação metodicamente sistematizados pela didática da história como componente incontornável à reflexão acerca do ensino e aprendizagem histórica, bem como à implementação desta traz expectativa quanto aos resultados práticos do ensino.

A relevância da aprendizagem histórica, bem como dos saberes mediatizados na relação ensinar e aprender devem preocupar-se em confrontar a experiência cultural de estudantes e professores, com o intuito de permitir que esses sujeitos se apropriem e/ou construam maneiras pelas quais os saberes de orientação temporal possam ser ensinados e aprendidos. Nesse processo, acreditamos na importância de buscar meios de preconizar a articulação entre teoria e ensino. Nesse sentido, é possível pensar em uma contribuição mais efetiva do ensino de história, na transformação da sociedade e consequentemente na formação de uma cidadania plural.

Acreditamos que o desenvolvimento do projeto apresentado neste artigo, no qual parte do princípio do diálogo constante entre a história que se efetiva na acadêmica e história escolar, possa contribuir em abordagens críticas e reflexivas. Os conteúdos apresentados nas salas de aula precisam ser discutidos como resultado de problemas, pesquisas e polêmicas. Nesta perspectiva, a finalidade do ensino de história é de formar um cidadão crítico e responsável, capaz de compreender a complexidade e tomar parte em um debate democrático. Com este objetivo, as aulas de história não podem basear apenas em aulas expositivas-dialogadas, mas iniciar interação entre

estudantes, pesquisa, documentos e diferentes linguagens. Assim, as propostas e experiências desenvolvidas na didática da história podem, finalmente, se tornar um recurso essencial à formação do professor-pesquisador e favorecer à constituição de uma autoconsciência quanto a função que a história pode desempenhar em termos de orientação da vida prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGMANN, Klaus. 1990. A História na Reflexão Didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 9 (19): p. 29-42.
- BRASIL. *Proposta curricular de História*. Ensino Fundamental, Secretaria de Educação de Minas Gerais, 1998.
- BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a História*. 2ª Ed. São Paulo: Perspectivas, 1992.
- CARDOSO, Oldimar. 2008. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 28 (55): p. 153-170.
- CERRI, Luis Fernando. 2001. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. *Revista da História Regional*. Ponta Grossa, PR., 6(2): p. 93-112.
- _____; SANTOS, Maria Aparecida Lima. *Consciência Histórica: definições teóricas e metodologias de pesquisa*. (digitado), 2011.
- CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso dia 10-09-2010.
- GUIMARÃES, Selva; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. *Ser jovem no Brasil: trajetórias juvenis no campo e na cidade*. Campina, SP: Editora Alínea, 2012.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LAUTIER, Nicole. 2011. Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. *Educ. Real.*, Porto Alegre, 36 (1): p. 39-58.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão [et al.]. 5ª ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- MONTEIRO, Ana Maria F.C. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Tese (Doutora em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/Rio. Rio de Janeiro, 2002.
- PAGÈS, Jean; SANTISTEBAN, Antoni Fernández. Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. In: JARA, M. A. (coord.): *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. EDUCO Editorial de la Universidad nacional del Comahue (Argentina), 91-127, 2008.
- PAIS, José Machado. *Consciência Histórica e Identidades: os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*. Celta Editora Lda., 1999.
- RÜSEN, Jorn. *Razão histórica – teoria da história: fundamentos da ciência história*. Brasília: Editora Universidade. Brasília: Editora Universidade Brasília, 2001.
- _____. 2006. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. 1 (2): p. 07-16.

_____. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

_____. *Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia Maria F. Braga. 2005. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. *Cadernos Cedes*. Campinas, 25 (67): p. 297-308.

URBAN, Ana Claudia. *Didática da história: contribuições para a formação de professores*. Curitiba: Juruá, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.