

## **CULTURA HISTÓRICA E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: Uma reflexão empírica com jovens de Ensino Médio**

CRUZ, Matheus Mendanha<sup>1</sup>

**Resumo:** O texto a seguir objetiva refletir sobre a relação da Cultura Histórica com a formação escolar. Para isso utilizamos dados levantados empiricamente através de questionários fechados aplicados em escolas de Ensino Médio da região dos Campos Gerais-PR no ano de 2017. Utilizamos para a análise desse material o conceito de Cultura História de Rüsen, assim bem como as propostas da relação escola-sociedade expostas por Gramsci e Bourdieu. Foi possível perceber que a escola mantém um modelo benéfico ao capital cultural da elite em detrimento dos da classe mais baixa.

**Palavras-Chave:** Cultura Histórica. Função Social da Escola. Ditadura Civil-Militar.

### **Introdução**

O presente texto tem por objetivo refletir sobre a relação entre Cultura Histórica e a função que a escola tem exercido na formação do sujeito. O conceito de Cultura Histórica que utilizamos aqui refere-se ao “campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual deve efetivar-se as operações de constituição de sentido da experiência no tempo” (RÜSEN, 2010a, p. 121).

Esse processo que Rüsen denomina de constituição de sentido é a organização do passado, dessa experiência no tempo, a ponto de gerar uma qualidade subjetiva que permita a participação desse passado na orientação da vida prática no presente (RÜSEN, 2001, p. 10).

Essa reflexão é importante uma vez que a educação, em especial através da escola, é considerada, pela Constituição vigente no país, em seu artigo 205, como formadora de cidadania (BRASIL, 1988). Ou seja, se a escola tem como um dos objetivos a formação cidadã, e a cultura histórica também influencia nessa construção do sujeito<sup>2</sup>, as tensões entre essas duas áreas, que podem por vezes se chocarem ou se integrarem, pode revelar um pouco dos caminhos percorridos pelo conhecimento histórico dentro da sociedade.

As reflexões aqui objetivam, em sua centralidade, pensar o papel da escola em relação à Cultura Histórica, tendo claro que a própria instituição escolar está dentro de Cultura(s)

---

<sup>1</sup> Mestrando em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG; Licenciado em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, com experiência de trabalho na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, na rede Estadual de Ensino do Paraná e na rede particular da cidade de Ponta Grossa. Integra também o Grupo de Estudo em Didática da História (GEDHI) da UEPG.

<sup>2</sup> Afirmamos isso tendo por base a indicação de Rüsen (2015, p. 217) de que a “cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual”.

Histórica(s). Também é importante esclarecer que no decorrer do texto a ideia constitucional de educação para cidadania está intrinsecamente ligada a possibilidade do estudante ter acesso a uma formação que o possibilite organizar o passado de modo satisfatório para orientá-lo no presente e, deste modo, gerar perspectivas de futuro<sup>3</sup>.

Como base empírica para os debates levantados no presente artigo foram utilizados alguns dados levantados através de questionário com questões fechadas aplicados no ano de 2017 em cinco escolas da região dos Campos Gerais, PR. Essas instituições foram divididas em categorias para que as análises pudessem ser mais efetivas, sendo estas: Pública Central; Pública de Periferia; Pública de Excelência; Privada Confessional; e Privada Laica. É importante ainda destacar que os questionários foram aplicados em instituições e professores que abriram suas portas, desta forma não há intenção de que os números apresentados representem uma amostra estatística. As questões que foram propostas aos estudantes versavam acerca do período da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985), além de algumas sobre posicionamento político, mas que não serão trabalhadas neste texto.

Comumente em textos científicos é apresentado primeiramente as reflexões teóricas e só depois a relação delas com os levantamentos empíricos. No presente artigo optamos por fazer um esforço para discutir as considerações mais teóricas junto já aos dados quantitativos, por isso os gráficos que apresentam o levantamento empírico já estão no início do texto e as discussões, de caráter mais teórico, vão sendo elencadas de acordo com a necessidade colocada pelos próprios dados para a sua interpretação.

## **Dados e o Construto Narrativo**

A primeira questão a ser destacada em nossa análise aqui é a pergunta sobre se os estudantes já tiveram contato com o governo dos generais na escola. Como a totalidade dos questionários foi aplicado no ensino médio, a expectativa era de que todos já houvessem estudado esse período durante o ensino fundamental. Mas o que se pode comprovar é que quase 20% dos estudantes afirmam nunca terem visto esse conteúdo.

---

<sup>3</sup> Koselleck (2006) deixa mais claro essa relação entre passado, presente e futuro com a utilização dos conceitos de Espaço de Experiência, que é o passado presente, e de Horizonte de Expectativa, que é o futuro presente.

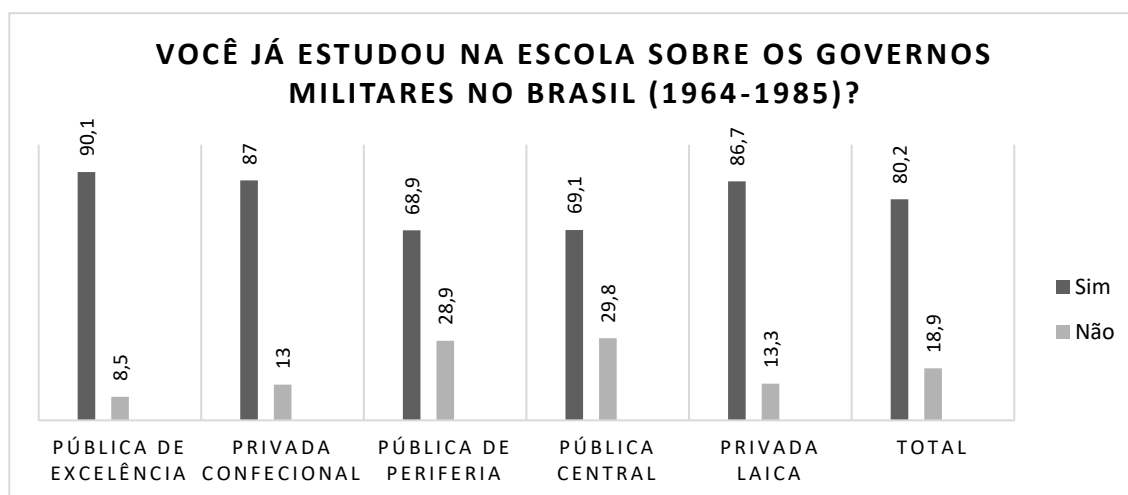


Gráfico 1 - Se os estudantes já estudaram o período militar: por escolas  
Fonte: o autor

Com esse gráfico é possível notar que as escolas públicas, no caso a de periferia e a central, são as que os alunos mais afirmam nunca terem estudado sobre os governos dos generais. A Escola Pública de Excelência é a que, mesmo sendo pública, os alunos mais afirmam terem estudado acerca do período abordado. Um fator importante a ser ressaltado para a análise é que para se matricular em tal instituição é preciso passar por processo seletivo, sendo o período entre 1964 e 1985 conteúdo que os candidatos às vagas precisam estudar. Esse pode ser um dos fatores que fazem com que haja uma memória acerca do estudo do tema.

Um aspecto que é importante na discussão sobre o estudo, ou não, do período em foco na educação básica é o tempo pouco privilegiado para essa discussão. Esse fenômeno ocorre porque os conteúdos históricos estão organizados numa ordem cronológica linear, acarretando consequentemente que os períodos mais contemporâneos não têm garantia de serem estudados (CERRI, 2016, p. 97).

Balestra (2016, p. 261) também reafirma o problema referente ao tempo destinado ao Estudo da história mais recente. A autora destaca que o estudo dos temas acerca das “Ditaduras de Segurança Nacional” ocorre especificamente em três momentos: 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, principalmente pela organização cronológica adotada pelos livros didáticos. Ela também defende que é possível que no 3º ano haja um estudo mais detido sobre o tema uma vez que existe a pressão dos exames vestibulares.

Essa sistematização dos livros didáticos e do currículo aponta para, baseado em Rüsen (2010b), um problema de organização para a construção do conhecimento histórico. Uma vez que a história deve partir dos questionamentos do presente para construir o conhecimento sobre

o passado, pois assim esse conhecimento retorna ao presente com papel orientador das ações humanas (RÜSEN, 2010b, p. 44).

Essa sistematização pode ser considerada como fruto do distanciamento entre História ciência e vida prática no século XVIII e XIX. E também podemos atribuí-lo “a constatação de que o pensamento exemplar<sup>4</sup> é dominante nos processos de educação e da formação histórica, nos quais se trata justamente de obter uma competência geral” (RÜSEN, 2015, p. 255), sendo assim não se opera construção de conhecimento e sim elenca-se exemplos.

A relação entre a tendência exemplar de ensino de História e a organização cronológica do conteúdo é que com essa tendência não se valoriza a participação do sujeito no processo de construção do conhecimento histórico. Ou seja, não se alinha à proposta de partir dos problemas do presente do estudante para a compreensão dos eventos históricos como resposta a esse presente, logo não é necessário que as questões contemporâneas apareçam com valorização, deixando-os para o final dos anos letivos sem tempo para trabalhar de maneira mais aprofundada.

O próximo gráfico a ser apresentado refere-se aos dados das respostas sobre quem foram os presidentes-generais do período em que os militares estiveram à frente do país. Esses dados demonstram que, embora a maioria tenha afirmado que estudaram, não é a maioria que acerta quem foram os presidentes do período.

---

<sup>4</sup> Pensamento Exemplar aqui refere-se às tipologias de geração de sentido propostas por Rüsen (2010a, p. 49-61): Tradicional, O critério de sentido determinante para essa forma de constituição narrativa de sentido é o enraizamento do ordenamento da vida e do mundo na profundeza inconsciente do tempo em movimento; Exemplar, Nesse processo, as determinações de sentido tomam uma forma abstrata: não aparecem mais como realidades concretas na vida prática, mas são pensadas como regras, ponto de vista, princípios; Crítica, desestrutura narrativas mestras e rompe com os construtos categoriais, destruindo conceitos-chaves, categorias e símbolos; e Genética, pode ser caracterizada como uma forma do saber histórico, na qual o tempo, como mudança, torna-se o sentido histórico mesmo do passado lembrado.

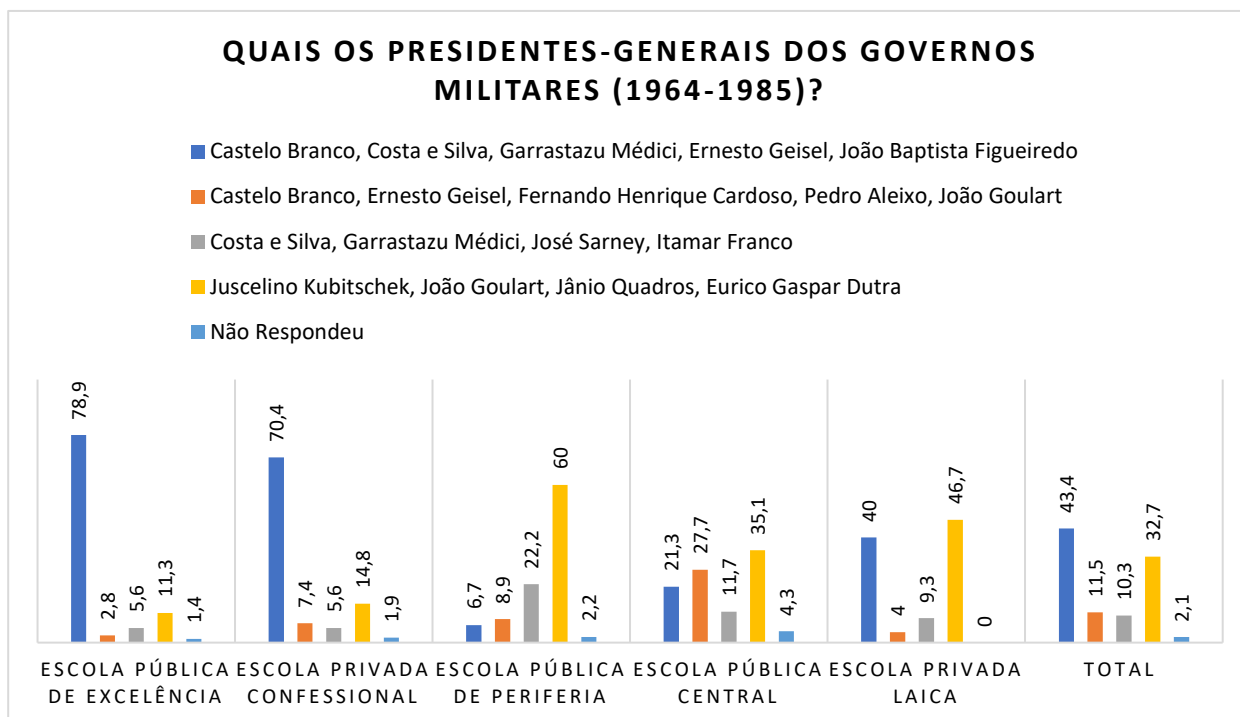


Gráfico 2 - Quais os Presidentes-Generais: por escolas

Fonte: o autor

A questão visa compreender se o contato com o tema estudado foi suficiente para que os alunos pudessem lembrar-se. Entretanto há a possibilidade de que tenham esquecido ou até mesmo aprendido com outra abordagem que não tenha privilegiado os dados tais como estão. A decisão pelas opções expostas no gráfico para a questão se dá porque são dados e não interpretações sobre o período, o que comprometeria as análises a serem feitas.

Outras questões que serão expostas em gráficos no decorrer do texto trabalham com nomes de personagens. Aqui é preciso destacar que a escolha por essa abordagem não é uma valorização da metodologia tradicional de ensino que valoriza heróis e datas. Bodo Von Borries (2016, p. 177-178) destaca a necessidade de investir na competência do pensamento histórico de organizar os fatos, mais do que decorá-los. Concordamos em parte, porque é preciso que se saiba sobre esses fatos para poder organizá-los. Esse saber Koselleck (2006, p. 309) chama de Espaço de experiência e Rüsen (2015, p. 43) de Experiência Temporal. É preciso investir tanto na competência narrativa, quanto no conhecimento dos fatos que se referem ao passado, porque comumente o cotidiano não permite que para tomada de decisões haja tempo hábil de pesquisar para que nos informemos e, enfim, tomemos um posicionamento mais coerente.

Utilizamos para discutir os dados a proposta de Rüsen (1986/87, p. 97) sobre explicação histórica que funciona de forma narrativa e em seu texto ele destaca esquemas que servem de modelos dessa lógica. Eles, esquemas, apontam que, a explicação histórica, está organizada de

forma narrativa pela consciência histórica. Sendo que esta liga um fato gênese a ações dentro de um determinado contexto que resultam num outro fato diferente do primeiro. Embora a questão que estejamos trabalhando não sejam fatos, pode pensar-se uma lógica muito semelhante para personagens históricos. Baseado nesses esqueletos de construtos de histórias compreender se os estudantes conseguem ordenar, em sua compreensão, figuras da política e liga-las a fatos é essencial para apontar se há compreensão mínima sobre determinado período.

Das quatro alternativas erradas, as três com nomes constam sujeitos que até hoje tem seus nomes referenciados dentro dos discursos políticos e também nas aulas de história. Na segunda opção tem-se o nome de Fernando Henrique Cardoso que ainda está atuante no cenário nacional, sendo citado constantemente em discussões políticas e em notícias; na terceira opção tem-se o nome de José Sarney que também está presente na atualidade, tendo seu nome envolvido em casos de corrupção recente; na quarta opção havia o nome de JK que, embora não tenha seu nome como presença forte nos discursos políticos atuais, os jovens têm contato com seu governo, principalmente, devido a construção de Brasília e a opção rodoviária.

Com as opções apresentadas na questão o esperado era de que, se não soubessem de fato, os alunos conseguissem, pelo menos, ir por eliminação para chegar a uma opção mais coerente. O que pode ser apontado é que os alunos que erraram, principalmente os da Escola Pública de Periferia, devido a maior porcentagem de erros, ou não se atentaram para esse raciocínio eliminatório, ou/e não acompanham as discussões e notícias sobre política, podendo ser elencados vários motivos para isso.

Sem conseguir organizar minimamente esses nomes que são trabalhados cotidianamente na política nacional torna-se mais difícil a compreensão das dinâmicas políticas atuais e o uso que estas fazem do passado. Sem essa competência para organizar o passado dificulta-se ainda mais a participação como sujeito ativo na vida comunidade em que está inserido.

O fato é que as escolas que melhor tiveram desempenho, uma vez que a maioria absoluta dos alunos acertaram a questão, foram a Pública de Excelência e a Privada Confessional. E as escolas em que a maioria errou foi a Pública de Periferia e a Pública Central. A Privada Laica, mesmo que a maior parte dos alunos tenha errado não colocamos em nenhum dos dois grupos pela diferença ser pouca.

Ainda outra questão que seus resultados permitem refletir sobre o construto narrativo dos estudantes indagava sobre qual presidente foi deposto pelos militares. Nessa é mais difícil de fazer o processo eliminatório, requerendo assim um esforço maior da organização temporal dos personagens. Entretanto o nome que aparece, surpreendendo, é o de Getúlio Vargas, pois é o mais marcado nas escolas Públicas de Periferia, com a diferença para a João Goulart apertada,

e Pública Central, com larga maioria. Já na escola Privada Laica o nome de Getúlio e de Goulart se encontram empatados. Na Pública de Excelência e na Privada Confessional o nome de Goulart, que é a opção correta, se encontra disparado como a escolha mais feita.

A surpresa em Vargas vem porque Getúlio não tem seu nome ligado de maneira mais direta a tomada de poder ocorrida em 1964, na realidade, das opções ele é o mais distante, sob o prisma cronológico, do evento. Outro ponto é que ele tem uma morte marcante, o que poderia, também, ser associado para a eliminação do seu nome como resposta, uma vez que no Ensino Fundamental os estudantes provavelmente já se debruçaram sobre a década de 1950 no Brasil.

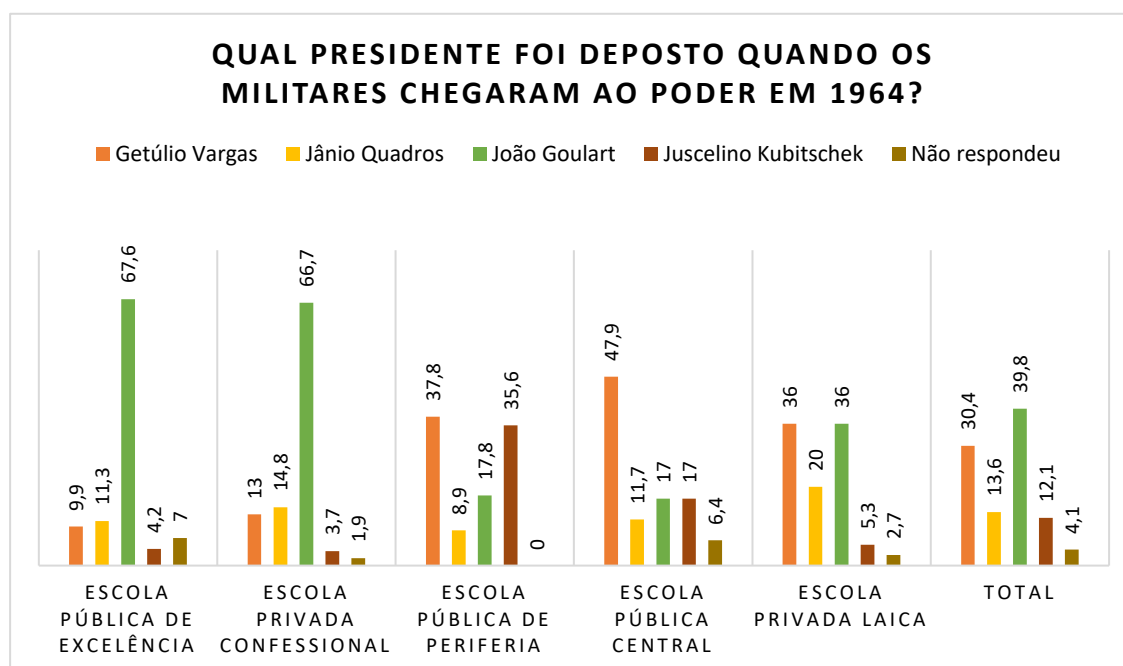


Gráfico 3 - Qual presidente foi deposto em 1964: por escolas  
Fonte: o autor

Ainda é importante ressaltar que na Escola Pública de Periferia outro nome que aparece com uma porcentagem alta, quase empatado com Getúlio é o de JK. Juscelino é um estava na cena política na década de 60, entretanto sua atuação não é central no desenrolar dos fatos e ele acaba sendo, mais tarde, perseguido pelo regime. Por isso, também, por lógica, não faria sentido marca-lo.

### As formas da Cultura Histórica dos estudantes e o papel da Escola

Uma das críticas que pode ser levantadas para enriquecer a análise dos dados expostos até aqui é sobre a função da escola dentro da sociedade. A educação serve a objetivos que nem

sempre são claros. Bourdieu trabalha com a ideia de que a escola é reprodutora da sociedade em que está inserida.

Para o sociólogo francês a escola privilegia determinado capital cultural que é a bagagem referente à cultura trazida pelo aluno do meio em que ele está inserido. O grande problema da escola para Bourdieu é que ela está organizada para reproduzir o capital cultural da elite, logo, o aluno que não se comporta dentro desses padrões sofrerá um processo de não-enquadramento (BOURDIEU, 2013).

Mais diretamente nas palavras de Bourdieu (2013, p. 83) o capital cultural é “um ter que se tornou ser”<sup>5</sup>. Ou seja, ele está se referindo ao processo que transforma os padrões da elite dominante, comumente em sociedades capitalistas o domínio está nas mãos da elite econômica, no modelo a ser aplicado aos demais daquela sociedade. Desta forma, o ter uma educação segundo esses padrões, o ter os mesmos costumes, o ter as mesmas falas e tipos de comportamento acaba por tornar o sujeito em integrante da sociedade, do contrário é tido como marginal.

É possível encontrar acordo entre Gramsci (1991, p. 139) e esses apontamentos de Bourdieu quando o pensador italiano afirma que:

A criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na classe pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito de contenção física, etc. Do mesmo modo, o filho de um operário urbano sofre menos quando entra na fábrica do que um filho de camponês ou do que um jovem camponês já desenvolvido pela vida rural.

Gramsci (1991, p. 131) ainda aponta que a formação do sujeito é processada principalmente dentro das suas relações sociais extraescolares, porém indica como papel da escola o de contrapor ao que o jovem traz do senso comum (GRAMSCI, 1991, p. 130). Para Gramsci, então, a escola tem a função básica de desconstruir o ‘folclore’ e possibilitar a construção de novos saberes construídos a partir do conhecimento científico.

Ao observar os dados coletados é possível apontar que ainda a escola mantém a tendência de estar preparada para abrigar apenas uma elite, tanto que as instituições que melhor se colocaram nas questões foram a Pública de Excelência, que se dedica a uma elite intelectual, porque há prova para entrar, e as Privadas, que se dedicam a uma elite financeira.

---

<sup>5</sup> Maria Cunha (2007) em seu texto faz um levantamento da construção, por Bourdieu, do conceito de capital cultural.



Quando essa crítica é levantada não é objetivando defender que a escola deva descer o nível da educação, pelo contrário. O apontamento que pode ser feito conjugando as ideias de Gramsci e Bourdieu não está baseado em hierarquizar, mas em repensar a estrutura, a maneira como a escola dialoga com os estudantes a ponto de contrapor as ideias do senso comum através da construção do conhecimento científico.

No caso da História, esses choques entre ciência e memória social baseada no senso comum dentro da escola é tema discutido por Neves (2000/2001). A autora afirma que a escola está tentando *corrigir* uma história feita pelos historiadores, pois dizem que essa é uma história que sofreu uma guinada à história oficial. Ou seja, ela indica um fortalecimento do saber popular o que acaba por violentar diretamente o ensino escolar que deveria, segundo a autora e em consonância com Gramsci, se basear na ciência.

Ainda um outro movimento atual que visa discutir aquilo que é ensinado na escola, e a forma pela qual assim o é, é o *Escola Sem Partido*. Esse movimento visa defender uma educação sem doutrinação, que, segundo ele mesmo, é feito por professores que se aproveitam da audiência cativa dos alunos da educação básica.

O debate desse projeto ajuda a compreender as tensões pelas quais a escola está envolvida, passando essas disputas também pelo currículo. Goodson (1997, p. 17) deixa claro que "o currículo escolar está longe de ser um fator neutro. A nossa própria construção social encontra-se no cerne do processo através do qual procedemos à educação dos nossos filhos".

Com essa declaração de Goodson (1997, p. 43) é possível perceber a irreal possibilidade de um currículo que seja *desapaixonado*, pelo contrário, o currículo ele é composto por ideias norteadoras dos objetivos que determinada sociedade confere à próxima geração. Por isso as tensões são constantes, uma vez que se busca organizar a escola dentro dos padrões estabelecidos por um grupo social, não se permitindo espaço para escolas diferenciadas que são construídas verdadeiramente junto às comunidades em que estão inseridas.

Esses movimentos indicam uma mudança de função do professor. Giroux (1988, p. 9), há tempo, denuncia que "os professores não estão sendo simplesmente proletarizados. A mudança da natureza de seu papel e função significa o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual de importância central para a própria pedagogia crítica".

As falas de Giroux e Goodson, dentre outros, demonstram as tensões em torno da educação. Torna-se assim possível compreender que não é fácil criar uma escola diferenciada, onde a comunidade participe e opine, uma vez que a estrutura se mantém a mesma, ou seja, hierarquizada e servindo ao padrão de uma classe social em específico.

## Construção do Conhecimento Histórico

A discussão feita em torno da escola é essencial e lança luz para refletir sobre problemas latentes em seu cotidiano. Entretanto é preciso também pensar as disciplinas e o papel delas na construção dessa escola mais próxima a comunidade e que atenda aos seus anseios. No caso do presente trabalho, lançamos mão de alguns pensadores, principalmente Rüsen, que refletem sobre a circulação do conhecimento histórico, que passa pela escola, mas que não está apenas ali.

Para o pensador alemão o conhecimento histórico tem sua construção disparada a partir de uma carência de orientação (RÜSEN, 2015, p. 74-82). Depois desse disparo há uma sistematização da pesquisa para responder a essa questão primeira. Por fim, após o processo científico da História, o conhecimento construído deve voltar para a vida cotidiana porque (...)

(...) sem esse aspecto funcional, o pensamento histórico não pode ser suficientemente entendido (...) se fosse ignorado, não se entenderia o que busca (...) [afinal] para os objetivos de uma teoria da história, as funções prática do conhecimento histórico são um ponto de referência de sua reflexão, na qual critérios essenciais de sua formatação cognitiva se tornam apreensíveis (RÜSEN, 2015, p. 82).

Esse caminho que Rüsen coloca como sendo o de construção e socialização do conhecimento histórico liderado pela ciência da História é o ideal. Entretanto os dados levantados comprovam que o saber produzido pela não tem chegado aos estudantes.

Afirmamos essa distância baseado nos dados dos gráficos a seguir que demonstram a porcentagem dos jovens entrevistados que pedem uma saída intervencionista e também quantos deles acertaram as questões referentes aos Gráficos 3 e 2. As categorias apresentadas a seguir referem-se as seguintes respostas à questão ‘Qual seria a solução para o Brasil?’ proposta no questionário: enquadram-se em intervencionistas aqueles que marcaram fechamento do Congresso Nacional, Implantar uma Ditadura ou Intervenção Militar; já os democráticos são os que escolheram Permanência do Governo Atual até 2018 ou Novas Eleições Gerais Já; por fim, sem um grupo definido por não ser o foco da pesquisa, os que escolheram as opções de Revolução Comunista, Revolução Anarquista ou Entregar o Governo para os herdeiros de D. Pedro II.

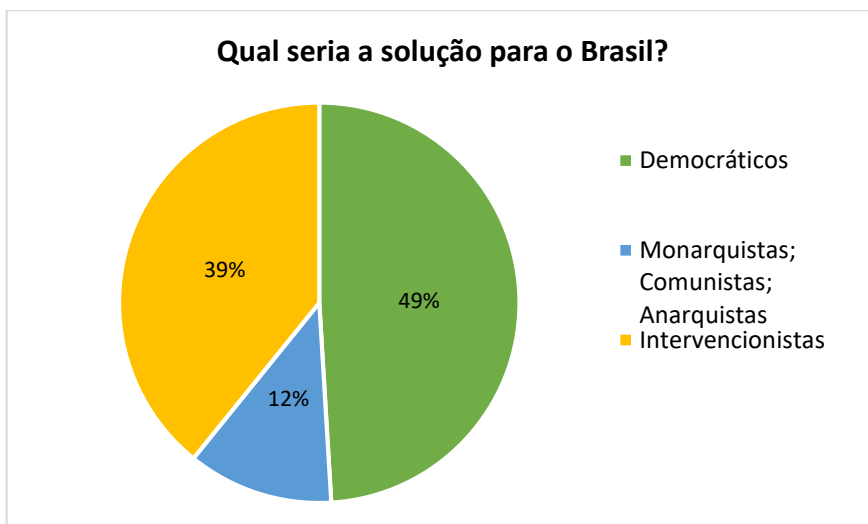


Gráfico 4 Solução para o Brasil: Categórico  
Fonte: o autor

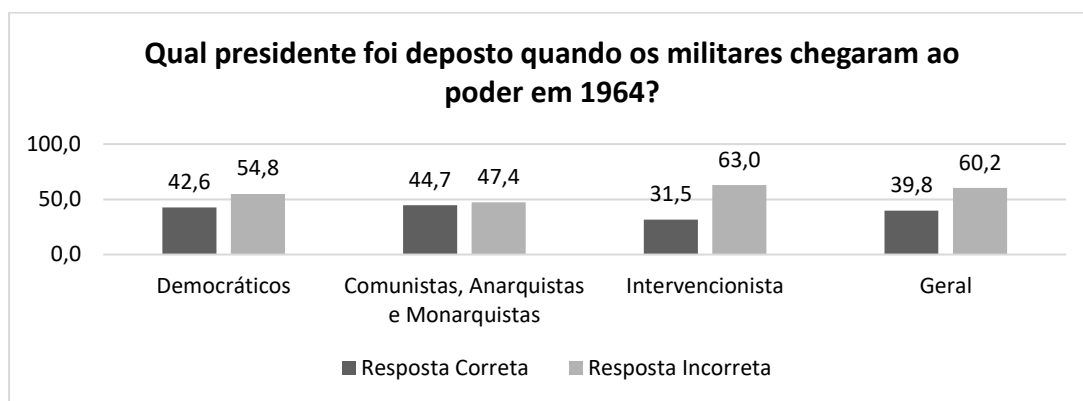


Gráfico 5 Presidente Deposto pelos Militares: Categórico  
Fonte: o autor.

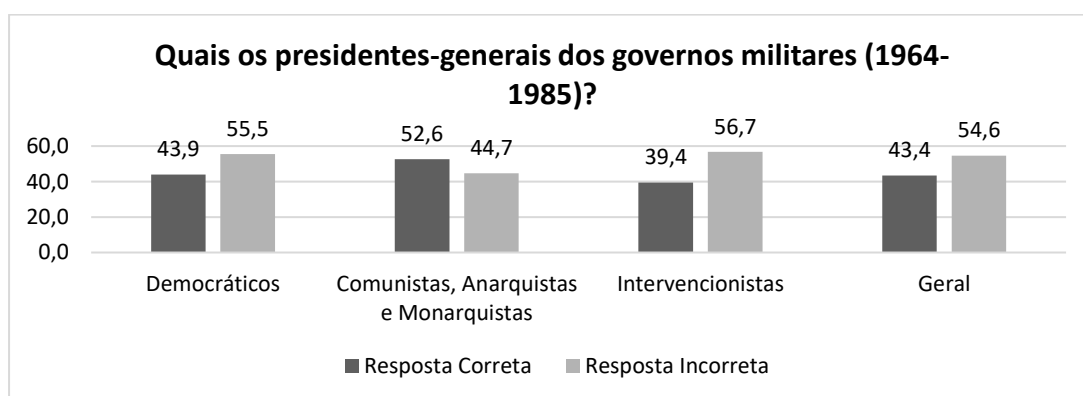


Gráfico 6 Presidentes-Generais: Categórico  
Fonte: o autor.

Como é possível notar através dos gráficos anteriores os jovens que se posicionam a favor de medidas autoritárias são os que menos acertam as questões sobre o período que eles

mesmo simpatizam. Isso demonstra exatamente o fosso que há entre a produção científica de conhecimento histórico e esses estudantes que estão na educação básica, mais especificamente o Ensino Médio.

Um dos desafios centrais para o ciclo processual proposto por Rüsen, que se demonstra necessário devido a separação demonstrada pelos gráficos anteriores, é como devolver o conhecimento produzido à vida prática, do contrário a carência continuará existindo e será buscado solução para ela em outros lugares que não o da ciência da História.

O gráfico a seguir é formado com os dados da questão sobre quais os meios o respondente julga mais confiável para buscar informação histórica e acaba por dar volume ao desafio de levar o conhecimento científico ao cotidiano. Nessa questão cada aluno poderia marcar 3 opções e os números referem-se à somatória de todas as vezes que aquele dado foi marcado.

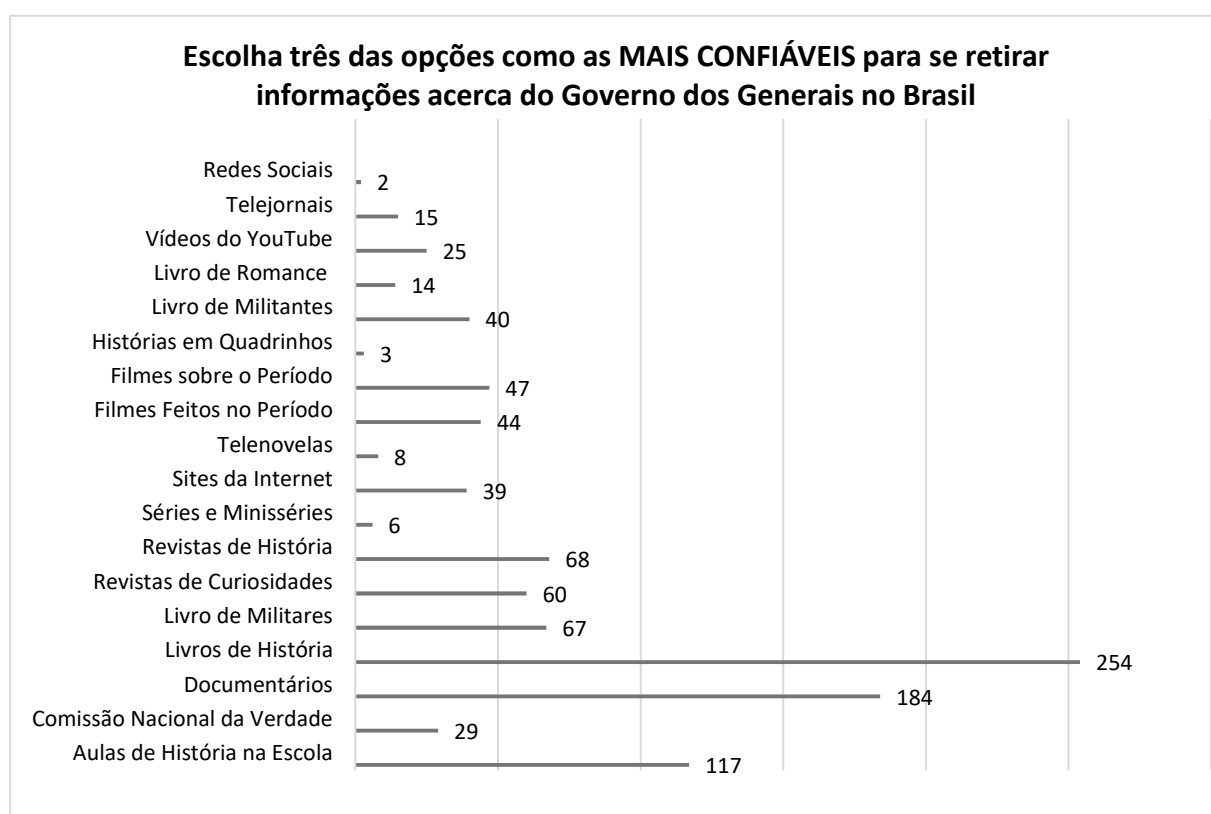


Gráfico 7 - Escolha três opções mais confiáveis para se retirar informações acerca do Governo dos Generais no Brasil

Fonte: o autor

O que é possível observar com os dados é que a maioria dos jovens colocam os livros de História como os mais confiáveis, seguidos de documentários e aulas de História na escola.

Entretanto as questões abordadas anteriormente apontam para uma desinformação e um posicionamento que não é sustentado pela historiografia.

Entre os mais confiáveis, segundo os alunos, é interessante pensar que o documentário atende a uma estética própria e essa estética passa uma confiabilidade de que aquela produção passa a verdade e está baseada em conhecimento histórico produzido de forma responsável e metódica. Entretanto o que é possível observar atualmente são esforços, como do *Brasil Paralelo*, de elaborar documentários que chamam para si a responsabilidade de trazer à tona verdades históricas que a historiografia escondeu. Esse fato possibilita que o aluno realmente esteja vendo documentários, mas com informações desconexas da historiografia.

Outra possibilidade de interpretação é que ao ouvir/ler a expressão livro de história, o aluno não tenha a compreensão estrita de que seriam livros escritos por historiadores. Desta maneira, ao buscar informações acerca do período é possível que o jovem busque em textos que falem sobre, e por isso ele julgue histórico, mas que não são construídos através dos métodos da ciência histórica.

Uma das reflexões a ser feita é questionar por que, mesmo os jovens apontando os livros de História como os mais confiáveis, a produção construída por essa ciência não tem sido incorporada ao conjunto de saberes que ele apresenta, como é notável nos dados até aqui apresentados, já que muitos erram as questões sobre o período em destaque.

Um dos conceitos que possibilitam essa reflexão de modo mais amplo é o de Mediação Didática. Alice Lopes (1999) parte do conceito de Transposição Didática de Chevallard e propõe o de Mediação Didática. A diferença básica entre os dois é que Chevallard (2013) afirma que o conhecimento ensinado na escola passa por um processo desde a sua saída da academia, passando pela noosfera e, enfim, chegando à escola e ao professor. Com esse processo o saber saído da academia é diferente do que chega à sala de aula. Alice Lopes (1999) concorda com esse processo, mas em seu texto ela coloca de forma mais clara que Chevallard a problematização do aluno também, ou seja, embora o saber ensinado seja um o saber apreendido é outro diferente.

A ideia de que o estudante é sujeito que interpreta permite compreender um pouco mais do abismo que há entre conhecimento histórico e a vida prática, embora, segundo Rüsen (2015, p. 74), esses dois devam andar juntos. Sendo assim o problema que é colocado, e que não há intensão de resposta aqui, é: o que fazer para que o conhecimento histórico produzido pela ciência possa voltar e fazer parte da sociedade?

## A Questão da Estética

Uma das possibilidades que podemos levantar como solução para o problema posto anteriormente é que nós, historiadores, façamos da Reflexão Didática guia durante todo o processo da Operação Historiográfica. Cerri (2013) indica a necessidade desse processo ser um esforço não restrito ao professor de História, mas também do pesquisador, sendo assim um caminho para a ligação entre história científica e vida cotidiana.

Incluso nesse movimento de Reflexão Didática está a questão da Estética. Na Matriz do Pensamento Histórico, Rüsen (2015, p. 73) coloca a estética na etapa da estratégia da apresentação histórica. É interessante observar que ele a insere dentro do âmbito do Campo do Conhecimento mais específico, sendo assim, para o autor, essa etapa está voltada à ciência.

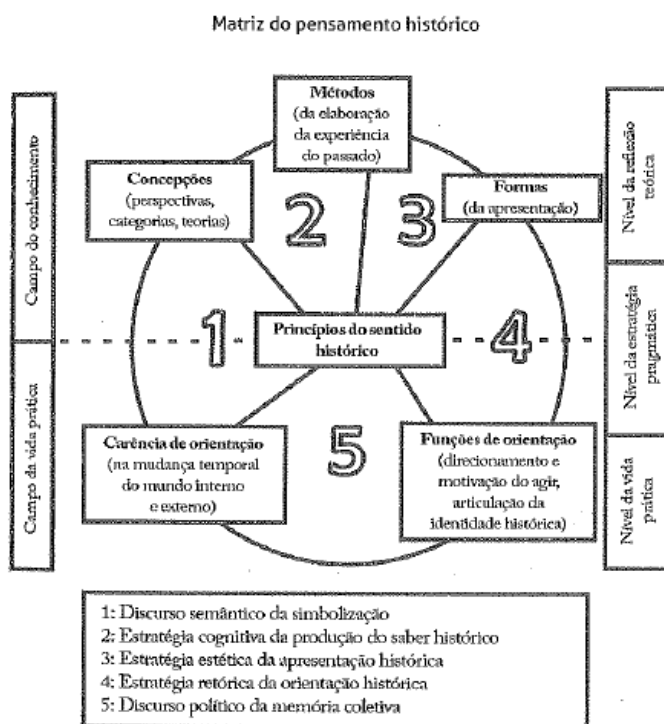


Figura 1 - Matriz do Pensamento Histórico

Fonte: Rüsen, 2015, p.73.

Rüsen (2015, p. 73) admite que existem limitações no seu esquema e que “esses limites aparecem sempre que se deva estabelecer uma relação aos inúmeros contextos e condições externas de modo a entender os resultados reais do pensamento histórico profissional”. Mesmo tendo em conta esse posicionamento do autor, é importante ressaltar que ainda há uma contradição no seu pensamento. Isso porque ao afirmar que o narrar vai “muito além do campo histórico, e se exprime em construtos especialmente fortes, na arte, mas também nos processos

cotidianos de comunicação da vida humana” (RÜSEN, 2015, p. 81), ele admite que as opções estéticas acabam passando pela vida cotidiana.

É importante deixar claro que o capítulo 3 do livro de Rüsen, que é donde foi retirado as citações dos parágrafos anteriores, fala sobre a História como ciência, logo a Matriz acima visa refletir sobre o processo de construção da ciência histórica. E, por isso, que ganha vulto a reflexão sobre o lugar que ele destina a estética, uma vez que levantamos como hipótese para o distanciamento do que é produzido pela academia do saber dos estudantes, e da sociedade de uma maneira geral, o problema da forma utilizada pelos historiadores para a produção de textos.

Rüsen (2010a, p. 135) ainda destaca que "a formação histórica aumenta as chances de racionalidade da cultura histórica pela abertura à experiência, pela sensibilidade estética, pela reflexão política e pelas fundamentações discursivas". Destacando aqui o que tange à estética, é importante compreender que ela faz parte dessa sensibilidade, até mesmo no modo de ver o mundo e interpretá-lo, e que, provavelmente, a dificuldade que a História, como ciência, tem de se comunicar com a vida prática está muito voltada a essa questão de sensibilidade. É possível apontar como um dos principais fatores o esforço que a História faz para ser ciência, desta forma se fechando em sua ‘Torre de Marfim’.

Esse processo de fechamento está tão intrínseco na forma de escrever do historiador que Rüsen coloca, e aqui também o faço, a História ciência separada da vida prática, embora esteja envolta na dinâmica cotidiana das sociedades em que é produzida. O próprio Rüsen (2015, p. 74) destaca que “todo conhecimento histórico depende do ponto de vista de seus sujeitos no contexto discursivo da cultura histórica de seu tempo”.

O esforço necessário para que a ciência da História seja lida, compreendida e assimilada pelas pessoas que não se dedicam de forma profissional a ela, ou áreas afins, passa pela Reflexão Didática, como forma de pensar uma História socialmente útil. Sendo assim, passa também pela estratégica estética e, por fim, pela proximidade da produção de historiadores com as realidades cotidianas.

### **Considerações Finais**

Os dados apresentados demonstram ainda a atualidade dos apontamentos de pensadores como Gramsci e Bourdieu, para além de demonstrar a disparidade do conhecimento produzido pela academia e os apresentados pelos estudantes entrevistados.

Deste modo ressaltamos, no campo da História, a estética como uma das possíveis causas desse afastamento. É preciso que se articule essa discussão sobre o modo que os

conhecimentos científicos são veiculados com os apontamentos de Gramsci e Bourdieu. É necessário perceber que o modelo científico está voltado a uma elite letrada e acadêmica, está longe de apresentar a mesma linguagem que o operário e as classes mais baixas da sociedade conseguem comunicar e até mesmo compreender.

Uma escola que não permite a participação ativa dos educandos nega os avanços apresentados por Alice Lopes (1999) na concepção de que o jovem também é sujeito de sua aprendizagem e que ele também transforma a informação antes de interiorizá-la, ou não. Além de negar o princípio freiriano de uma pedagogia voltada a construção da autonomia, para a vivência em sociedade e a orientação política do agir do sujeito (FREIRE, 1996) e também os apontamentos que Rüsen (2010b, p. 43) faz sobre a necessidade do aprendizado está voltado a uma necessidade produtiva do sujeito.

## **HISTORICAL CULTURE AND SOCIAL FUNCTION OF THE SCHOOL: A EMPIRIC REFLECTION WITH YOUNG OF THE HIGH SCHOOL**

**ABSTRACT** - The following text is intended to reflect about the relation of Historical Culture with the educational training. For this we use details collected empirically through of closed questionnaires applied in schools of the High School of region of Campos Gerais – PR in the year of 2017. We use for the analysis this material the concept of Historical Culture of Rüsen, as the proposal of school – society relationship exposed by Gramsci e Bourdieu. Was possible to perceive what the school maintain the beneficial model to cultural capital of elite in detriment of the lower class.

**Key words:** Historical Culture. Social Function of School. Civil - Military Dictatorship.

### **Referências**

BALESTRA, J. P. História e Ensino de História das Ditaduras no Brasil e na Argentina. **Antíteses**, v. 9, n. 18, p. 249-274, jul./dez. 2016.

BORRIES, B. V. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 14<sup>a</sup>. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [S.l.]: [s.n.], 1988.



CERRI, L. F. O Historiador na Reflexão Didática. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2013.

CERRI, L. F. Un Bosque encima de la fosa común: dictaduras en la memoria de los jóvenes. In: SÁNCHEZ, L.; GARCIA, M. C.; GRÉGOIRE (ORG.), G. **La enseñanza de la Historia en debate: ¿enseñar desde el o presente o para el presente?** 1ª. ed. Santa Rosa: Universidad Nacional de la Pampa, 2016. p. 81-98.

CHEVELLARD, Y. Sobre a Transposição Didática: Algumas Considerações Introdutórias. **Revista de educação, Ciência e Matemática**, v. 3, n. nº2, 2013. ISSN 2238-2380. Traduzido por: PUGGIAN, Cleonice.

CUNHA, M. A. D. A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, jul./dez. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 12ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. **A Pedagogia Radical e o Intelectual Transformador**. São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez Editora, 1988.

GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Tradução de Maria João. CARVALHO. Lisboa: Educa, 1997.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 8ª. ed. Rio de Janeiro : Editora Civilização Brasileira, 1991.

KOSELLECK, R. Espaço de experiência e Horizonte de Expectativa: duas categorias históricas. In: \_\_\_\_\_ **Futuro Passado: Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto : Ed. PUC-Rio, 2006. p. 305-327.

LOPES, A. R. C. Processo de Mediação (ou Transposição) Didática. In: \_\_\_\_\_ **Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999. p. 201-220.

NEVES, J. Participação da Comunidade, Ensino de História e Cultura Histórica. **Saeculum - Revista de História**, v. 6/7, p. 35-47, 2000/2001.

RÜSEN, J. Explicação Narrativa e o problema dos Construtos Teóricos de Narração. **Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica**, São Paulo, v. 3, p. 97-104, 1986/87.

RÜSEN, J. Perda de Sentido e Construção de Sentido no Pensamento Histórico na Virada do Milênio. **História: Debates e Tendências**, Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 9-22, 2001.

RÜSEN, J. **História Viva: teoria da História : Formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende MARTINS. Brasília: UnB, 2010a.

RÜSEN, J. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS (ORG.), E. D. R. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010b. p. 41-49.

RÜSEN, J. **Teoria da História: Uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.