

Educação Histórica: um caminho para o ensino crítico de história

Vanessa Kiara Rodrigues Milian (UEL)
Orientadora: Prof^ª Dra Márcia Elisa Teté Ramos

A complexidade de se ensinar História.

Os questionamentos acerca do ofício do historiador, bem como o papel da História nos dias atuais e por que é feita e para quem se destina, são questionamentos que devem nortear a reflexão e a produção dos profissionais da História. Profissionais neste sentido englobam também os professores, pois, embora em âmbitos diferentes, ambos necessitam pensar sobre sua atuação profissional. De um lado, os historiadores estão preocupados com suas pesquisas, e por outro, os docentes do Ensino Básico enfrentam diariamente os desafios de ensinar a História para diversos estudantes, com visões de mundo e posicionamentos diferentes em relação à disciplina. Contudo, estes dois “lados” não se limitam apenas a estas “funções” destacadas, pois tanto um quanto o outro, enquanto profissionais da história, tem como suporte no seu “fazer”, tanto a pesquisa e como o ensino no seu rol de atividades a serem desempenhadas ou requisitadas na sociedade.

Em qualquer campo de atuação, o historiador se depara com os desafios de sua pesquisa, seja limitando seu objeto de estudo, estabelecendo sua metodologia de pesquisa, as fontes a serem usadas, e principalmente qual é o seu posicionamento referente à problematização de sua pesquisa. E este posicionamento não é diferente no que se refere à atuação dos professores do Ensino Básico, pois estes além de ter que lidar com as especificidades do universo escolar, precisa exercitar a atividade de pesquisa para poder elaborar o conteúdo da aula a ser trabalhado em sala.

Podemos então ver a complexidade que cerca o ensino de História, pois há uma cadeia de relações que envolvem este processo: a formação do professor; a diversidade dos alunos e como estes enxergam a disciplina; os planos de aula; a estrutura da escola; o material didático adotado em sala; o tempo para que os

conteúdos sejam trabalhados em sala entre outros fatores que norteiam este processo educacional.

Outro ponto importante que devemos ressaltar é a especificidade de ensinar e aprender História, o que está subentendido nestes processos, quais são as características específicas desta disciplina e quais habilidades precisamos trabalhar e desenvolver com os alunos, para que estes, durante sua vida escolar tenham ferramentas e condições para operar e entender o pensamento histórico.

Ronaldo Cardoso Alves, em sua tese de doutoramento busca entender como o pensamento histórico se processa entre estudantes portugueses e brasileiros, investigando como a vivência e experiências particulares destes alunos são importantes para compreensão da História. O pesquisador percebeu que os estudantes se apropriaram de determinados conteúdos de acordo com a sua visão do mundo, da sua realidade. Neste caso, a discussão a respeito da adoção de cotas nas universidades públicas, relacionando esta medida à questão da escravidão no país. Grande parte dos alunos da escola privada posicionou-se contra esta prática, enquanto uma boa parte dos alunos da escola pública mostrou-se a favor. Neste sentido, Alves nos mostra a pluralidade de pensamentos dos estudantes, inclusive para diferentes dos dois posicionamentos principais. Entretanto, o fator de destaque foi a aplicação da discussão histórica na vida prática dos alunos:

Ambos partiam do mesmo conteúdo histórico, mas ao estabelecerem relações utilizaram diferentes aspectos de seu cotidiano para justificarem a sua argumentação. A experiência humana trazida à memória na aula de História foi interpretada a partir dos interesses de cada grupo em gerar as respostas às questões do seu contexto vital. (ALVES, 2011, p.16)

Este é um interessante exemplo para entendermos o uso dos conhecimentos históricos na reflexão, interpretação e tomada de posição em questões prática. Percebemos que a História apenas tocará o aluno, se esta tiver sentido substantivo na sua vida prática e partir de inquietações do presente. Neste trabalho nos focaremos no uso do conhecimento histórico em ambiente escolar, no entanto, é

possível ampliar esta reflexão e pensar também na importância da História para outros sujeitos da sociedade.

A polarização entre o cientificismo e a utilização da História para a vida cotidiana.

No decorrer dos séculos a História foi se configurando e sendo pensada de acordo com as demandas sociais, políticas e econômicas do seu meio de produção. Com os historiadores metódicos no século XIX, a História, que até então era tida como “mestra da vida”, no seu sentido mais filosófico, atingiu um caráter científico, pois foi neste período que ela se materializou de forma institucional enquanto disciplina, principalmente nas universidades europeias, mais especificamente, as francesas. A valorização do documento escrito, bem como a ênfase de uma análise crítica destas fontes, e a delimitação clara de seu objeto de pesquisas contribuíram para a conquista de seu *status* enquanto ciência humana, ratificando a sua própria identidade em ambiente acadêmico, mas desvinculando-a do restante da sociedade, perdendo “de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo” (RÜSEN, 2006, p. 8).

Entretanto, neste processo, intensifica-se a polarização entre a História feita nos espaços acadêmicos e aquela ensinada para as “pessoas comuns”. Se por um lado assistimos a autonomia do campo, a profissionalização e a definição do ofício do historiador, a História, enquanto disciplina escolar foi instituída, e ainda encontra-se quase que inteiramente controlada pelas esferas de poder. Como resultado desta separação e distribuição de funções, tivemos a academia responsável pela produção científica de saberes e a escola pela tentativa “transmitir esse conhecimento sem participação na geração desse discurso” (RÜSEN, 2006, p. 10). Caberia, portanto, à didática da história uma atuação pragmática de “tradução de resultados dessa pesquisa em pressuposições filosóficas gerais” e simplificadas (RÜSEN, 2006, p. 10).

Atualmente, no entanto, apesar de ainda existir esta polarização entre ensino e pesquisa, desde o final da década de 1970 a escola tem sido estudada como um

espaço singular e complexo, o qual é norteado pelas especificidades de sua formação. Esta que produz seu próprio conhecimento relacionado ao universo escolar, composto pelos professores, alunos, direção, equipe pedagógica, comunidade externa – com suas próprias características – e por fim uma gama de leis, documentos, material didático que colaboram para a constituição do espaço escola.

A resignificação da Didática da História.

Para entendermos mais sobre os historiadores do ensino, é preciso conhecer um pouco mais do referencial teórico destes pesquisadores, para tanto, é muito importante entender a trajetória da didática da história, principalmente a sua mudança de perspectiva a partir do final da década de 1960 e começo de 1970. O historiador alemão Jörn Rüsen analisa esta mudança de paradigma, mais especificamente na Alemanha, mas não restrita a ela. De uma didática externa e pragmática, Rüsen propõem que a disciplina se desdobrará para uma reflexão sobre a sociedade e o conhecimento histórico, tendo um papel analítico e recurso de autoconsciência (RÜSEN, 2006).

A primeira preocupação do autor é apontar a visão que ainda se tem da didática da história, para então desconstruir pensamentos como o a seguir, definidos por ele próprio como extremamente enganosos:

[...] a didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas escolas. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da história serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos. (RÜSEN, 2006, p.8)

O autor preocupa-se com esta posição por justamente atribuir ao campo da didática da história uma função limitadora e estritamente pragmática de “traduzir” e simplificar conteúdos, assumindo que apenas o ambiente acadêmico é capaz de

produzir conhecimentos e limitando a atuação de professores (tradutor) e alunos (receptáculos).

Rüsen entende que a didática da história deve ser capaz de “confrontar os problemas reais ao aprendizado” e estar relacionada de forma direta com a pesquisa histórica e os usos da história para a vida humana (RÜSEN, 2006, p. 8). Para o autor, a separação da produção histórica das necessidades práticas das pessoas e a limitação da atuação da didática da história podem ser atribuídas à cientificização da disciplina. Até então, “a escrita da história tinha sido orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica” (RÜSEN, 2006, p. 8). Posteriormente, com o cientificismo e/ou racionalismo, com a institucionalização e profissionalização da disciplina, houve um esvaziamento do conceito de história “mestra da vida”, como articulada à experiência cotidiana. Desta situação, temos que a didática foi esquecida ou minimizada, como um campo que teria, então, a responsabilidade de decodificar o conhecimento produzido pelos historiadores e possibilitar a relação destes e a vivência das pessoas (RÜSEN, 2006, p. 8).

A proposta colocada por Rüsen e outros autores é a de retorno das funções até então tidas pela didática da histórica quanto ao relacionamento dos conhecimentos históricos com as necessidades e problemas cotidianos da vida humana. Implicando-se também a questão da produção de conhecimentos históricos em outros ambientes que não o acadêmico.

Para Christian Laville, a abordagem pedagógica da história que se tem proposto nas últimas décadas, diz respeito à formação de um pensamento histórico nos alunos diferente do que se objetivava até então. Este ensino, voltado para a formação de cidadãos, seria estimulador no desenvolvimento de suas

faculdades críticas comuns a historiadores – sua habilidade em isolar um problema, analisar suas partes componentes e oferecer uma interpretação – assim como as qualidades de curiosidade, empatia, etc., todas elas construídas sobre uma fundação sólida da razão analítica. (LAVILLE, 2002, p. 2-3)

Se a didática da história foi até então relegada a uma presença secundária no processo de ensino, bastando a ela – ou às “práticas pedagógicas” adotadas – simplificar e facilitar a História produzida em círculos acadêmicos, neste momento

o repensar erudito do currículo da história nos anos recentes tem redefinido os objetivos do curso. Ao invés de projetar o currículo da história para o propósito de transmitir aos estudantes as interpretações de historiadores de destaque, os educadores estão explorando agora como os cursos podem ajudar os estudantes a descobrir o passado por eles mesmos. (GAFFIELD *apud* LAVILLE, 2002, p. 8)

Deste modo, se temos o objetivo quanto ao ensino de história de inseri-lo em uma preocupação de formação cidadã dos alunos ao mesmo tempo em que vivenciamos um crescimento enorme de publicações de narrativas, memórias e abordagens históricas diferenciadas, o nosso posicionamento sobre o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de história não poderia ser uma continuidade de uma didática da história redutora ou delimitadora, na medida em que não relaciona o conhecimento histórico com a vida prática do aluno. A conceitualização do campo da didática da história enquanto um campo de saber que se propõe a fazer a mediação entre as especificidades do universo escolar e os conhecimentos produzidos nos círculos acadêmicos permite que o ensino de história não se torne uma mera “transposição” de narrativas produzidas neste ambiente “erudito” (BITTENCOURT, 2004, p. 37). O que este campo nos permite é que entendamos a academia enquanto produtora de uma ciência de referência, a qual fornecerá bases e métodos para que os alunos e professores partam das suas próprias necessidades de investigação do mundo e produzam seus próprios saberes (BITTENCOURT, 2004, p. 39).

A Educação História e a busca por um ensino crítico de História.

Dentro da perspectiva de se repensar a História com utilidade para vida e também assumir a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento, a Educação História surge e está se expandindo como uma linha de investigação para analisar, compreender e discutir estas premissas a respeito da

formação histórica dos alunos. Neste sentido, o aluno é o centro e parte ativa das relações que cercam o processo de ensino e aprendizagem, e a sua participação, assim como a suas especificidades de vida e principalmente a sua visão sobre a disciplina, irão significar o conhecimento histórico a respeito de determinado assunto e seu posicionamento em relação a esta

[...] necessidade de se entender a ideia de aluno com uma invenção historicamente determinada. Assim, torna-se fundamental entender as crianças e jovens como construções históricas também a partir de condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, as suas identidades. (SCHMIDT, 2009, p.11)

A partir da percepção dos alunos como sujeitos históricos, reflexivos e capazes de construir conhecimentos e suas próprias identidades, percebemos que se torna necessário investigar as suas ideias sobre a história na possibilidade de estimularmos a desconstrução e construção de conceitos, e, principalmente, investigarmos porque pensam de uma determinada forma e não de outra. Apenas inserindo os estudantes no processo de produção do conhecimento, podemos possibilitar o seu entendimento de que a História é construída de permanência e de rupturas e que o passado não é algo estático, único e verdadeiro.

O passado neste sentido se torna um passado histórico, mas ele não tem sentido para os alunos se não partirmos do presente e das suas carências. Para Rüsen, “trata-se do interesse que os homens têm — de modo a poder viver — de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorear-se do passado, pelo conhecimento, no presente” (RÜSEN, 2001, p. 30). A finalidade destas relações é o próprio desenvolvimento da consciência histórica, possibilitando a projeção, no sentido de conexão, com o próprio futuro. Maria Auxiliadora Schmidt entende que o conceito de *literacia histórica* forneceria meios para este relacionamento e reflexão temporal, pois,

Ao aceitarmos os desafios já impostos pelo século XXI, a literacia histórica assume que sua finalidade é a formação da consciência histórica, tendo como referência a construção, não de uma relação prática ou morta com o passado, mas uma relação histórica cada vez mais complexa, em que a consciência histórica seja portadora de orientação entre o presente, o passado e o futuro, no sendo de

voltar-se para dentro (o papel das identidades) e para fora (na perspectiva da alteridade). (SCHMIDT, 2009, p.19)

A habilidade de se situar e compreender as relações entre estas três temporalidades e os processos de mudanças e permanências, possibilitam a construção de um conhecimento específico e inerente à História, a própria *literacia histórica*. Este conceito é trabalhado por vários pesquisadores do ensino de história como o historiador Peter Lee, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt entre outros pesquisadores que se empenham a analisar a formação do pensamento histórico dos alunos e ressignificar a importância da História enquanto disciplina escolar.

Os alunos podem sugerir seus próprios critérios para acessar a mudança, e ver as formas nas quais a “história” (de qualquer maneira simplificada) muda como um resultado, fazendo suas próprias interpretações, não numa fantasia juvenil, mas acessando o significado da mudança e os temas modelos. Uma estrutura permitirá aos alunos elaborá-la e diferenciá-la no encontro com novas passagens da história, consolidando sua coerência interna, fazendo conexões mais complexas entre os temas e subdividindo e recombinao temas para propósitos diferentes. (LEE, 2006, p. 147)

Isabel Barca, em sua análise sobre como os futuros professores de História pensam o campo do ensino de história, parte da discussão da importância da *literacia histórica* para se a formação do pensamento crítico a respeito de determinado conteúdo. O primeiro pressuposto é que, existe mais de uma visão historiográfica a respeito do mesmo tema, e o segundo é a importância do uso crítico da fonte no processo de produção do conhecimento histórico, ou seja, da narrativa de um determinado passado.

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

Dentro destes pressupostos apresentados pela autora percebemos que o uso de variadas fontes, possibilita ao estudante a resgatar o passado histórico e as múltiplas visões acerca deste, contextualizando assim o objeto estudado e levando ao aluno a formação da sua aprendizagem histórica. Esta formação histórica, portanto, manteria por foco os objetivos de uma proposta de ensino histórico voltamos para as especificidades dos tempos atuais, a formação de estudantes que saibam buscar informações, construir conhecimentos e transitar entre “perspectivas diferenciadas” na resolução de suas necessidades de entendimento do mundo.

Considerações finais

A Educação Histórica enquanto área de investigação e pesquisa possibilita aos profissionais relacionados ao ensino de história, um espaço de reflexão acerca da produção do conhecimento histórico e como este processo é possível e fundamental para a formação da consciência histórica dos alunos. A História nesta perspectiva deixa de ser uma disciplina funcional e voltada a um passado estático e passa a ter um sentido para vida.

No entanto, este sentido só acontecerá se partir de dentro para fora, ou seja, se levar em conta os conhecimentos prévios dos estudantes, as suas visões de mundo e principalmente sobre a História. A Didática da História, na proposta de Rüsen, bem como na proposta do campo investigativo da Educação Histórica de que Rüsen se apropria, é o ponto de encontro entre o saber específico da disciplina e o sua função prática, de orientação, para a vida dos sujeitos, ou neste caso, dos alunos.

Bibliografia

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com Sentido pra Vida: consciência histórica pra estudantes brasileiros e portugueses.** São Paulo, 2011.

BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica.** *Educar em Revista.* Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006.

10.4025/6cih.pphuem.481

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

LAVILLE, Christian. Além do conhecimento produzido e disseminado: consciência histórica e educação histórica. **IX Encontro Regional da ANPUH-MG**, Belo Horizonte, jul. 2002.

LEE, P. **Em direção a um conceito de literacia histórica.** *Educar em Revista*. Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. IN: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.1, n.2, p.07-16, jul.-dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI.** *História & Ensino*. Revista do Laboratório de Ensino de História. v. 15, Londrina: EDUEL, 2009.