

ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE O HISTORIOGRÁFICO E O EPISTÊMICO

HISTORY TEACHING BETWEEN HISTORIOGRAPHICAL AND EPISTEMIC

ESEÑANZA DE HISTORIA ENTRE HISTORIOGRÁFICO Y EPISTÉMICA

Guilherme Aguiar Gomes¹
Domingos Dutra dos Santos²

Resumo

O presente estudo visa analisar o debate historiográfico acerca do ensino de História por meio das teorias, metodologia e didáticas. Desse modo, analisou-se como a Teoria da História e os Fundamentos da ciência histórica contribuem para o aperfeiçoamento da prática docente. Assim, o desenvolvimento da pesquisa foi realizado a partir da interpretação, discussão e análises argumentativo-históricas de alguns textos dos historiadores Carr, Moniot, Cardoso, Hobsbawn, Certeau, Hartog, Jenkins, Koselleck e Rüsen. Estudo empreendido a partir das reflexões sobre historiografia, pensamento histórico e cultura histórica, que constitui-se de três etapas: na primeira parte discute-se a questão da história nas diferentes abordagens historiográficas; na segunda, debate sobre ensino de história e a formação do conhecimento histórico, partindo de um breve histórico do ensino de história no Brasil, passando pela formação dos professores, pela escolha do material didático e pelo paradigma historiográfico adotado; Por último faremos algumas considerações sobre o ensino de história, a formação dos professores e a utilização das reflexões na construção do conhecimento.

Palavras-chave: História, Ensino de História, Historiografia, Conhecimento Histórico.

Abstract

This study aims to analyze the historiographical debate about the teaching of History through theories, methodology and didactics. Thus, it was analyzed how the Theory of History and the Fundamentals of Historical Science contribute to the improvement of teaching practice. Thus, the development of the research was carried out from the interpretation, discussion and argumentative-historical analysis of some texts by

-
1. Graduando do curso de História da Universidade Federal do Maranhão; Integrante do grupo de estudo: Camelot – Grupo de Estudo em História Medieval (UFMA); Lattes:<http://lattes.cnpq.br/2152553606382118>; E-mail: guilhermeaguiar022@outlook.com.
 2. Mestrando do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão; Integrante do Núcleo de Pesquisa e Extensão sobre África e os Sul Global (NeÁfrica). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2352130995185216>; Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-0677-4037> E-mail: dutradomingos09@gmail.com

historians Carr, Moniot, Cardoso, Hobsbawn, Certeau, Hartog, Jenkins, Koselleck and Rüsen. Study undertaken from reflections on historiography, historical thinking and historical culture, which consists of three stages: the first part discusses the issue of history in different historiographic approaches; in the second, debate on the teaching of history and the formation of historical knowledge, starting from a brief history of the teaching of history in Brazil, passing through teacher training, the choice of teaching material and the historiographical paradigm adopted; Finally, we will make some considerations about the teaching of history, teacher training and the use of reflections in the construction of knowledge.

Keywords: History, History Teaching, Historiography, Historical Knowledge.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar el debate historiográfico sobre la enseñanza de la Historia a través de teorías, metodología y didáctica. Así, se analizó cómo la Teoría de la Historia y los Fundamentos de la Ciencia Histórica contribuyen a la mejora de la práctica docente. Así, el desarrollo de la investigación se llevó a cabo a partir de la interpretación, discusión y análisis histórico-argumentativo de algunos textos de los historiadores Carr, Moniot, Cardoso, Hobsbawn, Certeau, Hartog, Jenkins, Koselleck y Rüsen. Estudio realizado a partir de reflexiones sobre historiografía, pensamiento histórico y cultura histórica, que consta de tres etapas: la primera parte discute el tema de la historia en diferentes enfoques historiográficos; en el segundo, debate sobre la enseñanza de la historia y la formación del conocimiento histórico, a partir de una breve historia de la enseñanza de la historia en Brasil, pasando por la formación del profesorado, la elección del material didáctico y el paradigma historiográfico adoptado; Finalmente, haremos algunas consideraciones sobre la enseñanza de la historia, la formación del profesorado y el uso de las reflexiones en la construcción del conocimiento.

Palabras clave: Historia, Enseñanza de la Historia, Historiografía, Conocimiento histórico.

Introdução

Institucionalmente, o ensino de História é entendido como um componente fundamental da educação básica brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem como objetivos desta disciplina a formação de um sujeito crítico, capaz de reconhecer e respeitar diferentes grupos sociais, em seus diversos tempos, reconhecendo semelhanças, formulando explicações para questões do presente e do passado, compreender as formas de organização social e política desenvolvidas valorizando o direito à cidadania e fortalecendo a democracia (BRASIL, 1997).

Contudo, a prática pedagógica centrada no ensino tradicional positivista do século XIX reverbera até os dias atuais. Evidência presente tanto pelos

métodos quanto pelo material didático³. Em seu texto *A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular*, Katia Maria Abud (2006) enfatiza que tanto o lugar específico no currículo como o código disciplinar se definiram pelos interesses da burguesia.

Ressaltamos que a interação entre professor e aluno é fundamental para que o processo educativo se transforme em construção de conhecimentos, todavia essa ação ganhou nos últimos tempos novos agentes que devem ser incorporados na ação educativa. Esses novos agentes são as diferentes linguagens que estão disponíveis e que necessariamente devem ser incorporadas para a efetivação do processo ensino e aprendizagem. A prática do professor, portanto, ao escolher o que e com que trabalhar, organizar as experiências de aprendizagem, permite aos estudantes a compreensão das temporalidades bem como elaborar suas próprias narrativas. De maneira categórica, Henri Moniot (1993, p. 26) adverte-nos sobre a preparação do professor em possui um conhecimento histórico sobre as fontes selecionadas e ter domínio de conceitos e categorias fundamentais para a análise histórica.

Percebe-se então, que um exercício profissional atento e uma função crítico-reflexiva envolve muitas questões. O ensino de História tem uma função social muito importante, a História é a disciplina que possui grandes possibilidades de contribuir para o desenvolvimento da consciência social do aluno.

Concordamos com Maria Auxiliadora Schmidt (2008), quando afirma que os sujeitos podem aumentar a sua competência de encontrar significados e de se localizar à medida que aprendem a História. Entendemos que é nesse processo de aprendizado histórico que o aumento na experiência e conhecimento é transformado em uma mudança expressiva no

.....

3. Em termos metodológicos, ensino e aprendizagem eram tidos como processos separados, correspondendo o primeiro ao professor, identificado por preleções; e o segundo, ao aluno, marcado pela memorização. Neste ensino tradicional de História, caracterizado por métodos mneumônicos, por exercícios questões-resposta, a avaliação da aprendizagem era feita também de forma tradicional, através de questionários, arguições orais e provas escritas realizadas no final do processo, avaliando, portanto, apenas o resultado final. [...] o ensino do século anterior, marcado pela monumentalidade dos feitos atribuídos a heróis nacionais e um ensino tradicional sem espaço para discussões, reflexões, promoção da autonomia do pensamento, no final da segunda metade do século XX novas discussões e mudanças nos pressupostos teórico-metodológicos da história e da educação contribuíram para a construção de propostas didáticas e curriculares marcadas por diferentes concepções de ensino, aprendizagem e avaliação (Azevedo e Stamatto 2010, p. 704).

desenvolvimento da consciência histórica; ou seja, na capacidade de geração de sentido histórico do aluno e do professor.

Dessa forma, o artigo discute num primeiro momento a questão da história nas diferentes abordagens historiográficas, apresentando autores como Ciro Flamarion Cardoso, Eric Hobsbawn, Marc Bloch, Michel de Certeau, François Hartog, Lilia Schwartz, Keith Jenkins, Reinhart Koselleck e Jörn Rüsen. Na segunda parte do texto temos o debate sobre ensino de história e a formação do conhecimento histórico, partindo de um breve histórico do ensino de história no Brasil, passando pela formação dos professores, pela escolha do material didático e pelo paradigma historiográfico adotado.

A história nas diferentes abordagens historiográficas

Para iniciarmos a discussão acerca da ênfase na *construção do saber histórico*, certamente é relevante retomarmos, em termos de construção do saber e do conhecimento histórico, a classificação sugerida por Ciro Flamarion Cardoso (1997), no clássico capítulo de abertura do livro “Domínio da História. Ensaio de teoria e metodologia”, intitulado “História e Paradigmas Rivais”.

Para Cardoso (1997), as disputas aparentemente atuais entre modernos e pós-modernos teriam origem nos conflitos entre franceses (que se pretendem defensores da civilização e do universal, sendo a civilização uma espécie de forma superior de cultura) e os alemães (que se pensam como defensores da cultura, dos costumes pensados como específicos de sociedades individualizadas).

Assim, em termos epistemológicos, haveria dois grandes paradigmas: o moderno (iluminista) e o pós-modernos. Na disciplina história, as principais correntes ou escolas situadas no paradigma moderno seriam o marxismo e a Escola dos Annales do período de 1929 a 1969. Na visão marxista da história, entende-se que “a realidade social é mutável”, que essa mudança é submetida a leis cujo reflexo são as leis dinâmicas da ciência (histórica) e que “as mudanças conduzem a estados periódicos de equilíbrio numa dinâmica entre conjuntura e estrutura (CARDOSO, 2000, p. 24).

Já uma pesquisa que partisse do pressuposto da Escola dos Annales do período indicado anteriormente defenderia que a história possui um caráter científico, mas sendo uma ciência em construção, e não uma ciência fechada e neutra. Ademais, compreende-se que é preciso superar a concepção de

uma escrita histórica como pura narração para se produzir uma história-problema (CARDOSO, 2000, p. 28).

De fato, podemos observar mudanças nas formas como os historiadores vêm pensando a escrita e a pesquisa histórica. Aqui, em termos do que Cardoso define como visão moderna da história, vale retomar a reflexão realizada pelo grande historiador inglês do século XX, Eric Hobsbawm, ao responder ao questionamento: “A História progrediu”? Este questionamento dá o título do capítulo 5 do livro “Sobre História”, originalmente lançado em 1997.

Hobsbawm destaca que, ao longo do século XX, aquilo que “os historiadores ortodoxos da década de 1890 rejeitavam por completo” acabou ocorrendo: “uma aproximação entre a história e as ciências sociais”. Ele destaca, contudo, que isso não significou que os historiadores se submeteram às ciências sociais ou que os historiadores tenham passado a entender a história, enquanto disciplina, como um campo disciplinar e científico ausente de métodos, técnicas e teorias capazes de lhe consubstanciar. O que ocorreu, segundo Hobsbawm foi que passou a haver diálogo entre historiadores e cientistas sociais. Com efeito, argumenta ele: “Se os historiadores progressivamente recorreram a várias ciências sociais em busca de métodos e modelos explicativos, as ciências sociais progressivamente tentaram se historicizar e com isso recorreram aos historiadores” (Eric J. HOBSEAWM, 1998, p. 77).

Certamente, o mais relevante aqui salientar é que, de acordo com Hobsbawm, “a história se afastou da descrição e da narrativa e se voltou para a análise e a explicação”. Apesar de reconhecer avanços ao longo do século XX, Hobsbawm salienta que seria necessário que a escrita e a pesquisa histórica se reatualizassem no sentido, por exemplo, de que a história política deixado de lado pelos historiadores ditos revolucionários fosse retomada (HOBSEAWM, 1998, p. 77-78).

A necessidade de que a história seja problematizada, no sentido de que seus objetos resultem de reflexões em diálogo não apenas com o passado, mas também com o presente, fora colocada já faz algum tempo. Neste sentido, é preciso lembrar Marc Bloch, em *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*. De acordo com Lilia Schwartz (2001, p. 7), Marc Bloch teria inaugurado a noção de “história como problema”.

De fato, para Bloch, uma vez que o passado é praticamente infinito, o historiador tem que recortar um ponto específico para sua análise, de modo

que a escolha do historiador “é um autêntico problema de ação” (p. 52). Em segundo lugar, dizer que a história é ciência do passado é um equívoco, porque não é todo passado que interessa à história, mas apenas o passado humano. Deve-se destacar também que embora Bloch afirme que a história uma ciência, ele não deixa de asseverar que “os fatos humanos são, por essência, fenômenos muito delicados, entre os quais muitos escapam à medida matemática”, sendo necessária muitas vezes “uma grande finesse de linguagem” para penetrá-los e traduzi-los, de modo que, nesses termos a história também se aproxima da arte (p. 54-55). Finalmente, para fins da reflexão aqui desenvolvida, destaque-se que Bloch infere claramente que *a História é a ciência dos homens no tempo* (p. 55), o que não deve levar a se cair no ídolo das origens, segundo o qual o tempo mais distante explicaria o mais próximo; ao contrário, argumenta Bloch através de um provérbio árabe: “Os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais” (p. 60).

Voltando à classificação de Ciro Flamarion Cardoso (1997), seria pós-moderna uma pesquisa que partisse de uma visão de história-disciplina como aquela definida por Keith Jenkins, qual seja:

A história é um discurso mutável e problemático — ostensivamente a respeito de um aspecto do mundo, o passado —, produzido por um grupo de trabalhadores cujas mentes são de nosso tempo (em grande maioria, em nossa cultura, historiadores assalariados) e que fazem seu trabalho em modalidades mutuamente reconhecíveis que são posicionadas epistemológica, ideológica e praticamente; e cujos produtos, uma vez em circulação, estão sujeitos a uma série de usos e abusos logicamente infinitos mas que, na realidade, correspondem a uma variedade de bases de poder existentes em qualquer momento que for considerado, as quais estruturam e distribuem os significados das histórias ao longo de um espectro que vai do dominante ao marginal (JENKINS, 1991, p. 26 Apud CARDOSO, Ano, p. 38-39).

Embora partindo de lugares diferentes, essa definição de história de Jenkins, segundo a qual “a história é um discurso” guarda similaridades com aquele defendida por Michel de Certeau no clássico *A Escrita da História*. Para Certeau, um dos grandes dilemas da história é que ela tem de relacionar o real e o discurso. Há uma dimensão profundamente literária no discurso histórico, embora possa haver certo controle da imaginação histórica. Assim, história é discurso embora ao mesmo tempo seja de caráter científico. O aspecto científico do discurso histórico poderia ser visto como

“um conjunto de regras que permitam ‘controlar’ operações destinadas à produção de objetos determinados” (Michel CERTEAU, 2008, p. 47). Assim, para Certeau a história consiste numa “operação” que articula determinados lugares (por exemplo, uma profissão), procedimentos de análise e a construção de um texto. Com efeito, argumenta Certeau:

[...] Tal é a dupla função do lugar. Ele torna possíveis certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas comuns. Mas torna outras impossíveis; exclui do discurso aquilo que é sua condição num momento dado; representa o papel de uma censura com relação aos postulados presentes (sociais, econômicos, políticos) na análise. Sem dúvida, esta combinação entre permissão e interdição é o ponto cego da pesquisa histórica e a razão pela qual ela não é compatível com qualquer coisa. É igualmente sobre esta combinação que age o trabalho destinado a modificá-la (CERTEAU, 2008, p. 77).

Em diálogo com essas últimas concepções de história, também podemos inserir o debate proposta por François Hartog em *Regimes de Historicidade*. Por regime de historicidade, o autor entende não se tratar de uma realidade dada, não seria algo como um paradigma de uma época, mas sim uma espécie de instrumento ou de modo mais amplo algo que poderia ser útil para pensar determinadas perspectivas temporais e espaciais. Diz Hartog:

O uso que proponho do regime de historicidade pode ser tanto amplo, como restrito: macro ou micro-histórico. Ele pode ser um artefato para esclarecer a biografia de um personagem histórico (tal como Napoleão, que se encontrou entre o regime moderno, trazido pela Revolução, e o regime antigo, simbolizado pela escolha do Império e pelo casamento com Maria-Luisa de Áustria), ou a de um homem comum; com ele pode-se atravessar uma grande obra (literária ou outra), tal como as *Mémoires d’outre-tombe* de Chateaubriand (onde ele se apresenta como o “nadador que mergulhou entre as duas margens do rio do tempo”); pode-se questionar a arquitetura de uma cidade, ontem e hoje, ou então comparar as grandes escansões da relação com o tempo de diferentes sociedades, próximas ou distantes. E, a cada vez, por meio da atenção muito particular dada aos momentos de crise do tempo e às suas expressões, visa-se a produzir mais inteligibilidade (François HARTOG, 2017, p. 13).

Já Koselleck apresenta um conceito de história no qual relaciona “uma sociedade” e seus “conceitos”; assim, encontram-se em uma relação de polarização que caracteriza também as disciplinas históricas a eles associadas (Reinhart KOSELLECK, 2006, p. 98). Ele afirma que sem conceitos comuns

não pode haver uma sociedade e, sobretudo, não pode haver unidade de ação política. Por outro lado, os conceitos fundamentam-se em sistemas político-sociais que são, de longe, mais complexos do que faz supor sua compreensão como comunidades linguísticas organizadas sob determinados conceitos-chave (KOSELLECK, 2006, p. 98).

Quando se pensa na integração entre a história dos conceitos e a história social, vale ressaltar que, para Koselleck (2006, p. 103), existe “[...] a obrigação de compreender os conflitos sociais e políticos do passado por meio das delimitações conceituais e da interpretação dos usos da linguagem feitos pelos contemporâneos de então. Neste sentido, inúmeras questões surgem em torno de entender uma relação entre a história dos conceitos e a história social com o intuito de formalizar um conceito de história.

A fim de se adquirir uma compreensão mais ampla do léxico dos conceitos fundamentais para a história da historiografia, deve-se levar em conta a evolução da história dos conceitos dos seus primórdios até a década de 1970. (KOSELLECK, 2016, p. 22). É importante registrar para as concepções que hoje em dia atendem pela designação de “concepção de história” e que ocupam algum espaço no conceito de História. Mas Isidoro recusava a ideia de restringir a *história* à História Contemporânea – isso em consonância com a tradição educacional de seu tempo – subsumindo os *annales à história*. Em consequência, “*história*” referia-se a: (a) forma de conhecer tudo aquilo que era o passado (KOSELLECK, 2016, p. 63).

Vale a pena aqui retomar Hartog em *Crer na História*:

Resta uma última questão, a do sentido da história. Crer em história implica em crer que ela tem um sentido? Evidentemente, não. A perda de sentido a torna mais obscura, mais ameaçadora, mas não menos presente. Na Europa, o sentido da história não resistiu aos desafios e aos crimes do século XX- que se entenda por sentido, significado, realização ou simplesmente direção- e com ele deteriorou-se a noção de história universal que o primeiro século XIX havia elevado em tão alto grau. Sentido da história, mas também sentido do homem e da cultura (HARTOG, 2017, p. 23).

Neste sentido, sente-se a necessidade de se discutir o verdadeiro sentido que a história traz para o campo científico, crer que existe uma história como se acreditou a partir do século XIX. Dessa forma, ele reafirma as virtudes do modelo da história *magistra vitae*, insistindo no seu papel de união

entre passado e presente, mas também entre presente e futuro: a História nos une aos séculos passados e transmite o que nós somos aos séculos futuros (HARTOG, 2017, p.12).

Nesta perspectiva a semântica do termo história corrobora com a apresentação de Marcelo Jasmim no livro *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos* afirma que:

[...] a História (como um singular coletivo) tornou-se uma dimensão inescapável do próprio devir, obrigando toda ação social a assumir horizontes de expectativa futura que a inscrevem como um desdobramento consoante com o processo temporal... a história conceitual de Reinhart Koselleck vai além da pesquisa etimológica ou filológica do conceito. Ela é uma pesquisa da consciência humana no seu enfrentamento com as condições de possibilidade da existência, daquilo que se é, e daquilo que se pode vir a ser (2006, p. 12).

Reinhart Koselleck apresenta em seus conceitos uma nova dimensão para a história

Desde a segunda metade do século XVIII se acumulam indícios que apontam enfaticamente para o conceito de um novo tempo. O tempo passa a ser não apenas a forma em que todas as histórias se desenrolam, ele próprio adquire uma qualidade histórica. A história, então, passa a realizar-se não apenas no tempo, mas através do tempo. O tempo se dinamiza como uma força da própria história. Mas esta nova fórmula da experiência pressupõe também um novo conceito de história, a saber, a história como singular coletivo, que a partir de mais ou menos 1780 pode ser coordenado como história em si, sem um objeto a ela coordenado ou um sujeito pré-ordenado (KOSELLECK, 2006, p. 283).

Esse conceito de “singular coletivo” permite a possibilidade de ver todos os seres humanos como sujeitos históricos, como contribuintes de uma historiografia a partir de diferentes pontos de vista. No livro *A escrita da história: novas perspectivas*, organizado pelo historiador Peter Burke, foi inserida uma série de capítulos que tematiza diferentes novos pontos de vista, a partir dos quais estão sendo escritas as várias histórias. A história vista de baixo, ou seja, da cosmovisão das mulheres, a história do ponto de vista dos países não dominantes, são alguns pontos de vista propostos, o que pode englobar todas as minorias silenciadas.

Acredita-se que a história estudada possibilite uma construção a fim de entender o verdadeiro papel que ela traz fazendo uma relação entre o

passado e o presente com um olhar para o futuro. Estes conceitos e marcos temporais, acompanharam o ensino de História por vários anos. Neste ponto encontramos aproximações entre o conceito rüseniano de utopia e a expressão “horizonte de expectativas” de Reinhart Koselleck.

De acordo com Jörn Rüsen, o conhecimento dessas regras e suas competências para as empregar na prática definiram e definem o historiador como especialista. Esse conceito do método, em comparação com o primeiro conceito, mais orientado para teoria do conhecimento e da ciência, está muito mais perto da prática (Jörn RÜSEN, 2007, p. 101).

A fim de se compreender o processo de construção do conhecimento a partir de uma construção histórica o historiador cita ainda que a interpretação histórica é um trabalho de síntese, ela remete a perspectivas teóricas ao passado, nas quais o passado se reveste do caráter de histórico, com o conteúdo informativo das manifestações empíricas, mediante as quais esse passado se faz perceptivelmente presente (RÜSEN, 2007, p. 129). Portanto, o conhecimento histórico é dinâmico e complexo.

Em Rüsen o debate sobre a construção do conhecimento histórico perpassar pela discussão sobre didática da história, narrativa, pensamento histórico, experiência do tempo e especificamente no conceito de consciência histórica. Sobre essa categoria Rüsen destaca que

A consciência histórica é a constituição de sentido sobre a experiência do tempo mediante uma narrativa que trate da realidade. A narrativa constitui (especificamente) a consciência histórica na medida em que recorre a lembranças para interpretar as experiências do tempo [...] A consciência histórica não é idêntica, contudo, à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transposta para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa. A mera subsistência do passado na memória ainda não é constitutiva da consciência histórica. Para a constituição da consciência histórica requer-se uma correlação expressa do presente com o passado – ou seja, uma atividade intelectual que pode ser identificada e descrita como narrativa (histórica) (RÜSEN, 2010, p. 62-63).

Rüsen aponta que a consciência histórica na atualidade não é homogênea, mas que se realiza segundo diferentes formas de geração de sentido histórico. É na narrativa que essa formatação da narrativa da significação

histórica; são diferentes modos da operação mental pela qual a consciência histórica toma forma (RÜSEN, 2010, p. 56-57). De forma mais clara Rüsen está falando que a apreensão do passado operada pelo pensamento histórico na consciência histórica baseia-se na circunstância de que as experiências, e o futuro apropriado como perspectiva de ação, se as experiências do tempo forem relacionadas com as do passado, o que se processa na lembrança interpretativa que as faz presente.

A consciência história funciona em parte para manter vivas as tradições. Rüsen afirma que a consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do “curso do tempo” que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. O historiador ainda ressalta que a consciência histórica deve ser conceituada como uma operação do intelecto humano para aprender algo neste sentido. A consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança (RÜSEN, 2010, p. 56-57). Na definição do autor, a consciência histórica é um fenômeno do mundo vial, imediatamente ligada, e pode ser entendida como “[...] a soma 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” (RÜSEN, 2010, p. 57).

A consciência histórica é uma das condições da existência do pensamento que não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. Nesse sentido a consciência histórica pode ser entendida como uma característica constante dos grupos humanos, por maiores que sejam as suas diferenças culturais (Luís Fernando CERRI, 2011, p. 27-28).

Para Rüsen, o homem tem que agir intencionalmente, e só pode agir no mundo se o interpretar e interpretar a si mesmo de acordo com as intenções de sua ação e de sua paixão. pois, a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática (RÜSEN, 2010, p. 78).

Ao pesquisar o local, Schmidt (2007) discute a questão da consciência histórica, que está presente tanto na relação da identidade como também na ação. Citando Rüsen, a autora considera que:

A consciência histórica (...) é um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação. Isto significa que a consciência histórica funciona como um modelo 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. Desse ponto de vista, a consciência histórica dá à vida uma concepção do curso do tempo, trata do passado como experiência e revela o tecido de mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem mudanças (SCHMIDT, 2007, p. 194).

A consciência é fundamental ao ser humano porque cria um entendimento sobre o mundo e si próprio, de modo a poder agir na vida prática, interpretando e articulando as experiências do tempo. Vale ressaltar que consciência histórica não é a mesma coisa que estado de consciência. É preciso atentar-se para os sinônimos que Rüsen utiliza, tais como “estruturas mentais”, “operações do pensamento”, “processos mentais de interpretação”, “operações de constituição e/ou rememoração de sentido”. Para Rüsen a consciência histórica seria universalmente humana (William C. Cipriani BAROM, 2012, p. 77; Rüsen, 2001, p. 78). A História no ambiente escolar deve formar a consciência histórica do aluno, ou a consciência histórica cultural/social do aluno deve ser levada em consideração na sua produção de sentido na vida prática, inclusive na própria compreensão da História ensinada no ambiente escolar.

Por esse mesmo viés caminha Hobsbawm (1998, p. 68), quando, como vimos anteriormente, pergunta-se sobre se a história progrediu. Não há nenhuma resposta óbvia a essa pergunta, na medida em que não há nenhum acordo entre historiadores sobre o que estão tentando fazer, ou, nesse sentido, sobre qual o seu tema de estudo. Segundo o autor, tudo que aconteceu no passado é história; tudo o que acontece agora é história.

Neste sentido, afirma o autor que quem quer que investigue o passado com critérios científicos reconhecidos é um historiador, e isso é quase tudo com que concordarão os membros da profissão (HOBBSAWM, 1998, p. 68).

Para entender a trajetória do ensino de história é importante destacar que,

Um modo de evitar tais debates é ver o que tem acontecido de fato na pesquisa histórica no curso das últimas gerações e perguntar se isso indica uma tendência sistemática de desenvolvimento o tema. Isso não prova o “progresso”, mas bem pode mostrar que essa disciplina não é apenas uma espécie e canoa acadêmica oscilando ao sabor das ondas do gosto pessoal, política e ideologia correntes, ou até meramente ao sabor da moda. Tomemos por exemplo, a metade da década de 1980, que constitui um ponto decisivo na história das ciências naturais modernas. A história como objeto acadêmico respeitável havia sido solidamente estabelecida. (HOBSBAWM, 1998, p. 68-69).

Ademais, os autores acima citados abordam o ensino de história numa perspectiva de entender a importância do conceito de história. Nesse sentido, Hobsbawm (1998, p.70) acrescentava que mesmo se deixarmos de lado todas essas ciências e disciplinas que, ao contrário dos historiadores, se recusavam a considerar a história – pelo menos de sua perspectiva – apenas como uma coisa deplorável em vista de uma outra empreendida preferencialmente por leis e grandes homens, a revolta contra a ortodoxia não se confinava a uma ideologia específica.

No entanto, é importante pontuar que nos escritos de Hobsbawm, o autor deixa claro sua intencionalidade em mostrar que a historiografia tem caminhado numa direção específica de várias gerações, independente das ideologias de seus profissionais, ele menciona que o que é mais importante – contra a resistência descomunalmente poderosa e institucionalmente entrincheirada da profissão de historiador (HOBSBAWM, 1998, p. 71).

Ensino de História e a formação do conhecimento histórico

Chegando a este ponto, cabe lembrar que as autoras Helenice Rocha e Flávia Eloisa Caimi (2014) no texto *A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial* enfrentam o debate sobre construção do passado histórico através de um estudo sobre ensino de História no Brasil com o intuito de destacar o lugar das múltiplas narrativas na organização do currículo de História. As autoras destacam a legitimidade das fontes, a centralidade do livro didático para o código disciplinar e PNLCD como “termômetro de tendências”.

O livro didático é o foco da discussão devido sua incidência e relevância tanto na produção acadêmica quanto no cenário escolar. As pesquisas sobre

livro didático o submetem ao critério fontes e métodos, assim tal recurso pedagógico apresenta o sentido das narrativas curriculares, em aspectos históricos. Helenice Rocha e Flávia Eloisa Caimi destacam que

Acompanhando o debate entre intelectuais sobre o sentido da história, as narrativas da História Universal e da História Geral expressam as lutas para definição da história que deveria ser ensinada para se atingir os objetivos da formação do cidadão. Não é por acaso que, em dez livros escolares de História Geral utilizados no Colégio Pedro II entre 1838 e 1907, quatro possuíam denominações como “Compêndio Universal”, “História da Civilização” e “História Geral”. Os outros compêndios tratavam de partes dos conteúdos relativos a períodos dessa história, com destaque para a Idade Antiga e a Idade Média, ou seja, partes dessa História Geral (2014, p. 127).

De acordo as autoras a tentativa de identificar a maneira como vem sendo elaborada e apresentada a narrativa integrada no currículo de História, requer reflexões de cunho político, que perpassam especialmente pela redução das ciências humanas às disciplinas História e Geografia. As relações estabelecidas entre os conteúdos relativos à história do Brasil e os de história mundial, é algo que começa no século XIX no Colégio Pedro II e se estende aos debates contemporâneos postos na Base Nacional Comum Curricular.

Um outro foco deste projeto de pesquisa é que parte do diálogo com *paradigmas e epistemologias características do campo da produção do conhecimento*, o que se conecta diretamente ao caso da neurociência (como veremos no próximo subtópico). Aqui, gostaria de destacar que há alguns problemas específicos da epistemologia das ciências sociais e humanas, apontados por Ciro Flamarion Cardoso (2011), que certamente serão fundamentais para serem aprofundados no desenvolvimento desta pesquisa.

Para Cardoso (2011, p. 1), há cinco feixes de problemas que aparecem quando se consideram os aspectos epistemológicos das ciências sociais e humanas, logo, a história aqui inclusa. Destaco aqui três desses elementos. Nesse campo de ciências, “a consciência e a razão existem *tanto no sujeito quanto no objeto*, posto que nelas os seres humanos são tanto sujeito quanto objeto do conhecimento, o que torna a relação sujeito-objeto, bem como a objetividade do conhecimento científico, assuntos problemáticos”. Em segundo lugar, “os seres humanos têm corpo, mente (razão) e também um inconsciente, bem como sentidos; possuem uma carga genética; existem em um nível individual, mas integram também conjuntos ou sociedades”.

Em terceiro lugar, “as ciências sociais e humanas coexistem com outras: as formais e as naturais”.

Assim, nota-se que questões referentes à produção do conhecimento, o debate sobre consciência e razão (caros à neurociência) também o são para a história enquanto disciplina. E, além disso, os seres humanos, objeto da história e da neurociência são considerados como tendo dimensões conscientes e inconscientes, culturais e genéticas, individuais e sociais e finalmente, a história não existe sozinha, mas está em coexistência com as chamadas ciências naturais e formais.

A afirmação de Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2013, p.19), de que “a História é referência, sendo preciso, portanto, que seja bem ensinada”, apresento como precedente para uma reflexão sobre o Ensino de História no Brasil baseado em concepções que acredito que seja pertinente e sirvam para pensar o ensino a partir de algumas mudanças, tanto na forma de ensinar quanto de aprender, permitindo formas distintas de compreendê-lo.

Começo então pelo que é História; sim, porque, antes de tê-la como referência ou como campo a ser investigado, é necessário saber qual o significado e o sentido que ela traz para a sala de aula e para o contexto de vida pelo indivíduo, sujeito de ação histórica.

Edward Hallett Carr, em sua obra *Que é História*, responde com perspicácia e sabedoria o que é História. E, “para que ninguém pense que a pergunta é sem sentido ou supérflua” (1982, p. 11), o autor principia sua explicação através de algumas reflexões que aparecem na publicação da obra *Cambridge Modern History*. Uma explica que História

É uma oportunidade única de registrar, da maneira mais útil para o maior número, a abundância de conhecimento que o século XXI está em vias de legar. Pela divisão criteriosa do trabalho, deveríamos ser capazes de fazê-lo e levá-lo ao conhecimento de todos, o documento mais recente e as conclusões mais amadurecidas da pesquisa internacional (CARR, 1982, p. 11).

Nesta passagem, o autor dá margens suntuosas a múltiplas interpretações do que realmente seja História e sua função social. Ele vê o passado através dos olhos do presente de cada historiador ou de quem lê a narrativa produzida. Reconhece que alguns fatos históricos “básicos” são os mesmos para todos os historiadores, porém, cabe a cada um, apresentar maneiras dinâmicas de interpretar e zelar o alicerce empírico sobre o qual se constitui o fato Carr (1982, p. 8) ressalta ainda que, “se o historiador recria o que se

passa na mente dos que fizeram a História, o leitor tem que recriar o que está na mente do historiador”. Assim, a dinâmica do conhecimento perpassa pelas gerações que pesquisam a História, dando sentido para cada fato vivido no passado e a interlocução com o presente.

De acordo com Carr (1982), “os fatos não são absolutamente como peixes na peixaria” (p.24), esperando serem vendidos, tratados e servidos à mesa. O peixe é livre em seu mundo oceânico. O que o pescador usa para atraí-lo à sua rede pesqueira dependerá da criatividade de ação na hora de pescá-lo. No contexto humano, o que atrai as pessoas ao conhecimento histórico é a maneira como este conhecimento é ensinado e o sentido que se dá a ele na hora de sua exposição.

Assim, Carr (1982) afirma que: “História significa interpretação” (p. 24), “libertar-se da mão morta do passado” (p. 25) e lançar sintonia do aprendido com possibilidades de aprendizagem da história já vivida e interpretada. Dessa forma, a História nunca ficará voltada apenas para o passado, ela estará sempre num processo de renovação.

A noção de História apresentada por Carr (1982), creio que seja a mais interessante para esta pesquisa, pois a sua concepção sobre esse campo, propõe-me a pensar o Ensino de História através de possíveis caminhos a serem percorridos que enfatizam a sua descrição enquanto Ciência⁴. E, sendo uma Ciência, promove diversas representações tanto no mundo acadêmico quanto na vida dos indivíduos, adicionando, subtraindo, reformando ou mesmo “apagando” fatos e acontecimentos que a narrativa original sustenta, sem perder de vista a originalidade dos fatos, pois “o historiador sem seus fatos, não tem raízes, é inútil” (CARR, 1982, p. 29).

A concepção de História defendida por Carr (1982) propõe necessariamente “um diálogo interminável entre o presente e o passado” (p. 29) para que os fatos e acontecimentos do presente busquem suas raízes em fatos passados, e assim a História se renova a cada dia.

A obra *Cambridge Modern History* ainda é muito atual, apresentando forte contribuição para se inferir a História e seu ensino de modo dinâmico e interdisciplinar na tarefa de interpretar aspectos da realidade passada, contextualizando-os, para que surjam novas inquietações a serem pesquisadas, oportunizando espaços para novas discussões.

.....

4. Ciência neste contexto tem o sentido de conhecimento metódico, profundo de algo, fenômeno ou fato. Corpo organizado por meio de pesquisas e reflexões que dão vida a esse corpo.

Passados quase quarenta anos da publicação dessa obra, a sociedade brasileira vive momentos de profundas mudanças em todas as suas esferas. O campo da educação, sendo uma delas, não poderia ser diferente. A eclosão tecnológica impulsiona a sociedade a ser moderna, permitindo-se novos desafios a cada instante. O uso da internet associada a computadores, celulares, sites, provoca o homem contemporâneo a enfrentar os dilemas que essas mudanças produzem social e cotidianamente.

No processo de mudança, em que tudo se transforma, o que é certo hoje, amanhã poderá não ser e o que era refutado ontem, hoje pode ser defendido. A busca pela verdade por meio da Maiêutica⁵, na conjuntura atual poderá ser questionada. Estes e outros fatores abrem espaços para se pensar uma sociedade diversa e interdisciplinar.

Se antes as pessoas não sabiam o que fazer para obter uma informação, hoje não sabem como lidar com tanta informação que chega a todo instante. As mudanças antes lentas entram na era da rápida conexão e as ideias de um novo homem e concepção de Ciência são modificadas constantemente.

Em consonância às mudanças que vêm acontecendo, “o homem pode também se perguntar se essa modernidade criou condições para que ele aprofundasse a consciência de si mesmo e do outro” (Janice THEODORO, 2013, p. 50), pode questionar-se sobre os benefícios que esse mundo virtual trouxe para o campo das Ciências à proporção que as inopinadas mudanças geram uma maior capacidade de informação, “mas para isso é necessário aprender a pensar [...] para que possamos vencer o desafio da vida contemporânea temos que problematizar a realidade que nos cerca” (Ibidem). E para que essa reflexão ganhe força que a sustente, “o primeiro passo é conhecer” (THEODORO, 2013, p. 51).

Exatamente nesse primeiro passo, posto por Theodoro que o Ensino de História é situado na atualidade, através de um debate mais crítico sobre fatos e eventos passados e suas possíveis interlocuções contemporâneas, através de gestos significativos que esses fatos podem promover no presente e a abertura para possíveis diálogos com outras áreas do conhecimento.

É preciso “romper o anel de aço que existe entre as zonas do conhecimento” (Leandro KARNAL, 2013, p. 12) e oferecer condições para que o

.....

5. Método criado por Sócrates, filósofo grego que se caracterizava pelo surgimento de argumentações relacionadas a diversos aspectos sociais, produzindo entre seus interlocutores a reflexão e a busca por respostas para suas próprias inquietações. A Maiêutica – que tem o significado de dar à luz, parir – recebeu este nome em referência à profissão de sua que era parteira.

Ensino de História seja sistematizado pelo viés de outras zonas do saber. O saber não se sustenta sozinho e, isso se mostra, nesse debate que, “não se trata de extinguir ou criar novas disciplinas, mas de mudar a abordagem sobre as disciplinas atuais” (José Alves de FREITAS NETO, 2013, p. 62).

O Ensino de História por mais que se ocupe de fatos passados, precisa está sempre atual e disposto a novas análises e abordagens. Dessa forma,

O aluno deve aprender mais do que conteúdo e incorporar a reflexão crítica e a aquisição de valores, por intermédio dos temas apresentados pelos professores, para que sua compreensão da realidade seja mais abrangente e menos preconceituosa, como no caso da discussão com base no tema proposto (FREITAS NETO, 2013, p. 63).

Considero nas palavras de Freitas Neto, que o Ensino de História necessite ser analisado de forma que tenha significado tanto ao professor, como mediador do processo ensino aprendizagem, quanto ao aluno, como receptáculo do conhecimento gerido nesse processo, o que é aprendido e como é aprendido, e se essas aprendizagens terão sentido na vida pessoal e profissional desse educando. Sim! Porque a escola necessita preparar o cidadão para o convívio em sociedade, para o mercado de trabalho e para o prosseguimento de estudos posteriores.

É necessário, porém, acompanhar as novas tessituras do campo de História sem perder de vista as conexões do conhecimento histórico, o que o aluno necessita conhecer e o que poderá ter como dessas aprendizagens. Por isso, é importante que haja um diálogo entre os campos científicos, pois, por mais distintos que sejam seus objetos de estudo, sempre tematizam sobre o homem em sua existência.

Para que o Ensino de História tenha sentido para o aluno, é importante que a “História seja revalorizada e que os professores dessa disciplina se conscientizem de suas responsabilidades sociais perante os alunos, preocupando-se em ajudá-los” (Jaime PINSKY; Carla Bassanezi PINSKY, 2013, p. 22). Diante dessa revalorização defendida pelos autores, lembrar-se que esse ensino é vivo, faz toda a diferença.

Quando Karnal (2013, p. 8) menciona que “a História está envolvida em um fazer orgânico: é viva e mutável”, ele oferece uma concepção de que por mais que seu ensino esteja apontado para narrativas em documentos passados, é o professor contemporâneo que o aponta, que o mostra, que o contextualiza. É ele quem oferece pontos para análises e reflexões do que foi,

do que poderia ser e do que pode ser extraído para compreensão da sociedade atual, nos seus aspectos políticos, sociais, educacionais e culturais. Ora, pois “sendo o fazer pedagógico mutável no tempo, seu exercício pedagógico também o é” (Ibidem).

Dependendo do exercício pedagógico em que a aula esteja envolta, os conteúdos trabalhados pelo professor podem ser vitalizados através de várias abordagens, podendo assim, permitir que outras disciplinas se interessem por suas temáticas e possam se integralizar nessa ação.

Numa sala de aula de Ensino Médio - num exercício de exemplificação que toca na proposta desta dissertação –, por que não pensar um conteúdo pertencente a uma série como a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, trazendo para a dinâmica de sua aula, fundamentos extraídos da Sociologia, da Filosofia, da Geografia, da Matemática e da Biologia?

Que reflexões os professores de História podem promover, relacionando o fato histórico aqui mencionado com campos distintos do conhecimento humano sem deixar de lado o objetivo principal de sua aula? Envolvidos em um processo de natureza interdisciplinar, quais textos, curiosidades e atividades eminentemente criativas o professor poderá propor, desde que possam gerar entendimentos mais abrangentes, sustentando-se na ideia de comunicação e associação de saberes?

Ana Lúcia Gomes da Silva (2014, p. 40) não responde os questionamentos acima, nem se propõe a isso. Todavia, afirma que “um processo interdisciplinar desafiador, onde se delimita um ponto de partida e um ponto de chegada, será resultante da compreensão, da intuição, da expressão e da sensibilidade”. Sendo assim, a autora dá margem para se pensar em novos enfoques na produção do conhecimento a partir do que o educando já saiba e o que ele poderá conhecer em diante, dependendo da sua necessidade de aprendizagem.

Através de diferentes enfoques de ensinar e aprender História com a possibilidade de aproximá-la de outras áreas do saber é sem dúvida não perder de vista a especificidade de cada área e promover uma aproximação entre os saberes para que o aluno consiga visualizar para além do que é visto em sala de aula.

Tendo um olhar atento às aprendizagens escolares, o professor tende a manter o Ensino de História vivo e mutável. Como postula Karnal, sendo o exercício de linguagem interdisciplinar fundamental para que o ensino continue vivo e volúvel.

Existe um passado vivo e mutável e o exemplo dado sobre a Corte no Brasil é um fato “passado”, assim como outros que compõem a sociedade brasileira, porém, “quem recorta, escolhe, dimensiona e narra este passado é o homem do presente” (KARNAL, 2013, p.7). Assim, “uma vez produzido, todo texto histórico torna-se ele mesmo objeto de História, pois passa a representar a visão de um indivíduo sobre o passado” (Ibidem).

Na assertiva de Karnal, o homem que escolhe, narra e dimensiona o passado, em se tratando de ambiente escolar é o professor que tem sob sua responsabilidade, dentro de seu comando de voz e postura metodológica, o desafio de ensinar conteúdos históricos e permitir ao seu aluno “uma aprendizagem mais prazerosa e consequente” (PINSKY; PINSKY, 2013, p. 36), dando-lhe sentido e repertório diversificados em vários ângulos de entendimento.

Sendo assim, um acontecimento que prenuncia uma riqueza cultural de compreensão é interdisciplinar, e, sendo assim, é gerador de múltiplas interpretações para uma mesma narrativa, como foi o exemplo citado sobre a transferência da Corte Portuguesa para solo brasileiro.

Na diversidade em que o Ensino de História se encontra hoje, nas etapas do ensino brasileiro, os conteúdos devem ser trabalhados através de exposições e sequências horizontalizadas nas quais haja uma facilitação para que o estudante possa citar, interpretar, relacionar, identificar fatos, dando-lhes enredos atuais e significados à organização do pensamento crítico.

Não se trata de “recuperar o passado tal qual como ele aconteceu” (Nilton Muller PEREIRA; Cleusa Maria Gomes GAEBIN, 2010, p.169), pois a sala de aula não é um ambiente mumificado. Pelo contrário, é um lugar de promoção de linguagens e narrativas na relação de força que a sociedade estabelece, priorizando mais a reflexão e menos a memorização. E, “estabelecer um diálogo entre o passado e o presente” (KARNAL, 2013, p. 7) é, sem dúvida, manter a História sempre atual.

A amplitude dos estudos sobre o Ensino de História vem permitindo maiores análises em seu emprego e em suas definições. Observando como era esse ensino, antes conservador, preocupado com a eficiência memorativa e como se situa atualmente, novas concepções foram se sistematizando e se dividindo entre as áreas, excluindo a cristalização e a naturalização que alguns eventos históricos continham em sua gênese tradicional.

A produção do moderno tomou conta das salas de aula e, hoje, ao professor, cabe à experiência de não apenas “contemplar o espetáculo da diferença alheia” (PEREIRA; GRAEBIN, 2010, p. 172), mas fazer com que seus alunos façam parte desse espetáculo de modo dinâmico e proativo, protagonizando o que a História de fato ensina. Só assim “o Ensino de História deixa de ser um julgamento do passado” (Ibidem) e passa a gerenciar ações e resultados em tempo real.

O não julgamento do passado e de ações em tempo real, terão sentido a partir do momento em que o passado se revele em tempo presente e se mostre aberto a indagações. Só assim poderá ser considerado um fato histórico e, sendo fato histórico,

A História passa a ser o instrumento da ação; um instrumento capaz de equipar as novas gerações com as ferramentas para ler as representações que circulam na sociedade do momento presente e que circularam no passado. Em outras palavras, fazer do Ensino de História um campo de constituição de subjetividades capazes de pensar historicamente as coisas do mundo, e de pensar o outro sem aprisioná-lo no interior de nossas referências (PEREIRA; GRAEBIN, 2010, p. 172).

Nessa linha de entendimento, submeter o Ensino de História e a própria História como disciplina curricular sem aprisionar o outro em suas próprias referências, é permitir que o aluno construa sua própria visão de mundo, para, a partir dela, sustentar sua subjetividade, sua autorreflexão e o seu pensamento argumentativo. Dar liberdade ao aluno de buscar outras referências que possam respaldar o conhecimento construído.

Dessa forma, “pensar o Ensino de História significa buscar, se não soluções definitivas, ao menos uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar História nas escolas” (FONSECA, 2011, p.7) e “*dar uma injeção de ânimo* em conteúdos desgastados que repetimos há muitos anos” (KARNAL, 2013, p.132, grifo do autor). Caso contrário, as práticas pedagógicas dos professores serão reduzidas ao pragmatismo e ao ensino estigmatizado, transmitido por instrução e repetição, que já não respondem às demandas atuais.

Motivo esse que acredito ser interessante o uso de metodologias interdisciplinares em sala de aula para que os professores mantenham um diálogo aproximado com os campos que tratam do currículo escolar, promovendo

a difusão do saber e a facilitação de interpretações de um fato ou evento histórico.

À medida que o Ensino de História for trabalhado de maneira satisfatória, no qual os fatos ganhem sentidos e interpretações diversos a ponto de ultrapassar os muros da escola, mais referente e substantivado ele se tornará, promovendo a construção de um conhecimento escolar individual, coletivo e social. Com as mudanças que a sociedade perpassou ao longo dos tempos, o Ensino de História também passou por diversas alterações. Hoje, é preciso fazer referência a fatos e acontecimentos passados, pois os elementos que compõem a História vêm se constituindo ao longo dos séculos, as pessoas não têm como evitá-los, mas tais elementos devem ser contextualizados com o presente e as múltiplas experiências que acompanham esses fatos ao longo de sua existência.

A experiência humana parte de um conjunto de conhecimentos historicamente construídos e transmitidos pelas gerações, pois, “ensinar o aluno não a contemplar o ‘edifício da História’ como algo já pronto, mas ensinar-lhe a edificar o próprio edifício” (RUIZ, 2005, p.77), torna-se importante no cenário atual no qual a educação brasileira se encontra.

Ao lidar com conhecimentos históricos que são discutidos em sala de aula, o professor precisa incentivar os seus alunos à pesquisa, à busca em fontes variadas que intensifiquem o que já sabem e o que poderão aprender a partir do desvelamento dos conteúdos trabalhados, pois “cada estudante precisa se perceber, como sujeito histórico, e isso só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual nos encontramos” (PINSKY, 2005, p. 21).

Discutir o Ensino da História e as respectivas práticas do professor envolvem conhecimentos de várias dimensões como educacionais e culturais que sinalizam para um ensino fundamentado que possa subsidiar condições de acesso à erudição, aproximando-o da compreensão dos fenômenos históricos de maneira inovadora.

Os anos de práticas pedagógicas dimensionadas à luz do ensino por instrução e repetição, o qual os conteúdos disseminados eram humanistas e pacifistas, cedem espaços para os estudantes desenvolver-se pela reflexão e por mediações, permitindo-se adentrar no universo dos avanços tecnológicos, científicos e culturais, germinando novas formas de conceber o Ensino de História e as práticas sociais que este ensino se propõe a exercer. Dessa forma, “[...] pretendendo desenvolver com os alunos atitudes intelectuais de

desmistificação das ideologias, possibilitando a análise das manipulações dos meios de comunicação de massas e da sociedade” (BRASIL, 1997, p. 24).

No foco das atenções que antes era o ensino, agora passa a ser a aprendizagem; o aluno hoje pensa, reflete, constrói seus conhecimentos de maneira independente, ativa e questionadora. Com esse novo enfoque voltado à aprendizagem cognitiva, o processo de ensino ganha novos olhares em torno de diferentes significados em seu currículo formal.

Quando se analisa a viabilidade de integração entre os inúmeros campos do saber humano, os elementos históricos que dão forma ao campo da História se aproximam e tendem a explicar de modo interpretativo a compreensão do mundo através de sua visão multifacetada.

Nesse entendimento, as concepções atuais sobre a História permitem pensar um ensino voltado para o aluno, de como este concebe sua própria aprendizagem a partir de elementos históricos que lhes são ensinados, e, dependendo de como são ensinados, se oferecem oportunidade de interpretação em diferentes linguagens e narrativas.

Considerações finais

É necessário para o processo de formação histórica uma escola que proporcione ao aluno a possibilidade de promover o desenvolvimento de competências que lhe permitam ir da compreensão à imaginação e desta partir para a explicação, através da reconstrução de momentos históricos. Estas situações de aprendizagem devem ser concretas, e implicar os alunos em uma ação na qual se tornem verdadeiros protagonistas na sala de aula. Somente assim podemos apontar uma virada na abordagem de estratégias de sala de aula contribuindo para uma educação histórica mais exigente.

Por fim, reconhecer o aprendizado histórico como uma das dimensões e manifestações da consciência histórica é encarar a História como uma narrativa abrangente, global, na qual caibam o político, o social, o econômico, o grande acontecimento, o indigente ou o marginal, o grande homem ou o desconhecido, a História Local ou a História Universal, isto é, uma história viva. A opção por compreender o ensino de História na ótica do aluno se justifica à medida que ele é o principal componente no processo de aprendizagem e a sua construção do pensamento histórico passaria pela sua empatia pelo tema abordado.

Referências

- AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. *Antíteses*, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 703-728 Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em 2 out. 2021.
- BAROM, W. C. C. *Didática da História e consciência histórica: pesquisa na Pós-graduação brasileira (2001-2009)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa, 2012.
- BARROS, José D'Assunção. *Teoria da História I: princípios e conceitos fundamentais*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BITTENCOURT, Circe. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 7º Ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- BLOCH, Marc Leopoldo Benjamin. *Antropologia da História, ou O ofício do historiador*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.
- CARR, Edward Hallet. “O Historiador e seus Fatos” in “Que é História?”. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3ª Ed. 1982.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e Consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011a.
- CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Trad. MENEZES, Maria de Lourdes. 2 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- HARTOG, François. *Evidência da História: o que os historiadores veem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- HARTOG, François. *Crer em história*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.
- HOBSBAWN, Eric J. *Sobre História*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- JENKINS, Keith. *A História Repensada*. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- KARNAL, Leandro. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2013.
- KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.
- KOSELLECK, Reinhart. *O conceito de História*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 20019.
- MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor*. Revista Tempo, vol. 11, n.21, p. 49-64, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a05.pdf>.
- PERREIRA, Nilton Muller; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. Abordagem temática no ensino da História. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel [et al]. *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.
- PINSKY, Jaime; PINSKY; Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Mmarcelo; GONTIJO, Rebeca. *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro; FGV Editora, 2015.
- RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- RÜSEN, Jörn. *História Viva. Teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010a.
- RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: Teoria da História: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010b.
- RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do Passado: Os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010c.
- SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Arte. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). GODOY, Hermínia Prado (coordenadora técnica). *Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir*. São Paulo: Cortez, 2014.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana M^a F. C. et alii. *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas* – Rio de Janeiro: Mauad X / FAPERJ, 2007.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. Uma história (muito) bem contada IN: MALERBA, Jurandir. *A Corte no exílio: civilização e poder às vésperas da Independência (1808 a 1821)*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

Recebido em 20 de agosto de 2021.

Aprovado em 17 de setembro de 2021.