

Aulas de História: a formação de alunos-leitores de mundo na contemporaneidade

Marcelo Fronza*
Renilson Rosa Ribeiro**

Resumo

O presente artigo tem a finalidade de abordar o conceito de aula de História a partir da sua relação com a formação de alunos leitores de mundo na contemporaneidade. Nesse sentido, questionamos as formas tradicionais de concepção da prática docente entendidas pela lógica da mera reprodução ou vulgarização do saber e por vislumbrar a sala de aula como um lugar alheio ao fazer intelectual – de leitura, análise e reflexão crítica. Ao tomarmos as aulas de História como objeto de análise, observamos que não podemos/devemos reduzir as práticas ali desenvolvidas por professores e alunos, como aplicação dos conteúdos e das estratégias de ensino definidos pelos currículos oficiais. Logo, não se pode afirmar como é a realidade do ensino de História na escola somente pela perspectiva do currículo prescrito. Após evidenciar essas questões, defendemos a urgência em se trazer para a formação, os saberes e os fazeres docentes, bem como as dimensões do professor-pesquisador-intelectual e não separá-las. A partir dessa proposta, pretendemos recuperar a escola e as aulas de História como espaços de formação e valorização do espaço público.

Palavras-chave: História. Ensino. Currículo. Identidades. Saberes e práticas.

A aula de História como texto é a criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos e das conversas com os colegas de ofício, do surgimento de novos manuais didáticos, das decisões emanadas das instâncias educacionais e das questões, dos desafios e das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual vivemos, em sua dimensão local ou global. Mas o seu renovar permanente é sobretudo o resultado da prática cotidiana do ensino-aprendizagem de nossa disciplina; e porque o professor de História disto tem consciência é que se torna possível a aula como texto.

Ilmar Rohloff de Mattos (2006)

Recebido: 23/04/2014 – Aprovado: 20/06/2014

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v21i2.4303>

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor adjunto I do Departamento de História e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: fronzam34@yahoo.com.br.

** Doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor adjunto II do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: rrenilson@yahoo.com.

Introdução

Aulas de História, espaço de saberes e fazeres

A sala de aula, além de espaço do conhecimento – do ensinar e aprender –, assume a condição de ambiente de “compartilhamento de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 299; PENIN, 1994).

Ao escolhermos as aulas de História como objeto de análise, não podemos reduzir as práticas ali desenvolvidas por professores e alunos como aplicação dos conteúdos e das estratégias de ensino definidos pelos currículos oficiais. Logo, não se pode afirmar como é a realidade do ensino de História na escola somente pela perspectiva do currículo prescrito.

O currículo pensado e proposto para ensinar e como ensinar História na educação básica efetiva-se no universo dos saberes e das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. Por ser um território repleto de intencionalidades e disputas, esse espaço não é um campo neutro (APPLE, 1982; SILVA, 2002). O currículo é uma prática “antes de ser um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens das crianças e dos jovens” (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Nesse sentido, torna-se significativo e necessário decifrar o currículo vivido e sentido por alunos e professores da História no cotidiano da sala de aula, evidenciando as formas de aceitação, resistência, tensões, usos e apropriações daquilo que foi prescrito como finalidade, objetivos e conteúdos a serem ensinados. Isso tendo como princípio a superação das práticas cotidianas, advindas do senso comum, em prol da escola como o espaço da experiência social e cultural com o conhecimento, nesse caso, com o conhecimento histórico (DUBET; MARTUCELLI, 1998).

Baseando-se nessas considerações, o presente artigo tem a finalidade de abordar o conceito de aula de História, a partir de sua relação com a formação de alunos leitores de mundo na contemporaneidade. Nesse contexto, questionamos as formas tradicionais de concepção da prática docente entendidas pela lógica da mera reprodução ou vulgarização do saber e por vislumbrar a sala de aula como um lugar alheio ao fazer intelectual – de leitura, análise e reflexão crítica.

Contra as “colonizações” da escola, dos saberes e dos sujeitos históricos

No fazer histórico em sala de aula, o professor não é a única figura detentora dos saberes, seja na condição de autor ou de transmissor. Para Marcos Antônio Silva e Selva Guimarães Fonseca, os saberes e as experiências do professor de História encontram-se com os saberes, os valores, as ideias e as atitudes dos alunos.

A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios. É nas relações entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes que os currículos são, de fato, reconstruídos (SILVA; FONSECA, 2007, p. 63-64).

O reconhecimento das vivências dos alunos, no complexo universo da sala de aula, implica a recusa da ideia da instituição escolar como célula isolada da sociedade e reprodutora dos conhecimentos fabricados em outros lugares.¹ Assim como o professor, o aluno também não é uma “tábua rasa”. Este aprendeu muitas coisas essenciais ou não para a sua vida antes de adentrar os portões da escola e continua a aprender fora dali, ainda que continue a frequentá-la. Os estudantes, conforme observa Bernard Charlot (2001, p. 149), não constroem do nada as suas relações com os saberes que encontram na escola e com a própria instituição de ensino. Em outras palavras, não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender.

Ao trazermos a condição dos professores e alunos como sujeitos produtores do conhecimento histórico, propomos o abandono da lógica fabril da escola e da sala de aula como “lugar social de interiorização de normas [e de] normatização do saber” (VESENTINI apud SILVA, 1984, p. 69-80).

De acordo com Knauss (apud NIKITIUK, 1999, p. 33-34), o ensino de História na escola tem como metodologia implícita

[...] indagar a construção do conhecimento de algum objeto particular, revelando a relação que os homens estabelecem entre si e o mundo que os circunstancia.

A metodologia deve se sustentar sob bases dialógicas, [...], e na atividade de pesquisa e investigação, identificada com o processo de aprendizagem. O objetivo deve ser a construção de conceitos, possibilitadores da produção de uma leitura de mundo.

O diálogo com esses conceitos históricos pautam-se na ideia de que o objeto de investigação da História é o passado. E a aprendizagem histórica sustenta-se na investigação do passado que está presente nas ideias históricas de estudantes e professores. A compreensão desse passado deve ser mobilizada na orientação temporal dos sujeitos, ou seja, por meio da “consciência histórica” que se embasa na preocupação com o saber histórico, com o pensar historicamente de crianças e jovens, bem como dos professores. É o que Peter Lee (2006) identifica como a literacia histórica, ou seja, a capacidade de “ler o mundo historicamente”. A partir dessa relação dialógica entre professor e aluno na aula de História, pautada pela prática investigativa, é possível a produção de diferentes e enriquecedoras leituras de mundo.

Nessa perspectiva, para saber ler a informação, debater e selecionar mensagens fundamentadamente, é preciso saber interpretar fontes, analisar e selecionar pontos de vista, comunicar sob diversas formas, apostar em metodologias que envolvam os alunos no ato de pensar historicamente (BARCA, 2007).

Aqui, Knauss oferece-nos alguns indicativos para o debate.

A construção do conhecimento histórico se sustenta no processo indutivo de conhecimento – partindo do nível do particular e do sensível para alcançar a conceituação e a problematização abrangente. Isto significa dizer que o ponto de referência são os documentos a serem trabalhados em sala de aula. Basicamente, trata-se de exercícios de leitura, não apenas de textos narrativos, mas privilegiando também os iconográficos [...] (KNAUSS apud NIKI-TIUK, 1999, p. 34).

Dessa maneira, estabelece-se uma conexão emblemática entre a vida cotidiana do presente e o passado historicizado pelo conhecimento, por intermédio da análise de textos verbais e não-verbais e, também, de obras de referência no tema abordado. Sem esse compromisso entre presente e passado a partir de uma história-problema, ou seja, de se interrogar o passado com base em perguntas que nos incomodam no presente, pesquisar, ensinar e aprender História não teria sentido.² Para Martins (apud FONSECA; GATTI JUNIOR, 2011, p. 87),

[...] o ensino deve tomar seu ponto de partida, pois, justamente nas questões que os alunos percebem, em suas experiências atuais, não poderem ser adequadamente entendidas se não recorrer a uma volta ao passado. Seu “lugar social” é também o lugar em que constroem suas experiências históricas. O encontro do lugar atual e do lugar passado na experiência dos alunos (e do público em geral, é bom lembrar) tem por objetivo ensinar a sensação de que o tema “diz respeito a mim [a nós]”. A noção de “dizer respeito a”, enquanto categoria relevante para o ensino de história significa que determinados contextos históricos, para o grupo, não são simplesmente “coisas do passado”, mas possuem uma relação existencial remanescente com o presente.

Segundo o autor, essa relação, no ensino de História, está inscrita no lugar social do jovem, no qual esses constroem suas experiências históricas. O ponto de partida do ensino deve estar sustentado nas carências de orientação contemporânea dos jovens, que devem ser compreendidas tomando como recurso as experiências do passado. O encontro entre o lugar-presente e o lugar-passado na experiência dos jovens é fornecido por um tema que “diz respeito a mim (nós)”.

A ideia de “diz respeito a” quer dizer que, para os jovens, determinados contextos do passado tem uma relação existencial remanescente com a vida prática no presente. Normalmente, esta expressão tem como ponto de partida uma situação do passado que afeta emocionalmente esses sujeitos. Ocorre, então, um envolvimento com o tema gerado pela reflexão histórica. Passando por essa identificação inicial, os jovens teriam que procurar respostas críticas na História que possibilitassem a ampliação de sua identidade individual ou coletiva. É nessa reflexão crítica, que a intervenção do método histórico tem sua importância para que se superem conclusões subjetivistas e preconceituosas do passado. O “diz respeito a” é, portanto, um passo fundamental para operacionalizar-se a consciência histórica pertinente à cultura histórica que envolve os jovens.

Por esse raciocínio, considerar a experiência e os saberes dos alunos não implica a renúncia dos compromissos curriculares e das atribuições da docência, dedicando-se o tempo das aulas para lidar com os seus interesses imediatos e pitorescos, por vezes, calcados no imediatismo daquilo que é assunto da sua comunidade, da família ou dos meios de comunicação – TV, jornais, *internet*, ou no presentismo vulgar, que pretende “encontrar no passado justificativas para atitudes, valores e ideologias praticados no presente” (PINSKY; PINSKY apud KARNAL, 2003, p. 23).

Pelo contrário, expressa a formulação de uma consciência histórica amparada na busca e na mobilização de determinados conteúdos, conforme as questões do tempo presente, para o desenvolvimento da argumentação histórica e crítica. Segundo Rüsen (2001, p. 63),

[...] a consciência histórica não é idêntica 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 transportada para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa.

Na aula de História, as perguntas formuladas no presente pelos alunos, mediadas pela *práxis* do professor, para serem respondidas, pedem um distanciamento desse mesmo presente, ponto de partida da temática a ser estudada, produzindo outras interpretações em relação ao seu mundo, aos outros e a si mesmo. Por esta razão, a História ensinada para as crianças e para os jovens não pode ser baseada

[...] na simples apresentação do passado, explicando como era e como é. É importante criar situações nas quais o sujeito seja impelido a compreender o porquê, as causas e as consequências, dos processos de transformação e permanência entre o passado e o presente e, principalmente, levá-lo a compreender que são as indagações do presente que nos incitam a indagar o presente (OLIVEIRA apud FONSECA; GATTI JUNIOR, 2011, p. 65).³

Por meio do aprendizado histórico na sala de aula, uma das dimensões da consciência histórica, “o passado é experimentado e interpretado de modo compreender o presente e antecipar o futuro” (RÜSEN apud SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 40) – entendendo esse futuro como devir, projeto.

Nesse sentido, Miceli (apud PINSKY, 2009, p. 45) sugere que o fazer histórico na sala de aula poderia começar pela desmistificação da própria narrativa factual, cronológica e repleta de mitos e heróis como apresenta-se ainda nos livros didáticos e paradidáticos.

O acontecimento pronto e acabado, que sempre compõe uma imagem que ambiciona abranger a totalidade, deve ser decomposto para denunciar aos espectadores o arbítrio de sua construção, como se alguém mostrasse à platéia os fios invisíveis que sustentam os truques do ilusionista – tão sobrenatural qualquer um de nós.

Outra questão, sempre presente no planejamento das aulas do professor de História, envolve o conteúdo e os conceitos a serem abordados com os alunos. Há sempre a preocupação de dar conta de todo o conteúdo cobrado nas propostas curriculares, nos livros didáticos e nos exames vestibulares, como se fosse possível fazê-lo de fato. Em diferentes situações do cotidiano, dentro e fora da escola, o professor de História é objeto de indagação a respeito do seu conhecimento, especialmente informações referente a datas, fatos e personagens – de preferência os heróis – do passado.

O professor e a disciplina de História são vistos como depositários de uma saber totalizante, que dá conta da história da humanidade. O que ensinar é o dilema presente na pauta do planejamento docente para as suas aulas.

Vemos com frequência professores preocupados em dar toda a matéria e frustrados com o fracasso diante dessa tarefa impossível. Há estudantes que saem do ensino médio sem nunca ter estudado em História nada que ocorreu depois de 1945. Outros ficam frustrados porque nada sabem sobre as antigas civilizações apesar de conhecer de cor o nome dos donatários das capitânias hereditárias do Brasil Colônia. Como elementos complicadores, temos os exames vestibulares, ao final de ano. Professores que adotam livros didáticos sentem-se obrigados a seguir de cabo a rabo seu conteúdo, pressionados por diretores, coordenadores e pais. Com o número baixo de aulas de História oferecidas, quaisquer assuntos e discussões que, embora importantes, “atrasariam a matéria”, são deixados de lado (PINSKY; PINSKY apud KARNAL, 2003, p. 28-29).

Ao fugir da lógica do ensino de uma “história total”, Nikitiuk (apud NIKITIUK, 1999, p. 16) propõe que o seu ensino não seja focado no passado, preso a um enredo que volta às origens, constituindo uma narrativa homogênea, linear e evolutiva da pré-história ao mundo contemporâneo. Os conteúdos de História, na sua leitura, têm como objeto a experiência humana no tempo e no espaço, ou seja, “os procedimentos de análise e os conceitos capazes de levar em conta o movimento das sociedades, de compreender seus mecanismos, reconstituir seus processos” e realizar exercícios comparativos.

Nesse sentido, a seleção desse conteúdo pelo professor de História, o que se constitui em tarefa nada fácil, torna-se central no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se refere aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais marcantes em cada período histórico. Tal prática ocorre por meio de um processo chamado por Williams (2003) de “tradição seletiva”, a qual remete a questões vitais para a compreensão de como os critérios de seleção se transformam no desenvolvimento do conhecimento histórico.

Com base em Williams, o sociólogo da educação francês Jean-Claude Forquin sintetiza esse processo cultural da seguinte forma:

[...] os processos de funcionamento desta “tradição seletiva”, ao longo dos quais se constrói a memória cultural de um grupo, de um país, de uma civilização, são extremamente complexos [...]. [...] A “decantação” começa imediatamente, desde que a experiência humana dá lugar a uma expressão que escapa ao seu autor e se objetiva num mundo “público”. Mas na medida em que os anos passam, ela se faz sem dúvida mais severa, contudo com reestruturações, reinterpretações, e até mesmo possíveis reabilitações. Quando os testemunhos vivos de uma época desapareceram [...], a herança desta época divide-se de certo modo em três partes sob o efeito do processo da “tradição seletiva”: uma parte encontra-se integrada à cultura humana universal, a esta “linha geral de desenvolvimento humano” [...]; uma outra parte é conservada em estado de arquivos, como um material interessante no plano documentário; enfim, uma boa parte é rejeitada nas trevas do esquecimento definitivo (FORQUIN, 1993, p. 34).

A partir disso, pode-se afirmar, então, que a memória histórica de um grupo social é material e simbolicamente vinculada à estrutura de sentimentos vivenciada pelos jovens estudantes contemporâneos. Essa estrutura representa a cultura relacional e universal de uma época expressa por meio de uma tradição seletiva. Isso porque, esta tradição seleciona, por meio da memória coletiva dos sujeitos de uma época, os elementos culturais que formam uma determinada estrutura de sentimentos.

Os temas e conceitos arrolados nos currículos, manuais e livros didáticos não são fabricações naturais, desvinculadas dos contextos em que foram pensados e definidos, mas forjados por uma tradição seletiva, pautada em uma história ligada a uma identidade nacional e à cronologia quadripartite eurocêntrica, que é constantemente afirmada, imitada, ou, ao contrário, negada ou até transformada pelos sujeitos do universo escolar: os professores e os estudantes.

É no reconhecimento de outros passados e de outros sujeitos, em outros lugares e outros tempos, que os estudantes podem compreender a multiperspectividade da experiência humana como fator de orientação temporal de sua identidade histórica e superar as tradições impostas pela cultura escolar. A sua seleção de experiências do passado e escolha como parte do conjunto de conhecimentos históricos necessários para a formação de crianças e jovens na escola faz parte de um processo de decisões, pautado em interesses, disputas e preocupações relacionadas a quais conhecimentos de si, do outro e do mundo pretendem-se construir na ação humana na sociedade. Nesse sentido, o currículo – prescritivo e vivido – é histórico, pois “representa, marca, interfere na história de seu tempo” (SILVA; FONSECA, 2007, p. 49).

Eleger o que ensinar e porque ensinar extrapola os limites da imposição das propostas curriculares, dos livros didáticos e das determinações institucionais (secretarias de educação, diretorias e assessorias pedagógicas e gestão escolar). Essas decisões, que em última instância competem ao professor de História, por meio

da investigação das ideias históricas dos estudantes, são sempre o resultado de conflitos, tensões e negociações de concepções de mundo, de história e de educação – nem sempre tão visíveis e decifráveis aos nossos olhos. Pensar nessas questões implica, também, em tentar interpretar os labirintos da construção de um fazer que, segundo Miceli (apud PINSKY, 2009, p. 48), é “uma das belas artes em que se revela a condição humana”.

As escolhas do professor de História não ficam restritas a tais questões, este também precisará eleger, de acordo com a temática e a abordagem definida para a sua aula e a disponibilidade do acervo da escola ou do próprio professor, quais fontes irá fazer uso com os alunos: “livros didáticos, livros não didáticos, filmes de ficção e documentários, histórias em quadrinhos, música erudita e música popular, paisagens e edificações, objetos tridimensionais, diferentes modalidades de imaginário social, computadores, jogos etc” (SILVA; FONSECA, 2007, p. 125-126). A lista de opções é diversa, assim como a maneira de tratá-las na sala de aula.

A História como área de pesquisa e ensino é marcada por uma multiplicidade de referenciais teóricos, metodológicos e ideológicos. As diversas concepções de História trarão diferentes maneiras de selecionar os conteúdos, definir os conceitos e procedimentos, privilegiar e analisar determinados tipos de fontes e, consequentemente, construir sua narrativa. E as aulas de História não fogem a essa regra. Em outras palavras, o lugar social e as escolhas do docente evidenciarão a forma de trabalhar historicamente os temas definidos para aquele ano ou turma.

Dessa forma, o ensino de História na educação básica assume o compromisso com o refinamento do pensamento. A pesquisa na sala de aula, atividade investigativa e criativa que envolve alunos e professor, apresenta as seguintes marcas:

[...] primeiro, que a indagação do aluno vai exigir do professor informações que muitas vezes ele não terá de imediato, exigindo dele estudo complementar. De resto, para cada unidade o professor deverá estabelecer um problema que estará articulado com fontes de seu conhecimento. Isso requer pesquisa docente de ordem bibliográfica, mas igualmente de identificação de *corpus* apropriados. *Não só a atividade discente e a sala de aula se tornam lugar de exercício da pesquisa, mas igualmente o professor se vê envolvido na tarefa de investigador, voltado para o exercício didático, rompendo a lógica normatizadora autoritária* (KNAUSS apud NIKITIUK, 1999, p. 40-41, grifo do autor).

Fazer pesquisa nas aulas de História é a resposta propositiva, desafiadora e difícil para o abandono dos processos tradicionais de ensino e, também, a construção de outras histórias com diferentes objetos, problemas e abordagens. Essa é propositiva porque busca a diversidade de abordagens do conhecimento histórico na sala de aula. Desafiadora, pois significa abandonar as anotações amareladas de aulas – repetidas à exaustão – e estar aberto ao novo e imprevisível de cada dia. E difícil por reivindicar novas práticas na cultura escolar e acadêmica, lembrando

que escola e universidade têm um compromisso comum com a educação histórica dos cidadãos.

Cabe destacar que a descolonização da vida em sociedade (“fechada”) pelas transformações do mundo contemporâneo – principalmente a partir da inserção e dos usos na vida prática dos indivíduos das tecnologias da comunicação e da informação, forjando o universo da cibercultura,⁴ rompendo as fronteiras e os paradigmas de organização social, política e cultural e de concepção de humanidade, torna ainda mais urgente a necessidade de que as instituições de ensino (escolas e universidades) e, conseqüentemente, o ensino da História enquanto área disciplinar operem com base em novo referencial educacional. Com isso, abandona-se a ideia de sala de aula como lugar de transmissão de informação, concebendo-a como espaços efetivamente interligados na problematização dos dilúvios de informações e aprendizados que envolvem os estudantes habituado à internet e à tecnologia da informação.

Realizar atividades científicas em sala de aula, a partir de situações-problema diárias e construir conhecimentos efetivamente vividos como experiências sociais não podem ser consideradas escolhas ou simples opções do tempo presente descontextualizadas de uma perspectiva histórica. É um desejo forjado de nossa cultura reconhecer nos alunos os coautores dos processos de *ensinar aprender a aprender* dentro de uma cultura científica – que a cada dia ganhas novas/diversas tonalidades e dimensões nas redes da vida prática dos indivíduos.

Com essa intenção, Rüsen (2001, p. 159) afirmou que as ideias históricas prévias, apresentadas pelos estudantes, são elementos da memória que os sujeitos têm das suas experiências com o passado. A partir dessa concepção, esse historiador compreendeu as ideias prévias como protonarrativas. Para ele, o cotidiano das crianças e dos jovens está cheio de elementos fragmentados das histórias, de alusões a histórias, de parcelas de memória, de “narrativas abreviadas”. A compreensão desses fragmentos narrativos, portanto, da protonarrativa, é possível a partir da consciência da “estrutura de uma narrativa histórica: alguém conta a alguém uma história, na qual o passado é tornado presente, de forma que possa ser compreendido, e o futuro é esperado” (RUSEN, 2001, p. 159).

A instituição escolar não pode furtar-se do compromisso como articuladora de diferentes espaços e situações que lidam com o conhecimento, propiciando a criação e o desenvolvimento de comunidades e culturas colaborativas de aprendizagem, de interação e de intercâmbio. Superar distâncias não significa apagar a diversidade, e sim permitir o encontro do ser humano com si mesmo nas suas múltiplas faces. O contato, o diálogo, o clicar podem oferecer ao aluno a rara oportunidade de superar preconceitos, medos e limitações.

Dessa maneira, os indivíduos são convidados a abandonar suas ilhas imaginárias e pensar que o navegar é sempre preciso. Conhecer, procurar e descobrir não podem ser sinônimos de colonização e dominação. Estes precisam ser sinônimos de criatividade, transformação e reflexão.

Nesse sentido, as palavras da filósofa Arendt (1979, p. 235) são esclarecedoras e provocativas quanto à nossa responsabilidade pública com a educação das crianças.

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito, podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração.

Por um saber histórico plural na sala de aula na contemporaneidade: a recuperação do espaço público

Nesse contexto plural e diverso do início do século XXI, cumpre-nos trazer para nossa formação, nossos saberes e nossos fazeres as dimensões do professor-pesquisador-intelectual e não separá-las. Esse profissional, consciente dessas três dimensões do seu ofício, nas palavras de Schmidt (apud BITTENCOURT, 1998, p. 57),

[...] pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas em problemáticas.

Defendemos a dimensão intelectual da formação e prática do professor de História porque é necessária a constituição de um sentimento de compromisso e de responsabilidade com as questões urgentes de nosso tempo por intermédio de análises, questionamentos, contextualizações e propostas. Precisamos encarar o espaço público, tão esvaziado no mundo contemporâneo, como lugar privilegiado de reflexão e debate.

Ao entrarmos na esfera pública, nas mais diversas situações, seja na sala de aula, seja na vida em comunidade, seja onde for preciso, nós – professores de História – não podemos ter medo do debate, da diversidade de idéias, e principalmente de assumirmos posições.

Para Arendt (1997, p. 58), o espaço público não é o território do império das individualidades ou da vontade partidária ou do Estado, mas da atividade criadora, da experimentação permanente de outros modos de existir, pois

[...] o lugar de nascimento da liberdade nunca é o interior de algum homem, nem sua vontade, nem seu pensamento ou sentimentos, senão o espaço entre, que só surge ali onde alguns se ajuntam e só subsiste enquanto permanecem juntos. Existe um espaço da liberdade: é livre quem tem acesso a ele e não quem fica excluído do mesmo.

Cientes do papel que ocupamos no espaço público, como educadores e formadores de opinião, não podemos fechar os olhos para o sofrimento humano, respaldados no discurso ilusório da neutralidade científica ou de que somos meros aplicadores do saber forjado em outros espaços. Mas, também, somos conscientes do potencial igualitário da cientificidade da História, com base em seus critérios de verdade e de plausibilidade. Afinal, temos um compromisso com o nosso presente e é a partir deste que dialogamos com o passado. Nessa perspectiva, segundo Said (1998, p. 250),

[...] um dos principais papéis do intelectual na esfera pública de hoje é funcionar como uma espécie de memória coletiva: lembrar o que foi esquecido ou ignorado, fazer conexões, contextualizar e generalizar a partir do que aparece como ‘verdade’ definitiva nos jornais ou na televisão, o fragmento, a história isolada, e ligá-los aos processos mais amplos que podem ser produzido a situação de que estamos falando, seja a situação dos pobres, a política externa americana etc.

A História, para além de ensinar também diverte e inspira, como bem lembrou Marc Bloch.⁵ Essa não precisa ser um saber sisudo, duro e sem prazer. E não poderíamos encerrar este capítulo sem trazermos a dimensão afetiva de uma escolha profissional, de um ofício, que busca estar na nossa existência, superando os problemas, contestando as clivagens e desconstruindo os preconceitos.

History Classes: forming students as readers of world in the contemporaneity

Abstract

This article aims to address the concept of history class from its relationship with the formation of students as readers of world in the contemporaneity. In this sense, we question the traditional ways of thinking about teaching practice understood from the logic of mere reproduction or vulgarization of knowledge and to glimpse the classroom as a place someone else's to intellectual making — about reading, analysis and critical reflection. When we take the history class as a subject of analysis, we found that we cannot reduce to practice developed by teachers and pupils as application of contents and teaching strategies defined by the official curricula. Therefore one cannot say how is the reality of history teaching in school only by the perspective of the prescribed curriculum. After highlighting these issues, we advocate the urgent need to bring to the formation, knowledge

and practice teaching the dimensions of teacher-researcher-intellectual and never separate them. From this proposal, we intend to recover the school and history classes as places for formation and development of public space.

Keywords: History. Education. Curriculum. Identities. Knowledge and practices.

Notas

- ¹ Segundo Paulo Miceli (apud PINSKY, 2009, p. 38), “convém lembrar que não é apenas a escola – e nela o professor de História – a responsável pela educação dos cidadãos, pois as bases dessa formação já são trazidas à sala de aula pelos estudantes. Adquiridas e ampliadas nos espaços sociais que o aluno frequenta – o que inclui, com destaque, a família –, é a partir delas que o professor pode realizar seu trabalho, valendo-se de sua própria formação e experiência”.
- ² De acordo com o historiador britânico Eric J. Hobsbawm (1998, p. 22), “ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse ‘sentido do passado’ na sociedade e localizar suas mudanças e transformações”.
- ³ LUCINI; OLIVEIRA; MIRANDA apud ZAMBONI, 2007, p. 19-71.
- ⁴ A cibercultura é um termo utilizado na definição dos agenciamentos sociais das comunidades no espaço eletrônico virtual. Para Lévy (1999, p. 243-260), a cibercultura tem um regime social e cultural próprio, caracterizado pelo fim dos monopólios públicos de expressão científica do conhecimento; pela crescente variedade dos modos de expressão; pela massificação dos instrumentos de filtragem e relativização de informações; pela multiplicação das comunidades virtuais e sua pressão em relação à classificação do conhecimento.
- ⁵ Para Bloch, nos manuscritos que compõem o livro póstumo *Apologia da história ou o ofício do historiador* (2001, p. 43), “decerto, mesmo que a história fosse julgada incapaz de outros serviços, restaria dizer, a seu favor, que ela entretém. Ou, para ser mais exato – pois cada um busca seus passatempos onde mais lhe agrada –, assim parece, incontestavelmente, para um grande número de homens. Pessoalmente, do mais remoto que me lembre, ela sempre me pareceu divertida. Como todos os historiadores, eu penso. Sem o quê, por quais razões teriam escolhido esse ofício? Aos olhos de qualquer um que não seja um tolo completo, com quatro letras, todas as ciências são interessantes. Mas todo cientista só encontra uma única cuja prática o diverte. Descobri-la para a ela se dedicar é propriamente o que se chama vocação”.

Referências

- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARENDT, H. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- BARCA, I. A educação histórica numa sociedade aberta. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2007.
- BLOCH, M. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- CHARLOT, B. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1993.

HOBSBAWM, E. J. *Sobre história: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KNAUSS, P. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, S. R. L. (Org.). *Repensando o ensino de história*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 26-46.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, Curitiba, n. especial, p. 131-150, 2006.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LUCINI, M.; OLIVEIRA, S. R. F.; MIRANDA, S. R. Na esteira da razão histórica: olhares e diálogos com a obra de Jörn Rüsen. In: ZAMBONI, E. (Org.). *Digressões sobre o ensino de história: memória, história oral e razão histórica*. Itajaí: Maria do Cais, 2007. p. 19-71.

MARTINS, E. C. R. A exemplaridade da história: prática e vivência do ensino. In: FONSECA, S. G.; GATTI JUNIOR, D. (Orgs.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 83-92.

MATTOS, I. R. Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de história. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 5-16, jul./dez. 2006.

MICELI, P. Uma pedagogia da história? In: PINSKY, J. (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. edição rev. e atual. São Paulo: Contexto, 2009. p. 37-52.

NIKITIUK, S. M. L. Ensino de história: algumas reflexões sobre a apropriação do saber. In: _____. (Org.). *Repensando o ensino de história*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 9-25.

OLIVEIRA, S. R. F. de. A progressão do conhecimento histórico na escola. In: FONSECA, S. G.; GATTI JUNIOR, D. (Orgs.). *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 57-66.

PENIN, S. T. de S. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas-SP: Papirus, 1994.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-36.

ROCHA, U. Reconstruindo a história a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, S. R. L. (Org.). *Repensando o ensino de história*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1999. p. 47-66.

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 23-40.

_____. *Razão histórica: teoria da história – os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SAID, E. W. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Caderno Cedes*, Campinas-SP, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 54-66.

SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas-SP: Papirus, 2007.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VESENTINI, C. A. Escola e livro didático de história. In: SILVA, M. A. (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: ANPUH; Marco Zero, 1984. p. 69-80.

WILLIAMS, R. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.