

O Ensino de História: uma outra batalha*

*João Henrique Zanelatto***

*João Batista Bitencourt****

Resumo. A produção acadêmica no campo da história tem se voltado cada vez mais para temas do cotidiano, da vida privada, do mundo do trabalho, dos excluídos, dos imaginários sociais, da cultura popular, entre outros. Mas o quanto essas mudanças têm reverberado no conteúdo de história ministrado nos Ensinos Fundamental e Médio? Algumas análises retratam a existência de um abismo entre a academia e os Ensinos Fundamental e Médio. Este escrito busca refletir sobre duas questões bastante caras às novas perspectivas historiográficas que, ao que parece, estão, em grande medida, ainda timidamente contempladas quando se voltam os olhares para o Ensino Fundamental e Médio: diversificação temática e fontes.

Palavras-chave: Ensino de História; Diversificação Temática; Fontes.

Teaching History: another struggle

Abstract. During the last decades, scholarly historical production has been foregrounded on themes featuring daily and domestic life, labor world, excluded people, social imaginary, popular culture and others. How have these changes affected the contents of History lessons given in fundamental and secondary schools? Several analyses state that a wide gap exists between scholarship and basic schooling. Current research deals with these two issues which are highly important from the historiographic perspective. In fact, it seems that they are only scantily discussed with regard to thematic diversification and sources.

Keywords: History teaching; Thematic diversification; Sources.

* Artigo recebido em 24/10/2012. Aprovado em 30/11/2012.

** Doutor em História pela PUCRS. Professor do Departamento de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma/SC, Brasil. E-mail: jhz@unesc.net

*** Doutor em História pela UFRGS. Professor do Programa de Pós-graduação em História da UFMA, São Luís/MA, Brasil. E-mail: jbbti@ufma.br

La enseñanza de la historia: otra batalla

Resumen. Cada vez más, la producción académica en el campo de la historia se ha volcado sobre temas de la vida cotidiana, la vida privada, el mundo del trabajo, los excluidos, los imaginarios sociales y la cultura popular, entre otros. Pero, ¿hasta qué punto estos cambios se ven reflejados en el contenido de la historia que se enseña en las escuelas primarias y secundarias? Algunos análisis hablan de la existencia de un abismo entre lo académico y la enseñanza de los niveles primario y medio. Este escrito busca reflexionar sobre dos cuestiones caras a las nuevas perspectivas historiográficas que, según parece, siguen tímidamente contempladas en la enseñanza primaria y secundaria: la diversificación temática y las fuentes.

Palabras Clave: Enseñanza de la Historia; Diversificación Temática; Fuentes.

Sobre a construção da reflexão

Durante o ano de 2005, os autores deste escrito, por meio do Departamento de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense, desenvolveram um programa de extensão, com os professores da Rede Pública de Ensino, municipal e estadual, do município de Criciúma, buscando atualização teórica e temática quanto às novas abordagens da disciplina História e quanto ao uso de novas linguagens em seu ensino. A realização de tal programa possibilitou observar o distanciamento entre a produção do saber histórico, desenvolvida na academia e a transmissão de tal conhecimento nas escolas, e proporcionou alguma experiência, permitindo contemplar com maior clareza algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula. Em 2006, resolveu-se realizar um novo programa, agora não mais um programa extensivo destinado a um pequeno grupo, mas um curso itinerante que atendeu professores de história das escolas municipais e estaduais de 11 municípios situados de região Sul catarinense. Trabalhou-se com um público direto, os

professores de História das cidades sob a administração da 21ª Gerei – Gerência Regional de Educação e Inovação.

No desenvolvimento do programa, percebeu-se a existência de muros que separam o mundo da academia e o do ensino de história de 1º e 2º graus. O distanciamento dos professores com o mundo acadêmico provoca uma defasagem no conhecimento, uma vez que esses não se mantêm atualizados das discussões mais recentes ocorridas no campo de saber que trabalham. Certamente, há meios para que estes profissionais acompanhem os desdobramentos da disciplina, pode-se pensar, por exemplo, em cursos de pós-graduação e no mercado editorial. No entanto, a realidade dos professores da rede pública e a cultura da acomodação se não inviabilizam, no mínimo dificultam tais ações.

Dos contatos mantidos com professores da rede pública, evidenciaram-se as dificuldades que esses encontravam em ministrar aulas sobre questões discutidas no âmbito das novas teorias da História. Um grande número de professores que estava em atividade quando se desenvolveu o programa havia se graduado há mais de 15 anos e nunca mais travaram um diálogo com o mundo acadêmico, no qual se encontra a dinâmica e inovação da disciplina História. Observou-se que os novos conhecimentos produzidos pelos historiadores, as novas abordagens e temáticas, demoram muito tempo para chegar ao nível da escola. O conhecimento inovador percorre um longo caminho até chegar ao aluno dos Ensinos Fundamental e Médio. As pesquisas acadêmicas precisam virar livros, estes livros serão sintetizados e incorporados aos livros didáticos para somente aí alcançar os professores de História.

O moroso caminho da universidade à escola acarreta alguns problemas: a perda de sentido e a criticidade a qual um conhecimento é submetido em função da demora em alcançar a escola, ou seja, a produção de um saber, teórico ou temático, de leitura crítica da sociedade, quando retorna à sociedade,

sua análise já não produz o mesmo efeito do momento em que foi elaborada, pois as relações do mundo social já se alteraram e aquele conteúdo perdeu, em grande medida, seu sentido contestatório. O outro problema se refere à recepção dos novos conteúdos e perspectivas da História. Considerando que cedo ou tarde os conhecimentos produzidos na academia chegam à escola, a questão é como eles eram trabalhados, visto que os profissionais que os ministravam não possuem os aportes metodológicos e epistemológicos para apreendê-los em suas complexidades, pois estavam, há muito tempo, distantes das discussões que reverberavam nesses novos saberes.

Assim, o programa de investir na atualização profissional dos professores de História teve a intenção de interferir nesses problemas. Organizou-se um curso que buscou levar aos professores discussões e reflexões sobre a disciplina História, suas maneiras de fazer e de ensinar. Os professores de cada município receberam, em um primeiro momento, aulas sobre teoria e metodologia da História, direcionadas ao atendimento das metas curriculares da disciplina e a superação das dificuldades por eles encontradas no cotidiano de sala de aula. Em um segundo momento, o programa centrou no uso de novas linguagens no ensino, foram realizadas oficinas para capacitar os professores a produzirem materiais e utilizarem recursos audiovisuais em suas aulas. Tencionou-se agir em duas frentes, no que tange as dificuldades que a disciplina História apresentava nos Ensinos Médio e Fundamental, a saber: a falta de preparo dos professores para os novos temas e abordagem e o pouco interesse e motivação dos alunos com a dinâmica das aulas.

A realização desse programa juntou extensão e pesquisa, pois, na medida em que foram realizadas as consultas bibliográficas, os estudos sobre recursos, a produção de materiais e os contatos com os professores, produziu-se um conhecimento sobre a História e as dificuldades e possibilidades de seu ensino com o uso de diferentes linguagens. Assim, embora as reflexões que

seguem estejam em geral pautadas em análises de especialista sobre a questão, elas se fundam em um trabalho prático de extensão realizado por meio do Departamento de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense, com professores de história do ensino público municipal e estadual das cidades da Região Carbonífera, no Sul do Estado de Santa Catarina.

Ensino de história: diversificação temática e fontes

A “história batalha” sofreu ao longo do século XX vários ataques. Dos disparos lançados pelo marxismo aos torpedos da denominada Escola dos *Annales*, surgida a partir da revista de Lucien Febvre e Marc Bloch, lançada em 1929, e suas sucessivas gerações, a história metódica foi insistentemente alvejada, sem, contudo, tombar por completo. Em um livro que popularizou bastante o ideal de uma “nova história” no Brasil, Peter Burke (1992) contrapôs seis pontos entre o que considerou uma história pautada pelo “paradigma tradicional”, que agrupa diferentes perspectivas, como o historicismo e o positivismo, e uma “nova história”, na qual se pode observar a tradição dos *Annales* aliada a outras tendências, como a escola social inglesa e a micro-história italiana. O autor aponta para diferentes posturas entre os dois agrupamentos, denotando o distanciamento entre ambos. No primeiro temos a centralidade temática na política, a narrativa descritiva dos acontecimentos, uma visão desde cima focada em grandes acontecimentos e grandes personalidades, a estruturação em documentos escritos, notadamente registros oficiais, a observação pautada no indivíduo e a postura de se crer imparcial. Opondo-se a tais princípios, as novas tendências consideram que tudo pode ter uma história, ampliam seus temas para toda atividade humana, procuram por análises, têm uma visão desde baixo, dando voz às pessoas comuns, utilizam as mais diversificadas evidências, buscam compreensão de contexto questionando a

época e têm consciência do perspectivismo no trabalho do historiador (BURKE, 1992).

Embora classificatório, o texto de Burke reflete as diversas transformações que a história experimentou nos últimos tempos e que mudaram em grande medida a postura dos historiadores e desencadearam inovações, tornando a história mais plural. Na análise sobre as inovações no campo historiográfico na França, Jean Boutier e Dominique Julia (1998) assinalam três tipos de motivações que as fomentaram, a partir dos anos de 1960, a saber: a redefinição da história em face de outras disciplinas; a transformação do ensino secundário em ensino de massa, com predomínio das ciências exatas, cabendo à cultura histórica um papel importante na formação humanitária; e, talvez por força da segunda, a expansão do público leitor e, conseqüentemente, do mercado editorial, que exigia obras históricas de maior erudição que aquelas tradicionalmente oferecidas por historiadores amadores distantes do circuito acadêmico. Isso levou à vulgarização da história e a uma adequação a um público mais amplo, resultando em uma abertura para os historiadores acadêmicos, que passaram a produzir obras com tiragem de *best seller*.

O ensino de história foi então, na França, um dos agentes transformadores da produção historiográfica. Um público de maior escolaridade, que lia, influenciou o desencadeamento de novas pesquisas com temas mais interessantes, populares e democráticos, com análises de contextos que apresentassem sentido e sentimento, e não apenas fatos e datas, e que aproximassem a leitura da história a algo prazeroso como a literatura. No Brasil, observa-se igualmente tal abertura no mercado editorial (até mesmo por influência da produção francesa; basta ver coleções como história da vida privada no Brasil): historiadores vendem grandes tiragens e trabalhos acadêmicos ganham tratamento *vip* em editoras nacionais. E, sem dúvida,

vivemos nas últimas décadas profundas transformações na postura dos historiadores nas universidades brasileiras.

Na esteira da crise dos paradigmas explicativos do ambiente pós Guerra Fria, na historiografia brasileira também os modelos explicativos globais, de matrizes teóricas rígidas, perdem fôlego, reação que confluía com o momento de alteração da realidade nacional com a reabertura política depois de duas décadas de autoritarismo. Tal situação teria favorecido o predomínio até então de uma historiografia de cunho marxista na academia. As decepções com o socialismo e o fim da crença em utopias resultantes de modelos teóricos que mais que analisar o mundo social o enquadram dentro de uma perspectiva teleológica e previamente dada, assim como a aparência de triunfo de um mundo de consumismo desenfreado, produziram inicialmente certo ceticismo à possibilidade de transformação social, acompanhado de um sentimento de impotência e descredibilidade da função crítica anteriormente atribuída de forma enfática à história.

Para Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky,

Hoje se sabe que estudar História, interpretá-la, ensiná-la não é tão fácil como parecia, um mero instrumento de propaganda ideológica ou revolução. Porém, no lugar da utopia abandonada parece ter ficado um vazio (PINSKY; PINSKY, apud KARNAL, 2003, p. 18).

Passado o tempo de desconfianças, em que o chão de certezas dos profissionais da história parecia ter se esboroadado e quando apresentar uma postura mais alinhada com as novas tendências era ter retornado ao idealismo, ou defender o capital, percebeu-se que a profissão de fé e o dogmatismo nos custaram muito caro. Após a superação de tais posturas veio a consciência do descuido com o conteúdo da disciplina, que a levou a um simplismo interpretativo pelo abandono da erudição e à adequação às fórmulas prontas. Na superação dos antigos engajamentos, sem dúvida, surgiram problemas de outra ordem, mas o inegável é que a história se reviu e muito. A produção

acadêmica tem se voltado cada vez mais para temas do cotidiano, da vida privada, dos mundos do trabalho, dos excluídos, dos imaginários sociais, da cultura popular, entre outros. Segundo Sandra Jatahy Pesavento (2003), constata-se a partir dos anos 90 do século passado uma verdadeira virada nos domínios da história no Brasil. Para a autora,

A História Cultural corresponde, hoje, a cerca de 80% da produção historiográfica nacional, expressa não só nas publicações especializadas, sob a forma de livros e artigos científicos, como nas apresentações de trabalhos, em congressos e simpósios ou ainda nas dissertações e teses, defendidas e em andamento, nas universidades brasileiras (PESAVENTO, 2003, p. 7).

Mas o quanto essas mudanças têm reverberado no conteúdo de história ministrado nos Ensino Fundamental e Médio? Algumas análises falam da existência de um abismo entre a academia e o Ensino Fundamental e Médio, um abismo sobre o qual as pontes são escassas e as que existem não são largas o suficiente para a necessidade do fluxo. Fala-se de uma grande defasagem dos Ensinos Fundamental e Médio e de seus professores em relação a novas pesquisas e atesta-se a falta de diálogo entre os dois níveis (CHIAPPINI, apud CITELLI, 2000). Quer-se aqui, especificamente, refletir sobre duas questões bastante caras às novas perspectivas historiográficas que, ao que parece, estão, em grande medida, ainda timidamente contempladas quando se voltam os olhares para os Ensino Fundamental e Médio: diversificação temática e fontes.¹

Quanto aos temas, observa-se que a história ministrada nos Ensino Fundamental e Médio ainda está bastante atada à “história batalha”. O predomínio dos temas tradicionais e de uma história centrada na política é recorrente; os “grandes homens” e os seus “grandes feitos” figuram nos programas de ensino e nos livros didáticos como os motores da história e

¹ Deve-se aqui fazer uma ressalva no sentido de deixar explícito que não estamos afirmando, em hipótese alguma, que repousa em tais questões todos os problemas do ensino de história; sabe-se que as dificuldades são inúmeras e que resvalam para outras mazelas da educação nacional bastante conhecidas. Apenas procura-se confrontar as duas questões em termos da produção histórica e de seu ensino nos níveis Fundamental e Médio.

malogram toda a pluralidade experimentada pelas novas abordagens, que compreendem uma visão mais democrática ao inserirem uma gama variada de agentes sociais nas análises dos contextos pretéritos. Os livros didáticos, quando procuram inovar, ou mesclam conteúdos da história geral com os da história nacional ou abrem janelas com fragmentos que apontam para o cotidiano, para a vida privada, para as mulheres etc., transformando o texto em um hipertexto sem, contudo, quebrar a centralidade dos temas tradicionais, pois os novos conteúdos aparecem como anexos, diminuindo, assim, sua importância e retirando-lhes o sentido contestatório. Em ambos os casos prevalece o tradicionalismo de uma história que converge para a construção do nacionalismo, bem ao gosto das matrizes resultantes do século XIX, interessadas em forjar a “comunidade política imaginada”, o sentimento de pertença que sustenta a ideia de nação e a importância e aceitação do Estado como seu gestor.

Cabe aqui uma referência à importância atribuída ao livro didático na cultura escolar brasileira, configurando-se como elemento pedagógico mais recorrente no trabalho de sala de aula e muitas vezes como o único material didático utilizado pelo professor (BITENCOURT, apud SOUZA, 2001). Por conta disso, muitos professores demonstram grande dificuldade em se afastar do livro didático ou de utilizá-lo de forma diferenciada, sem o emprego de manual e de definidor do conteúdo a ser estudado. Contudo, mesmo sendo programado para gerir um ensino de conteúdos encadeados, fechado dentro de sua própria organização sequenciada (ZAMBONI, 1998, p. 98), poderia ser utilizado de maneira alternativa se fosse um entre vários recursos. Na última década, foram lançadas propostas curriculares que procuram romper com a perspectiva tradicional do ensino de história, buscando dar ao livro didático o estatuto de apenas um recurso e atribuindo considerável liberdade ao professor para montar sua grade de conteúdo e definir critérios prioritários a partir da

realidade local, organizando os conteúdos por eixos temáticos e/ou temas geradores. O apego ao livro didático e a falta de estrutura das escolas, assim como a ausência de formação continuada dos profissionais, não permitindo a familiaridade com novos conteúdos, abordagens e fundamentos pedagógicos, fazem da autonomia expressa nas atuais propostas curriculares um novo problema. Segundo Circe Bitencourt, atualmente, “uma das maiores dificuldades dos professores de História é selecionar os conteúdos históricos apropriados para as diferentes situações escolares” (2004, p.137). A proposta curricular para o ensino de história no Estado de Santa Catarina, por exemplo, está em sintonia com as inovações acima referidas, mas não será tarefa fácil encontrar professores que, preferindo o livro didático, pautem sua atuação por ela, situação que corrobora a análise de Luis Fernando Cerri, ao conferir que “a atividade educativa desenvolvida na sala de aula é uma realidade que o currículo (entendido como a orientação da atividade dos professores cristalizada num documento ou conjunto de documentos) influencia, mas não governa” (2004, p. 214).

Um dos problemas da permanência dos temas tradicionais no ensino de história se refere à ausência de sentidos para o educando, gerando desmotivação. Ele não se reconhece naquilo que estuda, pois o conteúdo, muito distante de sua realidade, não ganha significação (LUCINI, 1999). É bastante comum os alunos considerarem odiosos a história ensinada e os áridos textos didáticos, que não privilegiam a compreensão das relações de existência passadas por se centrarem mais estritamente no acontecimento e pouco permitem o exercício da experiência temporal humana, propiciada pelo entender/explicar da vida e de vivências em diferentes épocas e temporalidades, o que alcançaria o aluno no presente, dando sentido ao que aprende. Igualmente, junta-se à problemática dos temas a questão da formação crítica, tão enfaticamente atribuída e autoatribuída ao ensino de história. Conteúdos

nos quais o desenrolar da vida em todas as épocas aparece sob a tutela dos “grandes homens” e nos quais as pessoas comuns surgem como fantoches manobrados, distantes das decisões e, por que não dizer, sem história, tendem a legitimar a exclusão social não só do ontem. Muitos professores das escolas públicas temem em interromper a sequência de conteúdos dos livros didáticos por acreditarem que determinado tema faltará ao aluno futuramente, ao prestar o vestibular, por exemplo, chegando mesmo a ministrar o conteúdo que não venceram no ano anterior na série seguinte. Há de se questionar quantos dos egressos do ensino público ingressam nas universidades e o que realmente os alunos retêm ao final de cada conteúdo ministrado. Uma educação para a cidadania, na qual o conteúdo seja meio e não fim em si próprio, certamente daria ao aluno algo mais ao rememorar acontecimentos passados, possibilitando leituras do mundo social e entendimento maior de sua situação nele, de seu lugar/papel social e visão de mundo, desnaturalizando verdades e valores pela compreensão de que são socialmente construídos.

A questão dos conteúdos tem implicações com a abordagem, que denota a necessidade de uma postura analítica, crítica e politizada, para que não se faça tábula rasa dos conteúdos mais fluidos gerados pelas pesquisas alinhadas com as novas tendências, tomando-os como anedotas ou curiosidades. Igualmente problemática é a estrutura temporal de organização dos temas, tradicionalmente aplicados em uma lógica de causas e consequências dentro de um tempo linear progressivo que aponta para a positividade do futuro. A história universal, na verdade a do Ocidente centrada na Europa, é apresentada na maioria dos livros didáticos sequenciada por idades demarcadas por quedas de impérios ou revoluções, demonstrando a importância da questão política e da presença do Estado. É a história do estado-nação. Da origem ao futuro indeterminado sem interrupções, do pior para o melhor, dentro da lógica evolucionista e positivista do século XIX, as épocas passadas são como uma

preparação para os tempos modernos. Tal sequenciamento leva à naturalização do tempo da modernidade e do capitalismo e envolve nessa dinâmica todas as épocas passadas e todos os espaços. Assim, o Brasil só aparece para a história universal como fruto da expansão europeia; como “descoberto”, passa a existir somente ao ser reconhecido na ocidentalidade. Certamente as populações que aqui viviam não se “descobriram” a partir de 1500, a ideia de descobrimento só tem sentido pela lógica dos que chegaram, da eurocentricidade (BITENCOURT, 2003).

O mesmo tipo de estrutura baliza a história nacional. Períodos demarcados por critérios políticos compartilham nosso passado oficial em Colônia, Império e República, marcos divisórios que denunciam o comprometimento da historiografia com a identificação do estado-nação. Tradicionalmente, explica-se nação por um conceito que envolve um povo politicamente organizado sobre um território; bastam os dois primeiros marcos para se pensar na composição dos elementos que formam, segundo essa lógica, a nação: o “descobrimento” cria o território enquanto a “independência” constitui o Estado, a organização política própria. Certamente não será inusitado que qualquer um que passou pelos bancos escolares tenha mais vivamente na memória esses dois acontecimentos que qualquer outro da história brasileira.

Quanto às fontes, pode-se dizer que a abertura experimentada pela história levou a um redirecionamento de alguns de seus princípios metodológicos ou, no mínimo, a uma nova forma de encarar suas maneiras de fazer. Assim, as fontes perderam a conotação de verdade absoluta. Material de extrema importância para o trabalho do historiador, as fontes não são mais a expressão inequívoca da verdade, como afirmavam algumas escolas historiográficas, elas se compõem no elo do historiador com a realidade anterior estudada. Atualmente, os historiadores utilizam os mais diversos tipos

de fontes; do antigo documento oficial passou-se à utilização de um número cada vez mais diversificado de evidências, como jornais, fotografias, cartas, depoimentos orais, entre várias outras maneiras de travar um encontro com o passado. Tal mudança permitiu um diálogo mais frequente com outros campos de saber, levando, por exemplo, a arquitetura e o urbanismo de uma cidade a se configurarem em fonte e objeto de análise da história.

Ainda quanto à conotação de verdade incontestável do “documento”, deve-se dizer que, em geral, ele já é uma representação, uma vez que o passado nos alcança já na forma de discursos e imagens, sem contar que há também a questão das escolhas feitas pelo historiador, que separa, classifica, seleciona, agrupa e reagrupa evidências de tal modo que, apoiado nelas, pode escrever páginas e páginas sobre um acontecimento momentâneo do mesmo modo que abarcar uma década em um parágrafo (VEYNE, 1995). As fontes, então, passaram a ser entendidas como indícios de decifração de uma realidade histórica, como sinais que permitem um conhecimento conjectural, uma compreensão possível, um diagnóstico do passado (GINZBURG, 1990).

As novas vertentes historiográficas para contemplarem os novos agentes sociais, agora não mais “excluídos da história”, os novos temas, abrangendo os mais diferentes campos da atividade humana, e as novas abordagens, que não partem de uma visão desde cima e dialogam com outras áreas do conhecimento, tiveram que ampliar o material com que travam um contato com o mundo pretérito, saindo da ideia de documento do “paradigma tradicional”, centrado no registro escrito de origem oficial, para o princípio de evidência. Já o ensino de história pouco acompanhou esse deslocamento para incorporar em grande escala no trabalho de sala de aula o uso de diferentes linguagens para além da escrita; continuou a pautar sua ação no texto.

Atualmente, muitos pesquisadores sobre o ensino têm procurado analisar as possibilidades para a educação com a incorporação de diferentes

linguagens no trabalho docente. Evidentemente que não se está fazendo coro com certas vozes que advogam pela inserção das tecnologias da informação e da comunicação, reduzindo a questão do ensino ao emprego de materiais, na perspectiva de tornar o docente em um autômato cumpridor de habilidades e competências (BARRETO; LEHER, apud OLIVEIRA; ALVES; BARRETO, 2005). Trata-se de procurar pela diversificação de recursos no ato de ensinar, trazendo outras linguagens para a sala de aula, dinamizando o processo de ensino- aprendizagem, aumentando a motivação e despertando o interesse dos alunos.

No contexto atual, de aceleração tecnológica e de relações sociais marcadas por uma incrível circulação de informação, o não-cotejamento em sala de aula das diferentes formas de comunicação dadas a ler e a ver no cotidiano dos alunos pode ser encarado “como um sintoma de recusar a experiência do aluno como cidadão fora do espaço acadêmico. Constata-se que cada vez mais os jovens têm dificuldades com a leitura, no entanto, isso é medido apenas por seu contato com os textos que circulam na escola” (MENEZES; TOSHIMITSU; MARCONDES, 2003, p. 9). Por outro lado, muito se discute sobre a grande permanência dos adolescentes diante das telas, enquanto pouco se utiliza de tais tecnologias, que tanto prende a atenção deles, na ação escolar.

Segundo Jesús Martín-Barbero:

Os meios de comunicação e as tecnologias de informação significam para a escola sobretudo um desafio cultural, que deixa visível a brecha cada dia maior entre a cultura a partir da qual os professores ensinam e aquela outra a partir da qual os alunos aprendem (MARTÍN-BARBERO, apud MORAES, 2003, p. 67).

Se o ambiente de globalização econômica e de mundialização da cultura suscitou um desejo de história, a realidade virtual que nos cerca parece cobrar do ensino de história uma ancoragem espaço/temporal na

transterritorialidade – não lugar/todos os lugares – do mundo da virtualidade. O trabalho com linguagens no ensino de história não só o torna mais interessante como pode instrumentalizar o aluno, aguçando seu olhar, a captar com criticidade as imagens/discursos que diariamente nos bombardeiam pelas diferentes mídias.

Considerações acerca da experiência

Por fim, retorna-se ao início e apresentam-se algumas questões que nortearam a problemática que moveu a proposta do programa de extensão: como conseguir a superação das defasadas teorias e práticas que percebemos ainda presentes no cotidiano das aulas de história? Como preparar o professor para que seja capaz de fazer da história um instrumento de leitura crítica da realidade, que se relacione criticamente com o saber produzido e, também, produza um novo saber, na medida em que organiza e transmite o conhecimento historiográfico? Como dar suporte para que os professores nos Ensinos Fundamental e Médio possibilitem aos seus alunos o acesso ao conhecimento histórico produzido, reconheça os métodos e procedimentos empregados pelo historiador e aprenda história produzindo história?

No sentido de contribuir para a superação da história tradicional e na formação de um professor de história que seja capaz de produzir e de ensinar história levando seus alunos a construir o conhecimento, utilizou-se no referido programa de extensão um referencial que, articulando os conceitos, abordagens, temas e perspectivas, apontou para as mais recentes possibilidades da disciplina. Essas novas tendências consideram que a realidade é socialmente construída e que a história deve se interessar por toda a atividade humana. Tudo tem uma história, um passado que pode ser construído e relacionado com o restante da história; estudar a vida quotidiana, o mundo privado e os imaginários sociais; elaborar uma história desde baixo levando em consideração

as experiências, aspirações, hábitos, desejos e maneiras de ser, pensar e agir também das pessoas comuns; propor o trabalho interdisciplinar; elaborar pesquisas com os mais diversos vestígios, passando do documento escrito à pluralidade de evidências pretéritas. Não apenas os documentos escritos de origem oficial, mas também obras literárias, relatos orais, fotografias, filmes, registros paroquiais e judiciários; sem crer em uma história única e absoluta, mas em uma representação do passado que se relaciona com o mundo presente.

É importante ressaltar que a discussão em torno de uma nova história chegou às Universidades de Santa Catarina, situadas no interior do Estado, somente no final dos anos de 1990. Na Universidade do Extremo Sul Catarinense (instituição onde os autores deste escrito lecionam e/ou lecionavam) essa discussão chegou às salas de aula também no final de 1990, quando os professores estavam retornando de seus mestrados. O que reforça, senão confirma, a ideia de defasagem dos professores dos Ensinos Fundamental e Médio, anteriormente referida.

A história vem ganhando novas formas, inclusive com grandes inovações dentro do que aqui se denominou de nova história, mas nas escolas onde se desenvolveu o programa de extensão ensinava-se algo teórica e tematicamente já superado. Bem como se insistia em um método de ensino que não levava em conta outras linguagens que não a escrita. Estudar história na maioria das escolas ainda era a famosa “decoreba” de nomes e datas, a partir de questionários, que fazia os alunos detestarem a disciplina e perderem o interesse no estudo. O maior instrumento do professor, o livro didático, continua a reproduzir uma história que converge para a construção do Estado ou da ocidentalidade, com uma temporalidade linear e progressista. No caso dos de história brasileira, se pontuam acontecimentos definidores da nacionalidade e

pouco se discutia os temas de entendimento da sociedade que circundam os fatos narrados.

O programa serviu para colocar a necessidade de mudança do quadro descrito, que passa pela atualização dos professores sobre os desdobramentos da disciplina e por uma nova postura no ato de ensinar, que incorpore recursos mais dinâmicos nas análises sobre o passado. Por isso, entende-se que a utilização de novas linguagens contribui para o revigoramento do ensino da história. Contudo, é necessário que os professores tenham formação teórico-metodológica para a sua utilização e que esses recursos – que são mais propícios a prender a atenção dos alunos – não sejam utilizados somente como ilustração. Conforme Circe Bitencourt:

Embora a introdução de gravuras e mapas no ensino de História, há cerca de um século, e a multiplicação de imagens apresentadas atualmente como material didático demonstrem a importância desse recurso na cultura histórica escolar, a reflexão sobre o papel que efetivamente desempenham no processo de ensino é escassa. As imagens são meros recursos para motivar e ilustrar o curso de História? (BITENCOURT, 2003, p. 70).

A falta de um suporte teórico-metodológico e de planejamento na utilização das novas linguagens reforça “o preconceito que os próprios alunos possuem, entendendo-os muitas vezes como um recurso a mais para ‘matar aula’” (NAPOLITANO, apud BITENCOURT, 2003, p. 158). Uma vez que tais recursos são colocados apenas como ilustrativos, não são tomados como “textos”, no sentido de deles se fazer uma leitura interpretativa, analisando produção, destinação, estéticas e enunciados, que serve para adentrar e compreender um dado contexto histórico.

Considerou-se que a realização do programa de extensão foi um ensaio na busca pela ampliação do diálogo entre a universidade e os professores dos Ensinos Fundamental e Médio. E, desse modo, contribuiu para entender e diminuir a distância entre, as tradicionalmente tomadas, esfera da produção do conhecimento histórico (academia) e da transmissão (escola). Fazer chegar aos

professores dos Ensinos Fundamental e Médio as novas abordagens, temáticas e análises da disciplina história e instrumentalizá-los para o trabalho com recursos audiovisuais, como música, filme, fotografia etc. é, queremos acreditar, uma forma de colaborar na melhoria da qualidade do ensino de história e diminuir a resistência dos alunos aos conteúdos da disciplina. Pois apenas crer que propostas curriculares, elaboradas a quilômetros de distância do professor e de sala de aula, consigam alterar em grande medida a realidade da educação é desconsiderar a própria realidade e construir castelos nas nuvens.

Referências

- BITENCOURT, M. F. Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITENCOURT, M. F. (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Orgs.) *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1998.
- BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 1992.
- CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 213-231, 2004.
- CITELLI, Adilson (Coord.). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2000.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.
- LUCINI, Marizete. *Tempo, narrativa e ensino de história*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- MENEZES, Gilda; TOSHIMITSU, Thaís; MARCONDES, Beatriz. *Como usar outras linguagens na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MORAES, Denis (Org.). *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda; BARRETO, Raquel Goulart (Orgs.). *Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Ivonete da Silva. *A autoridade da fonte: como professores de história utilizam o livro didático*. Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC.

VEYNE, Paul M. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. 3ª ed. Brasília: UnB, 1995.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de história. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 18, n. 36, p. 89-102, 1998.

