

ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL ATUAL: CENÁRIO DE MUDANÇAS ACELERADAS

THE CURRENT HISTORY TEACHING IN BRAZIL: ACCELERATED CHANGES

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi51.48309>

Gilberto César de Noronha¹
Cleusa Teixeira de Sousa²

Resumo

O século XIX representou para a História um período do surgimento de grandes paradigmas, em que se concebeu a ruptura com a tradição europeia baseado no modelo teleológico e o desenvolvimento da fundamentação metódica documental. A investigação realizada por meio do método documental deu origem à História científica, a partir de uma análise que evidencia o discurso racional acerca da experiência humana. Trata-se, portanto, de um marco decisivo para a evolução historiográfica e para as pesquisas científicas relativas à História. Partindo desta constatação, analisamos as modificações ocorridas na História e na historiografia e de suas influências para o ensino e a aprendizagem acerca da formação de professores e de sua atuação profissional. Cabe-nos ressaltar que a partir das décadas de 80 e 90 do século XX, houve uma preocupação centrada na discussão da reorganização curricular na Alemanha, na Inglaterra, na França e, posteriormente, no Brasil. Diversos autores como Jörn Rüsen, Klaus Bergmann, dentre outros têm considerado a vinculação da Didática da História à Educação como um equívoco. Exploram a ideia de que ao procedermos desta forma, deixamos de lado a História enquanto ciência. Ainda que se considerem os saberes produzidos pela, para, e na própria escola deve-se reivindicar o próprio quinhão do historicismo ao ensinar História.

Palavras-chave: Ensino de História; Pesquisa; Mudanças; Didática da História.

Abstract

The nineteenth century represented a period when big paradigms came out for History, these paradigms conceived the breakup with European tradition based on the teleological model and on the development of documentary methodical reasoning. The research carried out by the documentary method originated the Scientific History, through an analysis that highlight the rational discourse about the human experience. It is, therefore, a milestone for the historiographical evolution and for the scientific researches on the history. Based on this finding it behooves us to analyze the changes that have occurred in history and historiography based on this framework and its influences for teaching and learning about the teachers' training and their professional performance. It is important to point out that from the 80s and 90s of the twentieth century, there was a concern centered on the discussion about the curricular reorganization in Germany, England, France, and later in Brazil. Several authors such as Jörn Rüsen, Klaus Bergmann, and others have referred the binding of Didactic of History to Education as a possible misunderstanding. These authors explore the idea that when we proceed in this way, we put aside the concept of History as a science. Even if it considers the knowledge produced by, for, and in the school, it also needs to claim the historicism of the share when teaching history.

Keywords: History teaching; Research; Changes; Didactics of History.

¹ Doutor em História. Professor do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, INHIS-UFU.

² Doutora em História. Professora da SEDUCE-Go. Professora da Faculdade de Inhumas - FACMAIS Pesquisadora do Centro de História, Sociedade e Cultura - CHSC- FLUC - Universidade de Coimbra.

Introdução

O cenário educacional brasileiro da atualidade nos remete a um período de aceleração cada vez mais brusca dos fatos, abalando nossos lugares tradicionais de construção identitária, bem como, as relações interpessoais outrora experimentadas como mais estáveis, incluindo aquelas que dizem respeito à formação e ao ser professor. E não raro, ao versar sobre essas mudanças, acaba-se propondo mais alterações, para dar conta das que estão em curso. Nos “novos” cursos de licenciatura e na expansão dos programas de pós-graduação, renovou-se o interesse dos pesquisadores brasileiros pelo ensino de história, mesmo o daqueles historiadores que até bem pouco tempo evitavam esta temática tal qual o diabo da cruz!³

No Brasil de hoje, grande parte de nós, historiadores, não apenas pesquisamos o ensino de história junto com a pedagogia, a psicologia, a didática geral, (fator que já ocorria há mais tempo). Mas, reivindicamos até mesmo o nosso quinhão através da Didática da História. Enfim, diante de tantas mudanças, é de se esperar que estejamos meio atordoados mesmo, como aquele observador que, viajando próximo à janela de um trem em alta velocidade, fixa seu olhar nos objetos da paisagem, mais próximos ao seu ponto de observação e assim, ao vê-los passar tão rápido, acaba ficando com náuseas e perdendo o equilíbrio.

Nos últimos anos, parece que ficamos um pouco enjoados de tanto ver e falar em mudanças: inclusive dos ditos “avanços da educação no Brasil”, sobretudo na educação superior: “nunca antes vistas na história deste país” financiamentos, ampliação de vagas, Programas de Iniciação à Docência, Programas de formação continuada, novas propostas curriculares, novas metodologias, novas teorias. E a mudança no campo preciso do ser professor de história, o deslocamento da discussão da história e seu ensino, da Didática Geral e da pedagogia para a Didática da História. Olhando fixamente para estas mudanças, ficamos tão perplexos que não raro, nos esquecemos de questionar - como passageiro deste trem, qual é o destino final dessa viagem: Para onde é que estamos indo, afinal?

Partindo deste espectro nauseante das mudanças no cenário de formação de professores de história, no Brasil, propomos explorar, entretanto, não esta sucessão de rupturas, mas os aspectos que não mudaram. Ou dito de outro modo, aquelas questões que, do nosso ponto de vista relativo, de quem está dentro da coisa, vagando na locomotiva, parecem se mover

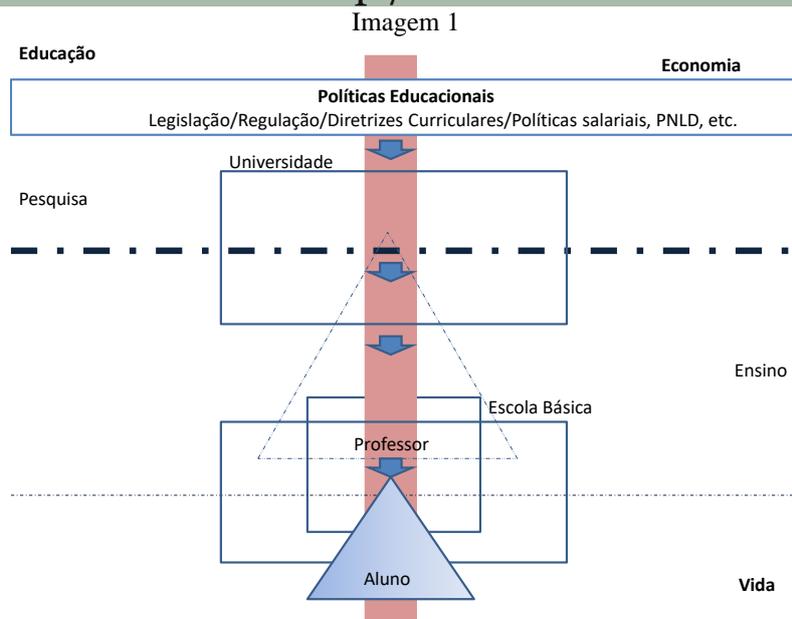
³ Helenice Ciampi observava que, em 2007, havia um pequeno envolvimento de pesquisadores da área de História com a pesquisa em história da educação e/ou Ensino de História que, segundo ela, era realizado em sua maior parte na área de Educação (CIAMPI, 2008).

bem mais devagar na história da história ensinada: Por estarem distante de nosso tempo-lugar de observação parecem fixos: Poderíamos citar muitos: a distância entre a universidade e a escola básica, a dicotomia entre ensino/pesquisa, o (des)interesse pela pesquisa sobre o ensino de História, os critérios de seleção e organização de conteúdo, os desafios da formação do professor, a “baixa valorização social do magistério”, as discussões sobre o fechamento/flexibilização das fronteiras disciplinares.

A tese que ora defendemos é que este quadro aparentemente imóvel (das permanências, ou da longa duração) tem nos motivado também no âmbito da formação de professores de história a nos deslocarmos, no Brasil, do campo da metodologia para a Teoria da história: da didática geral para uma didática da história, de modo a reivindicar que o ensino de História parta de sua própria historicidade e não mais de *como* ensinar história. Mas, nos preocupando com o fator primordial: como os nossos alunos aprendem a História?

Dentre estas permanências destacamos, sobretudo, a distância (dicotomia) entre “a educação superior e educação básica”, cujas relações atuais continuam incomodando aqueles que buscam a qualidade da formação inicial de professores tentando aproximar, integrar, unir estes dois mundos concebidos separadamente. Considerando que há muito tempo viemos tentando aproximar a educação superior e a básica, interrogamos: por que não conseguimos grandes avanços na consecução deste objetivo emblemático? O que significa exatamente dizer/reconhecer que há uma distância entre Universidade e Escola Básica? Por ela seria nociva à qualidade da formação inicial de professores de história e ao ensino de história? Será que a proposta de Rüsen, sobre a Didática da História para assumirmos seu próprio método e não mais aqueles da Pedagogia, apresentariam possibilidades para enfrentar esta questão?

Depois de tudo que o fizemos nos últimos 30 anos para tentar renovar o ensino de história, o fato é que insistimos em operar nossas políticas de formação de professores naquela mesma estrutura dicotômica e verticalizada, tal qual descrita por Conceição Cabrini et al, ao analisar nosso sistema educacional nos anos 1980: [Imagem 1], em que a pesquisa parece apartada do ensino que, por sua vez, paira sobre a vida prática do sujeito.



Fonte: Representação gráfica dos autores, com dados de Cabrini et. al (1980)

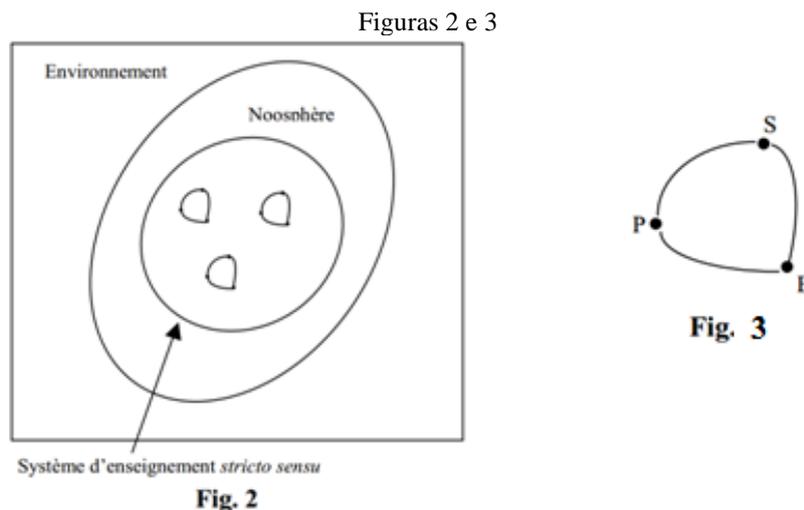
Por que não conseguimos romper com estes distanciamentos e hierarquizações? É com esta indagação que retomaremos, *an passan*, as três formas distintas de compreensão da relação entre Universidade e Escola Básica em seus processos de produção e difusão do conhecimento da história que, na nossa avaliação, vêm dominando os estudos sobre a História e o seu ensino, no Brasil (FONSECA, 2003). Referimo-nos mais uma vez aos caminhos que levaram a história ensinada – enquanto disciplina escolar e acadêmica – do campo da Didática Geral e da Pedagogia, passando pela história das disciplinas escolares até chegar à teoria e a didática da História. Um movimento de nossa história recente, ainda em curso e, por isto mesmo, bastante difícil de comensurar.

Usos e abusos do conceito de transposição didática

A “transposição didática” trata-se de um conceito elaborado pelo matemático francês Yves Chevallard (1985), pouco utilizado no Brasil e muito banalizado. Tem seu referencial na Didática das Matemáticas, sob a influência de outros pesquisadores como Michel Verret, sociólogo francês, que em 1975, publicou sua tese *Les temps des études*. (URBAN, 2009, p. 66). Tal conceito defende que o saber escolar tem seu referencial no saber acadêmico. Porém, o saber escolar, que o autor compreende como *saber ensinado*, sofre transformações ou adaptações para que possa ser ensinado.

Ademais, esse conceito -transposição didática- de acordo com Chevallard, pode ocorrer através de uma Instituição “invisível”, que segundo esse autor perpassa a “esfera pensante” denominada por ele como Noosfera. Essa instituição compõe-se de diversos atores

que podem estar ligados a outras instituições, como: Redes de Ensino, Universidades ou Ministérios de Educação e contemplam, profissionais que lidam com esse *metier*, dentre eles destacam-se a participação de professores, técnicos, pesquisadores e especialistas. Nesse sentido, cabe a esses profissionais a tarefa de avaliar e definir os saberes que serão ensinados nas salas de aulas. [figura 2]



Fonte: (CHEVALLARD, 1991).

Para o autor haveria, entretanto, um “sistema didático” que possui um saber independente das práticas dos saberes acadêmicos, embora os tome como referência e legitimação e que não seguiriam necessariamente os parâmetros estabelecidos pela Noosfera. [Figura 3] Sua tese principal é: “Para que um conteúdo/saber acadêmico possa se tornar apto a ser ensinado, deverá ser transposto – que significa ser transformado, mediado, recomposto (alguns diriam deformado, abusando do conceito). Neste sentido, a história ensinada tenderia a distanciar-se da história acadêmica, sem que isso significasse ineficiência do sistema didático. Pelo contrário, no limite desta interpretação, quanto mais eficiente, quanto mais “qualidade tivesse o sistema didático”, mais distante os saberes ensinados-aprendidos estariam do saber acadêmico. Segundo esta perspectiva, haverá um distanciamento obrigatório/inerente entre o saber acadêmico e o saber escolar, até que esta incompatibilidade não atenda mais aos anseios da sociedade que sustenta este sistema.

Quando isto acontece, o saber escolar se reaproximaria do saber acadêmico que o precede e fundamenta. Portanto, as tentativas de reaproximação entre a universidade e a escola básica poderiam ser interpretadas como incompatibilidade do sistema.

Esta teoria estabelece uma diferença lógica e funcional entre ensino e pesquisa (entre o *savoir savant* e o *savoir énsigné*). Postula a dicotomia, entretanto, positivamente. O saber acadêmico precederia e fundamentaria cultural e cientificamente o saber escolar, mas não se confundiria com ele. Para Chevallard, o saber escolar é influenciado pelo saber acadêmico, mas tem sua própria lógica de funcionamento, sem hierarquia, embora haja uma relação de influências que não permitiriam uma diferenciação ilimitada.

Digamos que a teoria de Chevallard dá fôlego à aceitação da distância entre Universidade e Escola Básica, embora devamos reconhecer que ela forneça importantes elementos para questionar a *hierarquia* entre estes dois saberes. Leva-nos a pensar que existem conteúdos adequados para serem pesquisados (adequados ao saber acadêmico, comprometidos com uma razão científica). Outros, bons de serem ensinados – levados à escola através de uma transposição externa (feita na noosfera, currículo formal, parâmetros, livros didáticos), organizados a partir de uma razão pedagógica. Mas nem todos eles - conteúdos pesquisados e ensináveis - seriam possíveis de serem ensinados-aprendidos na sala de aula (na relação do professor-saber-aluno, figura 3) que estariam vinculados não por uma razão científica nem por uma razão pedagógica, mas por uma razão didática.

Talvez resida aí a explicação lógica para que um dos mais belos achados da noosfera, a História Temática, não tenha resistido ao jogo da transposição didática interna, e tenha feito tão pouco sucesso entre os livros didáticos adotados pelas escolas. O jogo caloroso da sala de aula parece não ter as mesmas regras do jogo acadêmico ou do jogo da noosfera. A sala de aula – ou o sistema didático exigiria, muitas vezes:

a) Segmentar os conteúdos [Dessincretização], deslocar problemáticas [Descontextualização], apagar a autoria [Despersonalização], programar os conteúdos em função do tempo-espço escolar. Seguindo a interpretação de Carmem Lúcia Gabriel (2002), poderíamos relembrar aspectos importantes dos usos e abusos deste conceito de transposição didática, para pensarmos as relações entre a universidade e a escola básica e os significados da distância que há entre estes dois espaços de produção do saber.

b) O termo *transposição* didática foi e tem sido interpretado por muitos, como *deformação* do saber acadêmico. Leitura esta decorrente de uma visão hierárquica sobre esta relação e que leva a muitas interpretações negativas sobre o ensino de história praticado nas escolas, negando o valor de suas inovações, suas soluções próprias, enfim, sua história e sua cultura. E também sobre o próprio papel da Didática Geral e da Pedagogia no ensino de história. Entretanto, lembremos que a transposição é menos *deformação* que transformação do saber escolar (nos termos de Chevallard) e que pode levar ao reconhecimento de que o saber

acadêmico e o escolar teriam funções e naturezas distintas. Neste sentido, a não transformação dos alunos da educação básica em pequenos historiadores poderia ser vista não como um fracasso, mas como um sucesso, dentro daquilo que a disciplina história escolar se propõe a fazer. Vale lembrar que muitos autores reconhecem – e criticam! – a influência das ideias de Chevallard sobre as concepções de ensino de história presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, justamente pela defesa que o documento faz deste aspecto⁴.

c) Reconhecer isto poderia nos ajudar a compreender também o fato de que a história ensinada nas escolas quase sempre está em descompasso com a formação de professores, com a historiografia, com a teoria. Constatação que angustiou a minha geração e certamente incomoda aos estagiários de hoje! Segundo as sugestões do esquema de Chevallard, o problema não estaria neste descompasso (que lhe é inerente!), mas no fato de que interpretamo-lo como uma *deficiência* que no fundo denunciaria um tratamento ahistórico da produção dos saberes escolares, negando que eles são também construções culturais não neutras, sofrem influências diversas – da noosfera, não sendo, nem podendo ser, mera reprodução do saber acadêmico. Inatural, por definição.

d) Outro aspecto sugerido pela teoria de Chevallard é que **não é** apenas o saber acadêmico que influencia o que se ensina e aprende na educação básica. E, embora o sistema didático (a relação do professor-aluno com o saber) sejam autônomos, muitas vezes, sua incompatibilidade com os grupos de interesses da sociedade gera nova busca de legitimação nos próprios saberes a serem produzidos na academia. Um exemplo: as demandas sociais para o estudo da História da África e dos Indígenas fazem parte de um fenômeno social, cultural e político que não poderá jamais ser compreendido sem levar em conta que ele não nasceu do seio puro da universidade, mas das demandas mais amplas da sociedade e que, por isso mesmo, tendeu a se impor primeiro no ensino básico, que, por sua vez criou e vem criando demandas para a universidade que, reconheça-se, está suando a camisa para atender!

e) Por último, não é o professor quem faz a transposição didática, embora realize transformações internas. Seu discurso do saber depende da noosfera, desde o seu plano de

⁴ Nesse sentido, os PCN defendem que, “[...] a apropriação de noções, de métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber escolar, não significa que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador” e nem que ele seja capaz de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade e do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época”. (BRASIL, 1998, p. 40.). Percebe-se a apropriação de uma concepção de aprendizagem que segundo Schmidt (2009b, p. 29), “em primeiro lugar, diferencia o conhecimento escolar do científico, no processo de ensino aprendizagem, confundindo o aprender com o ensinar” (BARBOSA, 2017).

ensino. Portanto, a teoria da transposição didática de Chevallard sugere que o papel do professor no fracasso ou sucesso das reformas curriculares deveria também ser relativizado.

As principais críticas a esta teoria estão relacionadas ao fato de que ela nos leva a concluir que, se há uma *razão didática autônoma*, que não segue a mesma lógica da pedagogia nem da ciência de referência (no nosso caso da história), o problema epistemológico do ensino de história ou de qualquer outra disciplina seria bem mais um problema da Didática Geral do que da História (e de sua teoria). Neste caso, os problemas teóricos da história, ao serem transformados em conteúdos disciplinares, ficariam reduzidos a questões meramente metodológicas.

A missão da escola não seria transmitir saberes eruditos – ou em outros termos, *reproduzir* o saber acadêmico. É justamente quando exigimos isto dela é que a chamamos de retrógrada, conservadora, rotineira, inerte. Mas aí deveríamos questionar: Se esta não é a função da escola básica, qual seria sua função, então? Não haveria uma epistemologia própria da História a ser ensinada? A primeira questão, quem responde é Chervel e a segunda é Rüsen.

A História como um saber escolar ou os caminhos da História ensinada na, pela e para a escola (a Cultura Escolar têm uma História?)

André Chervel também não é historiador, é um linguista. A sua res/proposta influenciou inúmeras pesquisas na área de história e seu ensino, no Brasil: a função da educação escolar – e do ensino de história como disciplina na educação básica – não seria transmitir saberes eruditos, nem iniciar às ciências, mas justamente *disciplinar* (CHERVEL,1990). Aquela razão didática referida por Chevallard seria uma razão, digamos, instrumental. Na escola básica, o conteúdo estaria a serviço do método e não o contrário. Embora os saberes escolares não estejam subordinados diretamente ao acadêmico, eles têm uma dimensão social que nem sempre é humanística, mas é necessariamente histórica.

Se Chevallard inspira as pesquisas que reconhecem a especificidade de uma cultura escolar diferente da universitária, Chervel motiva o reconhecimento de que esta cultura, como tal, é histórica e deveria ser objeto da própria historiografia⁵. Uma história das Disciplinas

⁵ “Contraopondo-se à noção de transposição didática defendida por Yves Chevallard (1985), André Chervel advogava a capacidade da escola em produzir uma cultura específica, singular e original. Ao discorrer sobre a construção das disciplinas escolares, em particular sobre a ortografia francesa, Chervel [levou ao limite a autonomia da cultura escolar – contra os usos e abusos do termo transposição didática e] criticava os esquemas explicativos que posicionavam o saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores, fundados pelas universidades; e a noção da escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, lugar portanto do conservadorismo, da rotina e da inércia. Para ele, a instituição escolar era capaz de produzir um saber específico cujos efeitos estendiam-se sobre a sociedade e a cultura, e que emergia das determinantes do próprio funcionamento institucional”. FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONCALVES, Irlen Antônio;

Escolares que segue seu próprio destino, nos “Caminhos da História Ensinada”, se tornou um campo fértil de produção desde os anos 1990 e uma das principais formas e alternativas de aproximação da Universidade em relação à escola básica.

Para voltar à trajetória de formação específica de diversos licenciados em história de fins dos anos 1990, evocamos as propostas de estruturação do estágio de docência como aquelas organizadas sob a influência dos estudos de Selva Guimarães Fonseca. Nossas formas de abordagem da escola básica eram menos de verificação do que de investigação, trabalhando mais com hipóteses do que com teses. Nossa postura era menos de comparação entre a Teoria e a Prática, partindo da primeira, e mais de imersão e (re)interpretação da cultura escolar, utilizando os procedimentos de pesquisa em história aprendidos na universidade. Do ponto de vista da historiografia estávamos influenciados já pela chamada história cultural francesa que contribuía para a criação de um ponto de vista confortável para estudar a relação entre Universidade e a Escola Básica, sem necessariamente dicotimizá-las ou hierarquizá-las. Era o terreno da cultura! Não mais ancorado nos estudos sociológicos, mas em instrumentais historiográficos e, no limite, antropológicos. Investigar a história das instituições, da disciplina, da prática e de vida dos professores, dos alunos, dos currículos, enfim, do cotidiano, de suas práticas e suas representações sociais, eram nossas principais estratégias de formação inicial.

Hoje, entretanto, ao observar a forma como os estudantes de nossos cursos de História se comportam em relação a esta cultura escolar – sobretudo através das aulas de Metodologia de história, observamos que se enunciam outras influências teóricas – não necessariamente mais recentes que indicam relações diferentes, não necessariamente novas, estabelecidas entre Universidade e a Escola Básica.

A geração formada na virada do século XX para o XXI, lutava para deslocar as discussões sobre o ensino de história do seio da didática e da pedagogia, para o da metodologia da história, da prática e da *práxis*. E o movimento que hoje parece vem se consolidando é o da Didática da História direcionada por uma teoria da história. Seria este o rumo para onde estamos “avançando a passos largos”? Será este o destino de nossa locomotiva? Se ensinar história já foi transmitir conteúdos, depois cuidar do método, agora seria o tempo de tratar dos objetivos do ensino da história? Busquemos as novas orientações.

A Didática da História, uma questão de consciência?

VIDAL, Diana Gonçalves and PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educ. Pesqui.* [online]. 2004, vol.30, n.1, pp. 139-159.

A principal interrogação que a chamada Didática da História pretende responder, julga-se que seja esta: haveria uma epistemologia própria da História? A resposta é sim. Neste caso, o Ensino de história poderia ser reduzido à razão pedagógica ou à razão didática (Chevallard), ainda que reconhecida a sua dimensão histórica, enquanto disciplina escolar (Chervel)? A resposta é não!

Este raciocínio sugere qual tipo de relação entre história pesquisada e história ensinada (qual relação entre universidade e educação básica)? Talvez bastasse dizer que a proposta da didática da história seja:

a) questionar a compreensão de que estas disciplinas sejam mero “lubrificante” para tornar mais fácil o trabalho da maquinaria da história (para utilizar os termos de Chervel), tampouco uma simples ferramenta que transporta o conhecimento acadêmico para a cabeça vazia dos alunos, reproduzindo e simplificando o conhecimento histórico descompromissado com a vida prática (ajudando na transposição didática, diria Chevallard).

b) defender que a própria história teria um papel didático – anterior à sua própria disciplinarização no século XIX, quando foi preterida em favor da Metodologia da Pesquisa/e do ensino de história (E no Brasil os anos 1980/90). A proposta de Rüsen é justamente retomar este aspecto perdido da autoconsciência histórica entendida, não como lubrificante ou reprodução, não como uma técnica, um modo de fazer, mas em suas formas acadêmicas altamente racionalizadas. Propõe-se claramente um verdadeiro retorno à história como mestra da vida, pela ressignificação do papel da didática da história, muito além de um “treinamento de professores de história”, para melhor ensinar história.

Mas qual relação entre Ensino e Pesquisa, Universidade/historiadores e Escolas Básicas/sociedade a Didática da História sugere? Seria um retorno também às formas já criticadas de pensar a relação entre a Universidade e a Escola Básica, de forma hierarquizada e verticalizada? A crítica à Universidade entendida como um ente isolado a criar teorias novas para influenciar a sociedade, elaborada por Rüsen nos indica que não!

Se pensarmos na proposta elaborada por Jörn Rüsen, observaremos que não se trata de uma proposta vazia e sem estudos fundantes. Este pesquisador tem investido anos de sua vida acadêmica na compreensão dos fatores que levaram a esse distanciamento entre as pesquisas desenvolvidas dentro das universidades e a prática que se refere aos saberes que são ensinados e aprendidos nas escolas. Pois, já nos anos iniciais da década 80 do século XX, Rüsen se uniu a quatro outros pesquisadores alemães em busca de realizar estudos, discussões que visavam aprofundar suas reflexões sobre essa divisão entre teoria e prática (pesquisa e ensino). Suas preocupações mais acirradas se alicerçaram em compreender e refletir acerca da

reorganização curricular que abarcava o sistema educacional na Alemanha. A ação posta, se configurou pela criação de um espaço de reflexão sobre as questões teóricas e práticas das demandas inseridas no processo de ensino e de aprendizagem daquele momento.

Klaus Bergmann, era um dos membros deste grupo de estudos e foi responsável por trazer a luz das discussões a problemática central que circundava o tema a esse momento e ainda hoje, questão essa que impulsionou e motivou Rüsen em suas investigações ao longo de sua carreira. Tal questão, diz respeito a necessidade da elaboração de um “novo” paradigma reflexivo acerca da relação entre ensino/aprendizagem e ciência histórica. A principal intensão neste domínio refere-se a tentativa de perceber como a ciência histórica contribui para o ensino e vice-versa, cujo objeto visa compreender como os elementos e sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem influenciam nesse processo, considerando a negação intencional da representação da história no processo de ensino nos contextos de orientação da vida prática, e tratar da “apropriação” recorrentemente que vem sendo desenvolvida pelos meios de massa e midiáticos. A questão chave neste contexto investigativo e de intervenção, concentrou-se em analisar como esses meios influenciam no ensino de História e quais as suas configurações, bem como tentar apreender como uma cultura histórica organiza o pensamento das pessoas que estão envolvidas nesse processo de ensino da História.

Foi a partir dessas expectativas que Rüsen desenvolveu suas pesquisas ao longo dos anos. E não foi por acaso que conseguiu sistematizá-las, dada a sua tripla formação: História, Filosofia e Pedagogia. Essa gama de conhecimento o favoreceu na elaboração de estudos aprofundados quanto a articulação entre o ensino, a aprendizagem e a ciência histórica, contribuindo para a teorização da consciência histórica, que visa perceber quais contribuições a ciência história possibilita ao ensino e de que modo o ensino pode contribuir para as pesquisas científicas.

A demanda de Rüsen centrou-se em refletir sobre a articulação entre a teoria e a prática, para tanto, o autor se propôs a analisar o método utilizado no ensino, dos currículos estabelecidos e desenvolvidos nas escolas e como o próprio processo de ensino e aprendizagem vem sendo desenvolvido nas escolas. Em uma de suas conferências no Brasil, Rüsen mencionou que já desiludiu sobre essa junção na Alemanha, pois a integração entre a teoria e a prática em seu país já se tornou uma realidade quase impossível na atualidade, mas enfatizou que tem esperanças de que essa dinâmica venha a ocorrer no Brasil, dado os estudos que professores e pesquisadores têm se empenhado em desenvolver nas universidades, as quais têm se delineado de modo favoráveis a vinculação da prática cotidiana aplicada ao ensino de história nas escolas de diversos Estados brasileiros.

O processo que envolve o ensino e a aprendizagem pressupõe um método. Nesse sentido, os estudos de Rüsen, apontam que a ciência histórica tem seu próprio método de ensino que deve ser colocado em prática a partir da Didática da História. Portanto, o ensino de história não compõe uma subárea da Didática Geral, desta forma o docente desta Disciplina deve ensinar História a partir de seus próprios domínios e princípios históricos, de modo, a fazer com que os alunos compreendam o passado histórico, se conscientizem de sua história de mundo e de si mesmos. De maneira que essa história faça sentido para eles e que consigam estabelecer vínculos desse passado ensinado com seu presente, utilizando esse saber como uma forma de orientação para sua vida prática estabelecendo reflexões sobre essas experiências, para que os erros do passado, não ocorram novamente no presente, os possibilitando elaborar expectativas futuras.

A Didática da História tem especificidade própria, visto que, a História enquanto disciplina, apresenta caráter social amplo. As aulas de História se constituem num espaço de conscientização e reflexão social, política e histórica. Lucien Febvre, já dizia que o historiador não encontra textos ou obras prontas, mas que nos cabe analisar a realidade apoiados no raciocínio e conhecimento científico e de mundo que construímos. Júlio Arostegui, historiador espanhol do século XX, aponta que a definição de História é inteiramente social. Que a concepção de História não se trata de uma mera descrição e que a História narra distintos problemas sociais e isso torna o historiador diferente dos outros cientistas sociais e que é ofício do historiador analisar e tentar resolver problemas e não apenas narrá-los (AROSTEGUI, 1995).

Para compreender melhor esses fatores, nos remetemos às indagações suscitadas pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen: Como se pensa a história? Quais as origens da história na natureza humana? E ainda, quais são os seus usos para a vida humana? Se observamos com atenção, perceberemos que desde a antiguidade já se pensava o Ensino e a Aprendizagem como um processo fundamental na cultura humana, não restrito simplesmente à escola ou à academia.

Pensando no caso alemão: A crítica que podemos tecer à crescente institucionalização e profissionalização da História (como ofício), consiste no fato de não terem dado importância à didática da história. E já em meados do século XIX, quando os historiadores definiram a História, enquanto disciplina, começaram a perder de vista a importância da história como orientadora da vida social a longo prazo (estrutura). E aqui abrimos um parêntese: as pessoas se orientam pela experiência do passado (memória), para compreender o seu presente e criar expectativas ou esperanças para o futuro. A partir do seu próprio lugar na história

(*habitus*), os interesses humanos vão dando forma e sentido ao entendimento histórico. Assim, o ensino e a aprendizagem, comportam um papel importante na cultura política da sociedade dos historiadores.

Ao se esforçarem em tornar a história uma ciência, historiadores do séc. XIX, desfocaram o centro das reflexões. A didática foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica. Assim, as dimensões do pensamento histórico, vinculadas a vida prática, garantidos pelo papel da didática da história deu lugar a preocupação exclusiva com a própria profissão de Historiador e com o desenvolvimento da “cientifização” da história. Segundo Rüsen: “Desse ponto de vista, pode ser dito que a história científica, apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido aquilo que ele chama de “irracionalização” da história.” (RÜSEN, 2010, p.09). O primordial acerca dessas discussões, é perceber que a Didática da História não se trata de um treinamento de professores para ministrarem aulas, dentro ou fora de sala, a partir de métodos previamente definidos. Nesse sentido, dois pontos são cruciais: Primeiro é importante compreender que a didática da história não é pedagogia, que é ensinada e aprendida pelo próprio modo do fazer. Rüsen, chama isso de metodologia de instrução em história (*Methodik des Geschichtsunterrichts*). Segundo, é necessário compreender que a história não deve ser discutida em relação as disciplinas que apresentam qualquer relação com os fenômenos de ensino e aprendizagem, a exemplo disso podemos citar as ciências sociais: que investigam as condições sociais de ensino e aprendizagem, com a pedagogia, pesquisando os propósitos, as formas e os processos de educação com os estudos históricos. A esse nível, Rüsen nomina de didática da educação em história. (*Didaktik des Geschichtsunterrichts*).

Contudo, a didática da história tem por objetivo estudar todas as elaborações que compõem a História sem forma científica pré-determinada. Essa definição como já dito no início de texto, fundamenta-se, sobretudo, na bibliografia alemã contemporânea sobre a *Geschichts didaktik*, que se opõe às definições da Didática como arte de ensinar, ou como coleção de métodos indiferentemente utilizáveis no ensino de qualquer disciplina escolar. Essa disciplina não estuda somente o ensino e a aprendizagem da História escolar, mas todas as expressões de cultura e das consciências históricas que circulam dentro e fora da escola.

A relevância social e comunitária do ensino escolar dá realce ao entrelace inegável que ocorre entre a didática da história, o ensino e a aprendizagem que se desenvolve nas instituições que disseminam o saber. Os estudos realizados acerca da categoria didática da história abarcam um contexto que vai para além daquele que engloba a educação básica, pois perpassa *pari passu* a cultura e a consciência histórica que apesar de fazerem parte de um processo externo àquele que diz respeito a educação, está também imbuído dela.

Todavia, não podemos olvidar a existência da influência mútua do meio escolar e do meio social, na construção do saber. Ao tratar das questões pertinentes ao processo contínuo da didática-histórica, percebe-se nitidamente que a história escolar está intimamente ligada as histórias culturais e sociais de um povo e que ganha forma através dos estudos e das várias formas que vão para além dos conhecimentos científicos desenvolvidos no meio institucional. A principal tarefa da didática da história centra-se em estudar e compreender a cultura que se faz presente nas consciências históricas e sociais daqueles que estão envolvidos no processo de construção dos saberes. Essa demanda caracteriza a didática da história, como um segmento histórico do ensino e da aprendizagem. Deste modo, nos cabe pensar na didática e na história como dois saberes entrelaçados com o objetivo de inferir sentido aos saberes produzidos e disseminados no meio social em geral e no escolar em particular. Nesse sentido, há que se refletir sobre a didática da história como uma categoria teórica para pesquisar e compreender a História distinta de suas formas científicas.

A pesquisa didática-histórica se refere a toda expressão cultural e as consciências históricas que fazem parte do meio social em que seus estudos sejam elaborados e colocados em prática. Levando em consideração que esse saber inclui todos os espaços onde o ensino e a aprendizagem podem ser desenvolvidos ou apreendidos, cabe pensar que ultrapassa as barreiras das salas de aulas, pois as pesquisas e os estudos que compõem a didática-histórica não se restringe ao espaço do cotidiano escolar. As pesquisas relativas à didática da história devem sempre se guiar pela teoria da História e essa junção conduzirá as atividades desenvolvidas em busca da compreensão e elaboração do saber em função do meio social onde se produz e dissemina esse saber. A didática da história se caracteriza como um segmento da história, que visa instigar e possibilitar a reflexão, a pesquisa, a compreensão e a motivação para a análise daquilo que o nosso meio social e cultural nos impele a construir e a disseminar no meio escolar e para além dele.

Considerações finais

Rüsen recorre a uma metáfora de Alfred Heuss (anos 1950) para criticar aquela história vista como uma disciplina acadêmica que se legitimaria a si mesma apenas por estar lá (RÜSEN, 2010, p. 10). Em suas palavras, esta forma seria como uma árvore bem acomodada no cume da montanha a produzir folhas – pesquisa, que jogadas pelo vento (pelo acaso ou pela gravidade), ou ainda, levadas pelos didáticos e pedagogos, mais do que por historiadores ou professores de história da educação básica, até os vales nem sempre tranquilos das salas de aula. Esta condução – entendida como *reprodução ou cópia*, seria uma espécie de abaixamento do

nível, algo muito próximo da transposição didática de Chevallard quando entendida como deformação, simplificação.

Neste sentido, o papel do professor da educação básica seria sempre o mais ingrato, pouco reconhecido por uma sociedade que dá mais valor ao trabalho intelectual do que ao braçal: recolher a maior quantidade de folhas, utilizando-se de todos os métodos possíveis fornecidos normalmente pela Didática Geral e pela Pedagogia para inculcar melhor os conteúdos. Fazer maratonas de qualificação, procurar novidades, adaptar e adaptar-se, “correr atrás”. Já conhecemos bem este modelo! E já fizemos críticas a ele antes mesmo de ter adquirido o hábito de ler os alemães, em substituição aos franceses.

Para Rüsen, entretanto, as próprias revisões historiográficas partiriam de demandas sociais concretas – e não o contrário. Não nos esqueçamos de que a pesquisa histórica deve enraizar-se no solo, ao preço de perder a sua seiva e de secar as suas folhas.

Neste sentido, poderíamos facilmente concordar com Rüsen, uma vez que é justamente esta a grande questão que nos preocupava nos anos 1980-90. Não porque nossos historiadores estivessem apenas isolados no alto da montanha desocupados com os problemas dos vales de lágrimas de nossa situação social e política (como os de seu país). É preciso lembrar que aqui no Brasil, nem mesmo esta autolegitimação da história existiu. Em tempos de Ditadura, não havia montanha segura para nos abrigar, aquém do Araguaia guerrilheiro.

Do ponto de vista que nos interessa, a Didática da história traz uma novidade (embora não seja teoria nova: a promessa de que pode contribuir para romper a relação dicotômica entre a Universidade e a Escola básica. A teoria da transposição didática de Chevallard tinha apenas nos ajudado a reconhecer a especificidade do trabalho do professor de história que não simplesmente cópia, mas transforma – cria – conhecimentos históricos. Com a Didática da História talvez possamos também ir além das discussões sobre a cultura escolar que, mesmo reconhecendo a escola como produtora de cultura, e os seus agentes como sujeitos históricos, não avançou na aproximação da universidade para além da pesquisa, ao tomar como objeto a educação básica. Na prática, esta aproximação investigativa da universidade trouxe mais uma tarefa [e uma cobrança] ao professor da escola básica: tornar-se também pesquisador, ainda que da sua própria prática. E temos dúvidas se, do pesquisador, exigiu-se alguma coisa em troca!

Não sabemos se será possível aproximar a universidade da escola básica (ou quem sabe romper com essa dicotomia hierarquizadora!) partindo do terreno da Teoria (da História), em busca de uma Didática, mas, consideramos positivas as ideias de Rüsen quanto à necessidade de levar o historiador profissional às conexões internas entre história, vida prática

e aprendido. Contudo, receamos não poder resistir à tentação de tentar fazer isto partindo do alto de nossas montanhas (recém erguidas no tempo geológico dos avanços educacionais brasileiros), ou até mesmo nos acomodando lá em cima sem querer sujar nossos pezinhos frágeis na terra batida do vale!

Nosso trem da história, e seu ensino, avançam rápido e o fundo da paisagem parece mudar mais depressa. Porém, se nesta [nova] relação entre universidade e escola básica que se anuncia, vamos partir do alto da montanha da teoria, o que farão aqueles que como eu, estão bem mais para os sabores da planície e os dissabores dos abismos? Devemos rumar também para a montanha? Além disso, é preciso ter consciência do risco de esboroarmos no chão. Mas esta é uma contingência incontornável. E como dizia Riobaldo, de Guimarães Rosa, “viver é muito perigoso! Mas terminemos este texto com uma frase mais otimista: não custa lembrar que “para baixo, todo santo ajuda”.

Referências

Artigos

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: nº 2, p. 177-229, 1990.

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão (Trad. Marcos Roberto Kusnick). **Práxis Educativa** (Ponta Grossa, PR), vol. 1, N. 2, 2010, p. 10.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos e GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. CEDES [online]**, 2005, vol. 25, n.67, pp. 297-308.

Documentos

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio – parte IV. Brasília: MEC, 1999.

Livros

AROSTEGUI, J. La renovación contemporánea de La historiografía. In: **La investigación histórica: Teoría y método**. Barcelona, 1995.

BARBOSA, M. R. **A aprendizagem histórica e os professores de história**. Curitiba: Appris, 2017.

CABRINI, C.; CIAMPI, H.; PEIXO, M. do R. da C.; VIEIRA, M. do P. de A.; BORGES, V. P. **O ensino de história: revisão urgente**. 3ª ed. São Paulo: Educ, 2005.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História Ensinada**: Campinas: Papyrus, 2003.

GABRIEL, C. T. **Usos e abusos do conceito de Transposição Didática. (Considerações a partir do campo disciplinar da história)**. Ouro Preto: UFOP, 2002.

_____; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2011.

Tese

URBAN, A. C. **Didática da História**: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

Recebido em	12/06/2019
Aceito em	30/09/2019