

## **Os saberes da história: elementos para um currículo escolar contemporâneo**

### **The knowledge of history: elements of a contemporary curriculum**

*Ricardo de Aguiar Pacheco\**

#### RESUMO

É lugar comum dizer que a história estuda o passado para aprender a viver no presente e construir o futuro. Contudo, entendemos que este exercício de configuração e reconfiguração do mundo social deveria criar oportunidades para que o educando tome contato não apenas de um conjunto de informações históricas formadoras de uma memória coletiva, mas também se aproprie de um conjunto de conceitos próprios das ciências humanas, bem como de uma série de procedimentos técnicos próprios para o entendimento das relações e instituições sociais. De tal maneira propomos que o currículo contemporâneo para a disciplina escolar história deveria trabalhar com essas três ordens de saberes: as informações históricas, os conceitos próprios das ciências humanas e os procedimentos de coleta e organização de dados sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História; Metodologia do Ensino; Currículo; Disciplina Escolar.

#### ABSTRACT

It is common place to say that history studies the past to learn to live in the present and to construct the future. However, we understand that this exercise of configuration and reconfiguration of the social world would have to create chances so that educating not only makes contact of a set of formadoras historical information of a collective memory, but also if it appropriates of a set of proper concepts of sciences human beings, as well as of a series of proper procedures technician for the agreement of the relations and social institutions. In such way we consider that the resume contemporary for disciplines pertaining to school history would have to work with these three orders to know: the historical information, the proper concepts of sciences human beings and the procedures of collection and organization of social data.

**KEYWORDS:** Education of History; Methodology of teaching; Curriculum; school disciplines.

As grandes transformações sociais vividas pela sociedade contemporânea colocam diante dos profissionais da educação um constante repensar dos sentidos da prática pedagógica e dos espaços educativos. A radicalização do processo de globalização aproximou os grupos humanos e achatou a dimensão tempo-espaço; as novas tecnologias da informação disseminaram de forma cada vez mais dinâmica o conhecimento; o desenvolvimento científico e tecnológico

---

\* Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Professor na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) / Brasil.

colocou em cheque os paradigmas da racionalidade científica moderna (SANTOS, 1997).

Nesse cenário, as relações de ensino-aprendizagem e suas instituições se tornaram objeto de profunda reflexão crítica. Como lembra André Petitat, ao longo da experiência histórica do ocidente a instituição escola cumpriu o duplo papel de produção e reprodução das relações sociais (PETITAT, 1994). As transformações sociais da contemporaneidade ao mesmo tempo em que reivindicaram por uma escola como local privilegiado de sociabilização, de reprodução dos saberes e fazeres junto as novas gerações, cobram dela a produção de novas relações com o saber acumulado, demandam pela atualização de seus objetivos e metodologias.

Nas décadas que se seguiram ao período de redemocratização da sociedade brasileira eclodiu um forte debate sobre o papel da escola e muitas propostas inovadoras de atualização do currículo da disciplina escolar história foram formuladas. Maria de Lourdes Mônaco Janotti nos alerta a observar esse debate com cuidado, pois nem tudo que se apresenta como novo realmente é novidade; e nem toda a novidade representa um avanço pedagógico.

[...] as velhas, as novas e novíssimas posturas historiográficas são produto das contradições e condições da própria História e, por isso mesmo, sob a aparência da contestação, conservam substratos comuns muito nítidos (JANOTTI, 2005: 51).

Considerando o cenário da contemporaneidade e a função social da instituição escola nos perguntamos: O que deve a história ensinar na escola básica? Ou seria melhor dizer: Que tipos de saberes fazeres a ciência história poderia oferecer a disciplina escolar história para a formação do cidadão do mundo contemporâneo? Sem a pretensão de esgotar esse complexo debate nesse momento nos propusemos pontuar algumas referências para pensar os conhecimentos que o currículo da disciplina de história explora no contexto escolar.

É lugar comum dizer que a história estuda o passado para aprender a viver no presente e construir o futuro. Contudo, entendemos que este exercício de configuração e reconfiguração do mundo social deveria criar oportunidades para que o educando tome contato não apenas de um conjunto de informações históricas formadoras de uma memória coletiva, mas também se aproprie de um conjunto de conceitos próprios das ciências humanas, bem como de uma série

de procedimentos técnicos próprios para o entendimento das relações e instituições sociais. De tal maneira propomos que o currículo contemporâneo para a disciplina escolar história deveria trabalhar com essas três ordens de saberes: as informações históricas, os conceitos próprios das ciências humanas e os procedimentos de coleta e organização de dados sociais.

### **Histórico do ensino de história**

Diversos autores atentaram para a polissemia do termo história. Jacques Le Goff nos alerta que a palavra aponta para três objetos complementares, mas distintos entre si: o primeiro é a *história processo*, a experiência vivida pelos homens na dimensão tempo-espaco; numa segunda acepção a *história ciência* é o campo das humanidades que toma essa experiência como objeto de pesquisa; mas também é chamada de *narrativa histórica*, ou historiografia, o discurso produzido pelo pesquisador sobre aquele objeto (LE GOFF, 1996).

Quando debatemos a educação básica temos ainda nos apoiamos no conceito de *disciplina escolar história* como o conjunto de atividades de caráter escolar voltadas à transmissão da *narrativa histórica*; que foi produzida pela *história ciência*; sobre a *história processo* com objetivo, métodos e conteúdos distintos do ensino de história no nível superior. Muito embora estes objetos sejam interdependentes não podemos confundir a narrativa histórica sobre o passado como a história processo, nem essa com a história ciência. Como aponta Circe Bittencourt, a noção de disciplina escolar joga luz sobre o papel do professor escolar como produtor de um conhecimento específico.

Temos afirmado que a concepção de disciplina escolar está intimamente associada à de pedagogia e à de escola e, portanto, ao papel histórico de cada um desses componentes. Ao concebermos a disciplina escolar como produção coletiva das instituições de ensino, admitimos que a pedagogia não pode ser entendida como uma atividade limitada a produzir métodos para melhor 'transportar' conteúdos externos, simplificando da maneira mais adequada possível os saberes eruditos ou acadêmicos. (Bittencourt, 2004, p. 49)

Ou seja, a história, enquanto disciplina escolar, manipula os três conceitos, as três dimensões da palavra história, mas se distingue de cada um deles. Os recursos didáticos, como livros e mapas, os materiais de apoio como documentários e filmes, são narrativas sobre o passado e não podemos confundi-los com o próprio passado. Da mesma forma, as evidências da

experiência humana no tempo, como documentos históricos e objetos museológicos, não se constituem na narrativa histórica em si ou na história processo revelada, mas sim em fontes sobre as quais se empregam diferentes procedimentos e técnicas de investigação.

Fazer essas distinções junto ao público escolar é importante para desnaturalizar as interpretações que fazemos do passado. Possibilita que a disciplina escolar história rompa com a prática de mera reprodução da história narrativa e encontre sua particularidade como disciplina, como campo do conhecimento.

Ao longo do processo dos estados nacionais do ocidente, a disciplina escolar história foi incumbida de diferentes funções político pedagógicas. No caso particular do Brasil, dadas as suas dimensões de país continental e de população multiétnica, essa tarefa não se realizou de forma fácil. Como salienta Kátia Abud, os currículos oficiais propostos à disciplina escolar história “tem sido o veículo para a disseminação do discurso do poder e para a difusão da ideologia” (ABUD, 1997: 28) e a formação do código disciplinar no ensino básico passou por diferentes postulados.

Durante o período colonial o ensino básico foi controlado pelas instituições ligadas a Igreja, com particular destaque a ordem dos jesuítas. Esses deram à disciplina a perspectiva de história sagrada. O início do sistema de ensino oficial no Brasil se deu durante o Império com a organização do Colégio Don Pedro II. Para a disciplina de história o programa dessa instituição selecionou alguns fatos históricos e fazia deles elementos explicadores do processo de formação da comunidade nacional. Seguindo a proposição de Von Martius de “como escrever a história do Brasil” foram destacados os elementos étnicos formadores do povo, o papel do empreendimento das grandes navegações para a fundação do Brasil e dividiu-se o país com base em suas características regionais. Esse programa disciplinar teve claramente a intenção de produzir um sentimento de unidade nacional em torno da monarquia.

Com o fervor escolanovista, a metodologia do ensino de história passa a ser pensada por professores como Jonathas Serrano. Esse professor do Colégio Don Pedro II e membro do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil escreveu dois manuais para orientar o ensino de história nas instituições de ensino formal. Neles propôs o uso dos novos método e técnicas pedagógicas como

forma de aproximar o ensino dos interesses dos alunos. Segundo Maria Auxiliadora Schimidt, para Serrano “torna-se importante o ensino da história para se entender o fio que une todas as questões da humanidade; além disso, afirma ele que a História é ‘mestra da vida’ (SCHMIDT, 2004: 198). Para esse professor era a incorporação de técnicas e métodos de ensino modernos de seu tempo que garantiriam um melhor aprendizado da narrativa histórica proposta pelo programa curricular.

O governo autoritário do Estado Novo estabeleceu uma série de políticas culturais com o fim de reforçar os laços da nacionalidade brasileira. A disciplina de história, no interior da instituição escola cumpriu um importante papel. Segundo Kátia Abud “Essa visão pragmática da história como disciplina escolar, servia à formação do cidadão ideal para o estado centralizado” (ABU, 1998: 122). Foram enfatizados fatos e processos históricos que sobrepunham às diferenças sociais da população uma identidade nacional uniforme.

As reformas do ensino ao longo desse período ditatorial se caracterizaram pelo tecnicismo enquanto metodologia e pelo ensino técnico como modelo. Voltado às demandas da formação de mão de obra os currículos escolares reduziram significativamente as disciplinas de caráter humanista como a história. Segundo aponta Dea Ribeiro Fenelon na reforma do ensino pós-64 a criação da disciplina escolar de Estudos Sociais deixou clara a concepção de que “o aluno de 1º grau é passivo, mero receptor de informações, e como tal não precisa ter nenhuma de suas habilidades desenvolvidas. Não precisa aprender a pensar e refletir, deve apenas apreender” (FENELON, 2005: 20). Ou seja, aquilo que se apresentou como novidade técnica da pedagogia significou de fato um retrocesso na função formativa da escola. Buscou-se formatar o sujeito para desempenhar uma única função, uma determinada profissão sem lhe oferecer recursos intelectuais para questionar ou criar novos saberes.

Ao longo dos anos 80, no momento em que a sociedade brasileira retomava a luta pela democratização do Estado, que os profissionais da educação ampliaram o debate pela reformulação dos currículos e programas escolares. A Constituição Cidadã de 1988 ao afirmar a educação como direito universal pôs à escola novos desafios. Como nos chama à atenção Circe Bitencourt nesse momento a disciplina se recolocou a tarefa de pensar junto ao público escolar questões ligadas à cidadania.

A relação entre História escolar e cidadania nos remete evidentemente às finalidades políticas da disciplina. A relevância de uma formação política que a história tende a desempenhar no processo de escolarização tem sido inerente à sua própria existência e permanência nos currículos. O papel da história como disciplina encarregada da formação do político não é velado ou implícito, como ocorre com as demais disciplinas curriculares (BITENCOURT, 2005: 20).

Muito embora tenham se passado alguns anos da redemocratização podemos dizer que ainda nos encontramos nesse contexto de afirmação e universalização dos direitos e garantias constitucionais. A legislação que surgiu a partir desse momento, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais para os níveis de Ensino Fundamental e Médio, são conquistas institucionais da sociedade e dos profissionais da educação que lutaram pela democratização das políticas educacionais. Pelo acesso universal à escola de qualidade. Pela produção de práticas pedagógicas voltadas a formação do cidadão construtor da sociedade democrática. Como aponta Thais Fonseca, o ensino de história sempre cumpriu um papel estratégico na escola e na sociedade brasileira.

Da formação do súdito fiel à monarquia, à do cidadão consciente e participativo, o ensino de história tem caminhado em consonância com as questões de seu tempo, mesmo que em alguns momentos –particularmente os de regime autoritários– o direcionamento e o cerceamento sejam maiores e mais prejudiciais (FONSECA, 2004: 88).

Por vezes explorando as diferenças regionais e étnicas, outras procurando consolidar uma identidade nacional. Como instrumento de alienação ou como programa de formação da cidadania. Essas ambivalências evidenciam uma variação nos sentidos e diretrizes da disciplina escolar história, mas invariavelmente ela esteve ligada a projetos político-pedagógicos mais amplos que a própria sala de aula.

No tempo presente isso não é diferente. No contexto da sociedade da informação a escola continua produzindo e reproduzindo práticas sociais. Torna-se cada vez mais importante para as estratégias de desenvolvimento sócio-econômico das sociedades. Os diferentes setores sociais demandam por um ensino conectado com as novas tecnologias, mas também ocupado em atender as tradicionais necessidades dos grupos marginalizados. Uma educação da inclusão digital que não esqueça da inclusão social. Que qualifique e prepare o aluno para agir no mundo do trabalho globalizado, mas também para o

exercício consciente da cidadania planetária em sua comunidade.

### **Ler o mundo e interpretar as relações sociais**

Os desafios da sociedade contemporânea cobra dos profissionais da educação, de forma geral, e dos professores de história, de maneira específica, uma revisão crítica dos currículos escolares. A adesão a filosofias idealistas de um mundo redimido pelo desenvolvimento técnico que desqualificam a experiência histórica e o campo social como objeto da investigação científica e racional se mostram como saída fácil e tentadora para os tecnocratas da educação ocupados em reproduzir receitas de uma globalização homogeneizadora e excludente.

Como nos aponta Marilena Chauí, precisamos ter cuidado com o “discurso competente” em educação. O discurso “no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (CHAUÍ, 1997: 1). O discurso competente, disfarçado em discurso técnico, se auto atribui a autoridade de único saber capaz de definir as políticas públicas a serem adotadas. Em educação vemos essas estratégias em duas dimensões igualmente perigosas para a formação da cidadania. Em uma esfera macro, ou institucional, vemos os burocratas encastelados em seus escritórios definindo os currículos a serem adotados pelas escolas. Em outra dimensão, que podemos chamar de micro, ou cotidiana, assistimos a práticas pedagógicas que retiram do educando a possibilidade de construir a sua narrativa histórica, de sentir-se partícipe da história processo de sua comunidade, de realizar a leitura da experiência do mundo social onde se insere.

Por outro lado diversos intelectuais ligados à educação popular dão densidade aos postulados de uma escola e de um currículo que, para além das aparências, dialogue com as demandas de uma sociedade que se democratiza. Recolocam o acesso universal a escola de qualidade no centro do debate pela afirmação de uma cidadania participativa. Escrevendo sobre os saberes essenciais à formação docente no mundo contemporâneo Paulo Freire nos relembra que não há “docência sem discência.” Reafirma que não há ensino sem aprendizagem. E nos pergunta, como quem está propondo um programa

escolar:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo o conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRA, 1998: 37).

Nesse pensamento radical – por que vai a raiz da reflexão sobre o papel da educação na sociabilização dos indivíduos– o processo ensino-aprendizado não se faz apartado da leitura do mundo, da compreensão do meio social em que se realiza a educação. Para esse autor educar é construir condições para que o sujeito possa entender e agir no mundo concreto, lhe facultar instrumentos teóricos e técnicos que lhe possibilite realizar a leitura do mundo social de que faz parte.

Tal postura provoca uma ruptura com a visão tecnocrática em educação nos dois níveis que falávamos antes. No nível macro os programas e temas do currículo não se definem a priori por instâncias burocráticas apartadas do contexto escolar. No nível micro coloca ao educador o desafio de estar em constante aprendizagem. Dele é cobrada a responsabilidade de interagir com o meio social onde atua, é que se aproprie da visão do aluno para, a partir dessa, refletir sobre as condições de existência do grupo social em que atua.

### **Os saberes da história**

A bibliografia que aborda a problemática do ensino da disciplina escolar história na sociedade contemporânea propõe diversas alternativas tanto do ponto de vista teórico como metodológico. Por um lado, questionam-se os programas curriculares e os manuais didáticos. Por outro, propõem-se metodologias alternativas ao ensino bancário e o uso das novas tecnologias da informação. Para além da narrativa histórica essas posturas oferecem aos educandos oportunidades de se apropriarem de ferramentas que lhes permitem ler o mundo social em que estão inseridos.

Sem pretender esgotar esse debate, julgamos que a discussão sobre o ensino de história impõe o alargamento dos programas curriculares. Antoni Zabala propõem que os conteúdos da aprendizagem sistêmica sejam tipificados



como factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais – lembrando que essa é uma divisão teórica que não se opera no concreto das relações educativas (ZABALA, 1998). Seguindo essa argumentação entendemos que a disciplina escolar história, como campo do conhecimento voltado para as relações sociais e por isso mesmo comprometido com a formação do cidadão, deve trabalhar com programas e atividades voltadas ao ensino-aprendizagem de quatro tipos ou ordens de saberes complementares entre si: aquele das informações históricas referentes a experiência das comunidades no tempo; o dos conceitos utilizados pelas ciências humanas para analisar as relações sociais; outro ligado aos procedimentos técnicos utilizados para coletas e organização das informações sociais; lembrando que saberes se articulam na ação efetiva do sujeito sobre o mundo social em que esta inserido.

Noutro sentido, entendemos que a formação da cidadania na sociedade contemporânea passa pelo desenvolvimento de habilidades técnicas que permitam ao sujeito operar com conceitos para validar as informações que recebe no mundo social. Ao ensino voltado para o exercício da cidadania cabe oferecer saberes e fazeres que permitam a leitura do mundo, a ação no mundo.

### *As informações históricas*

Embora óbvio, nunca é demais frisar que a disciplina escolar de história tem a responsabilidade de trabalhar junto aos educandos os conhecimentos específicos produzidos pela história ciência, ou seja, as informações históricas. Tal como as outras disciplinas escolares – língua portuguesa, matemática, ciências, etc. – também a disciplina escolar história tem como objetivo específico de explorar o conhecimento produzido pela história ciência sobre a história processo.

Como aponta Paulo Knauss, no contexto escolar as bases racionais e abstratas do pensamento científico se chocam cotidianamente com o pensamento apriorístico fruto da observação do mundo imediato feito pelo chamado senso comum. Todas as disciplinas escolares se vêem frente ao desafio de problematizar essa visão e introduzir os educando na lógica própria de cada campo disciplinar específico.

A questão que se coloca diante deste panorama da história ensinada é que o fundamento científico da história foi raramente ressaltado na

sala de aula, não se constituindo na base da organização dos conteúdos do conhecimento histórico a serem trabalhados na sala de aula. [...] O passado, como matéria de conhecimento, quase não tem sido afirmado na sala de aula a partir da teoria do conhecimento e da ciência (KNAUSS 2005: 283).

A disciplina escolar história, na grade curricular do ensino básico, sempre esteve associada à tarefa de reproduzir uma determinada narrativa histórica que servisse ao propósito de construção da identidade nacional, à afirmação de laços simbólicos que consolidem nos alunos a noção de pertencimento a uma mesma comunidade de sentidos. Frente a essa demanda, as questões ligadas à cientificidade do conhecimento histórico, em particular, e dos saberes próprios das humanidades, de forma geral, foram negligenciadas.

A ciência história – como ciência da memória social – tem como objeto de investigação o conjunto de eventos da experiência da humanidade, a disciplina escolar história tem a responsabilidade de problematizar junto ao educando as informações históricas que fazem parte da memória coletiva. Como salienta Conceição Cambrini “o professor de história precisa ser alguém que entenda de história, não no sentido de que saiba tudo o que aconteceu com a humanidade, mas que saiba como a história é produzida e que consiga ter uma visão crítica do trabalho histórico existente” (CANBRINI, 1994: 23). Ou seja, o professor de história não deve se ocupar de ensinar como realmente aconteceu, mas sim em problematizar como e porque se elegem determinados eventos para figurar no currículo escolar e na memória social provocando os alunos a construírem suas hipóteses sobre os significados estes eventos .

No contexto da sociedade da informação não se demanda pelo agente que professa o conhecimento legítimo, que apenas reproduza as informações específicas de sua disciplina. Antes se espera pelo educador que orienta e acompanha os educandos na aventura da descoberta do mundo social no qual está inserido, que os auxilia a interpretar a massa de informações recebida cotidianamente. A disciplina escolar história não pode naturalizar, através de uma narrativa oficial, as informações históricas sobre eventos e processos. Mas problematizar qual o impacto desses eventos na experiência humana no tempo-espaço; por que determinados fatos são nomeados como Revolução ou Golpe Militar; com quais intenções determinados temas são sucessivamente divulgados pela mídia.

### *Os conceitos das ciências humanas*

Para além de informações históricas, a disciplina escolar história trabalha com diversos conceitos próprios do campo das ciências humanas. Termos como capitalismo, cultura, Estado moderno, estão presentes em diversos materiais, textos e atividades escolares. Essas ferramentas intelectuais designam objetos particulares do mundo social. As atividades de ensino-aprendizagem voltadas a uma prática emancipatória e formadora do cidadão crítico assume o desafio de estimular o educando a operar com esses instrumentos teóricos na interpretação da experiência humana do passado, mas também para a observação concreta da sua própria realidade social.

Muito embora a leitura do mundo seja o objetivo de todas as disciplinas escolares cumpre a história problematizar com os educandos as relações sociais nas quais estão inseridos. Isso implica na contraposição do senso comum aos modelos teóricos do pensamento científico. Ou seja, a superação das percepções empiristas do mundo, de seus fenômenos físicos e sociais através do uso de modelos teóricos e de seus conceitos.

O processo deve levar a que o aluno construa seu objeto de conhecimento, desenvolvendo-se como autor de valores, idéias, conceitos, palavras, discursos e textos, confrontando com a expressão dos colegas –ultrapassando o conhecimento comum que serviu como incentivação inicial (KNAUSS, 1995: 39).

No processo de transposição didática para os programas do ensino escolar os conceitos produzidos pelo campo científico ganham sentidos e usos, por vezes, distintos daqueles operados pelo conhecimento acadêmico. Segundo Michel Develay a transposição didática de “um elemento do saber sábio como objeto do ensino modifica-lhe muito fortemente a natureza, na medida em que se encontram deslocadas as questões que ele permite resolver, bem como a rede relacional que mantém com os outros conceitos” (ASTOLFI e DEVELAY, 1994: 48). Também refletindo sobre o processo de mediação didática que as disciplinas do ensino escolar operam sobre os conceitos desenvolvidos no campo da investigação científica Alice Lopes destaca que:

O maior problema e questão é o processo de apropriação do conhecimento pela escola, frequentemente realizado de forma a retirar dos conceitos sua historicidade e sua problemática. Como decorrência desse processo os saberes ensinados aparecem como saberes sem produtores, sem origem, sem lugar, transcendentem no tempo (LOPES, 1997: 107).

Tornar evidente que as disciplinas escolares trabalham com conceitos

significa reconhecer que estes sofrem deslocamentos. Perceber que as disciplinas escolares constituem uma epistemologia particular, uma forma própria de operar o conhecimento acadêmico colocando-o em novos círculos comunicativos. A história ciência utiliza e desenvolve diversos conceitos e modelos teóricos nas investigações acadêmicas que realiza sobre as sociedades do passado. Essas ferramentas e interpretações, quando transpostos para os materiais e atividades didáticas, devem ser contextualizadas e relacionadas com os problemas e dimensões da experiência social que procuram responder.

Para José Alberto Baldissera o ensino de história não se limita a memorização de dados e fatos. Sua prática implica em criar situações de aprendizagem onde o educando seja provocado a utilizar conceitos para estabelecer as relações entre os objetos do conhecimento histórico.

Compreender os fatos e dados quer dizer estabelecer relações significativas entre os dados ou fatos (em história) e requer-se o conhecimento de conceitos. São eles que darão significado aos fatos ou dados. Ao contrário serão apenas memorizados mecanicamente sem alguma compreensão (BALDISSERA, 1997: 85).

Para superar esse isolamento do conceito de seu potencial criativo se faz necessário que eles sejam associados aos problemas e processos intelectuais que os geraram. No caso da disciplina escolar história os resultados do esforço intelectual de explicação dos fenômenos do mundo social não podem ser apresentados como uma verdade revelada sobre o passado ou uma narrativa que se sabe desde sempre. Mas como respostas as indagações feitas e estruturadas de forma lógica, como construções teóricas que empregam ferramentas conceituais adequadas.

Um dos conceitos próprios (o que não significa exclusivo) da disciplina escolar história é o de tempo enquanto uma dimensão onde se organiza a vida social. Como aponta Maria Aparecida Bergamaschi, ao abordar essa dimensão das relações sociais esquecemos sua complexidade do ponto de vista cognitivo e no mais das vezes naturalizamos as formas socialmente construídas para contar e organizar a experiência humana coletiva e individual do tempo.

Atividades intencionais para ensinar noções de tempo são, em geral atribuições das séries iniciais do ensino fundamental, já que, a partir do momento em que a história passa a ser ensinada como uma disciplina, o cenário predominante na maioria dos programas escolares é a transmissão de longos e enfadonhos conteúdos, que pretendem abordar desde tempos pré-históricos até os nossos dias, em que nem esse “longo tempo”, estudado de forma periodizada, é alvo de questionamento (BERGAMASCHI, 2000: 40).

Ao refletir sobre a construção das noções de tempo-espaço Ernesta Zamboni também nos diz que sabendo “da importância das relações espaço-temporais cabe à escola desenvolvê-las, propiciando ao aluno condições para se situar historicamente” (ZAMBONI, 1984: 65). Relatando os resultados de uma investigação sobre a noção de tempo entre alunos do ensino fundamental, Elza Nadai conclui que “o tempo histórico ensinado nas escolas não se limita ao cronológico, à localização nos séculos e à periodização. Ao contrário o professor desenvolve atividades que possibilita aos alunos a construção do tempo qualitativo” (NADAI, 1992: 85). Um tempo que não se limita a cronologia ou a datação de um evento, mas a sua percepção como uma dimensão na qual se organizam e desenrolam os processos e transformações sociais.

Através do emprego de conceitos é possível romper a barreira do passadismo e podemos trazer os temas e debates dos programas escolares para o presente. Como aponta Paulo Miceli, “se a história tem um problema fundamental, esse problema diz respeito ao presente” (MICELI, 1992: 39). São os conceitos, como ferramentas interpretativas do fenômeno social, que nos permitem interpretar os eventos e processos históricos, mas também compreender e atuar criticamente sobre o presente. Ao explicitar como os conceitos são utilizados para interpretar os eventos históricos a disciplina escolar história ensina os educandos a empregar essas ferramentas para realizar a leitura da sua própria experiência social no tempo.

### *Os procedimentos de organização dos dados sociais*

Outro conjunto de saberes para o qual a disciplina escolar história deve estar atenta para desenvolver junto aos educandos são os procedimentos de organização dos dados sociais. Ou antes, os fazeres da disciplina escolar história. Para estudar e investigar as fontes históricas da experiência humana no tempo a história ciência utiliza uma série de procedimentos técnicos. São diversos os métodos de coleta e registro de informações, as estratégias de sistematização de dados sociais, os instrumentos de datação e as formas de ordenação temporal utilizados no seu fazer acadêmico.

Esses procedimentos podem ser utilizados com os educandos, através de estratégias pedagógicas, para perceber e interpretar a experiência humana no

tempo. Mas também como forma de recolher e organizar dados sociais para interpretar e compreender o seu próprio tempo presente, o contexto social no qual está inserido.

O conteúdo de História não é o passado, mas o tempo ou, mais exatamente, os procedimentos de análise e os conceitos capazes de levar em conta os movimentos das sociedades, de compreender seus mecanismos, reconstruir seus processos e comparar suas evoluções (NIKITIUK, 1996: 16).

Diversos materiais de apoio didático já formulam atividades onde são apresentadas fontes primárias para serem interrogadas pelo educando. Mais que um exercício de iniciação à prática do historiador procedimentos que seguem esse modelo estimulam o emprego da leitura crítica das informações recebidas. Procedimento indispensável para o cidadão ler um jornal ou entender o sentido das propostas de um candidato em um processo eleitoral.

Ao relatar uma experiência didática baseada no uso de filmes, Carlos Alberto Visentini alerta para a necessidade de se desenvolver com os educandos procedimentos de decomposição da narrativa cinematográfica. Da importância de definir assuntos e cenas a serem interpretadas e relacionadas com outras informações. Para esse autor, “entender o filme como parte de um curso supõe, no mínimo, o mesmo trabalho oferecido a outros documentos ou a textos da bibliografia” (VISENTINI, 2005: 165). Ou seja, o filme ao se tornar parte de um processo de ensino-aprendizagem sobre o passado passa a ser ele próprio objeto de análise, objeto da aprendizagem. Dessa forma se prepara o educando para outras leituras cinematográficas, se contribui para a alfabetização dos sujeitos nessa linguagem particular que é o audiovisual.

O museu é outro espaço de comunicação explorado pela disciplina escolar história como local de aprendizagem. Para Zita Possamai, os museus são locais onde objetos de valor histórico são arranjados para construir um discurso. Mas para isso “é necessário fazer a história falar através dos testemunhos materiais do passado, possibilitando que, como documento histórico, o objeto possa transmitir o maior número de informações possíveis” (POSSAMAI, 2000: 98).

Para chegar a isso se faz necessário desenvolver com o educando procedimentos que lhes permitam interrogar os documentos e registrar suas impressões sobre eles. O educador ao utilizar esses espaços e seus objetos como

materiais didáticos, como elemento provocador da reflexão crítica sobre as relações sociais se utiliza de diversos procedimentos técnicos: o registro de informações das peças, a contextualização dos objetos, a relação entre esses objetos e a memória... Esses procedimentos habilitam os sujeitos a realizar não apenas uma, mas várias visitas a espaços museográficos. Não apenas a entender o museu como espaço de comunicação, mas a ler em outros espaços que frequenta a relação entre os objetos e as práticas sociais que ali se estabelecem.

Procedimentos como a ordenação temporal, a leitura de imagem, a análise de fontes são utilizados em diferentes atividades da disciplina escolar história. Esses procedimentos assim como as informações históricas e os conceitos não precisam ser explorados com o objetivo único de responder um exercício de sala de aula. Ao contrário devem ser apresentados como estratégias que a história ensina e podem ser aplicadas pelo educando na leitura do mundo. Que podem ser transpostas à diversas situações da vida cotidiana do educando.

### **Um ensino do passado para o presente**

No contexto das transformações sociais, a escola como instituição e a disciplina escolar história como parte dessa estrutura social não podem deixar de refletir sobre seu papel na formação do público escolar. Ao lado da antiga tarefa de formação das identidades culturais surgem novas demandas sociais impossíveis de serem negligenciadas. A formação do sujeito político que adote atitudes de valorização da democracia implica na difusão de saberes factuais, conceituais e procedimentais oriundos dos diferentes campos do saber, mas da disciplina escolar história em particular.

Para atender as demandas da sociedade contemporâneas à escola, como instituição responsável pelo ensino formal, deve ampliar o conjunto de saber e fazeres que oferece aos educandos. Ver seu público como clientes que simplesmente recebem o conhecimento acumulado pela humanidade retira da escola o papel de formação voltada às demandas do mundo da informação e da sociedade que se deseja democratiza. Como esperamos ter destacado, os programas da disciplina escolar história trabalham com três ordens de conhecimentos: as informações históricas, os conceitos das ciências humanas e

os procedimentos de coleta e organização das informações sociais. Todos articulados na ação do sujeito no mundo social.

A primeira ordem desses saberes, as informações históricas, cumprem a função de informar ao educando os eventos e processos que constituem a memória coletiva de sua comunidade, de seu grupo social, mas também da humanidade. Os conceitos, por sua vez, desenvolvem o pensamento lógico formal do educando. Os apresentam e os introduzem na aventura do conhecimento científico; provocam a ruptura com as visões do senso comum. Ao propor aos educandos que executem procedimentos de coleta e organização de informações sociais a história ensina ao homem do presente a se valer da técnica e da tecnologia produzida pelas ciências humanas para resolver os desafios da sua vida cotidiana no interior da sociedade da informação. Nesse momento a história oferece ao sujeito político ferramentas para ler o mundo, para interpretar de forma crítica e qualificada os fenômenos sociais. Na articulação desse diferentes saberes a disciplina ensina ao sujeito quem ele é; qual a sua identidade social; a que tradição cultural pertence. Lhe oferece referências de como agir e se posicionar no mundo social em que está inserido.

A disciplina escolar história oferece ao educando saberes e fazeres que qualificam a leitura do mundo social em que está inserido. Ou seja, proporciona ao cidadão, ao membro da comunidade política, informações sobre o processo de formação histórica da sua comunidade. Oferece ao sujeito histórico ferramentas conceituais e modelos teóricos que lhe permitem interpretar o passado, mas também o presente. Fornece ao homem do presente procedimentos técnicos para recolher e organizar a massa de informações que a sociedade contemporânea produz, armazena e distribui.

Ao responder às demandas da sociedade contemporânea a instituição escola e a disciplina escolar história não precisam recorrer ao discurso tecnocrático. Tão pouco se aventurar em propostas que homogeneizam as diferenças sociais. No mundo contemporâneo marcado pela radicalização do processo de globalização mudaram as dinâmicas sociais e os saberes imprescindíveis para viver e agir de forma autônoma e consciente na sociedade da informação, mas a responsabilidade da educação formal continua sendo a de preparar as jovens gerações para a vida na sociedade do seu tempo.



## Bibliografia

ABUD, Kátia Maria. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*, vol. 8, nº 6, 1998, pp 103-113.

\_\_\_\_\_. Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. INn: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, pp. 28-42.

ASTOLFI, Jean-Piere e DEVELAY, Michel. *A didática das ciências*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BALDISSERA, José Alberto. Os conceitos e o ensino de história. IN: SEFFNER, Fernando e BALDISSERA, José Alberto. *Qual história? Qual ensino? Qual cidadania?* Porto Alegre: ANPUH, Unisinos, 1997, pp. 82-94.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Tempo e memória: o que ensina na escola? IN: *A memória e o ensino de história*. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000,. pp. 39-52.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005, pp. 11-27.

CABRINI, Conceição. *O ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1997.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão de estudos sociais, *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 25, nº 67, set./dez. 2005,. pp. 11-23.

FONSECA, Selma Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1995.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & ensino de história*. Belo Horizonte: autentica, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. História, política e ensino. IN: BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005, pp. 42-53.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. *Cadernos Cedes*. Campinas, vol. 25, nº 67, set./dez. 2005, pp. 279-295.

\_\_\_\_\_. KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. INn: NIKITIUK, Sônia Maria Leite. *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996, pp. 26-46.

LE GOFF, Jacques. História. IN: *História e memória*. Campinas, SP: Unicamp, 1996, pp. 17-166.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: processo de seleção cultural e de mediação didática. *Educação e realidade*,. vol. 22, nº 1, 1997, pp. 95-112.

MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. IN: PINSKY, Jaime. *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1992,. pp. 31-42.

NADAI, Elza e BITENCOURT, Circe M. F. Repensando a noção de tempo histórico na ensino. IN: PINSKY, Jaime. *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1992, pp. 73-92.

NIKITIUK, Sônia Maria Leite. Ensino de História: algumas reflexões sobre a apropriação do saber. IN: *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996, pp. 9-25.

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POSSAMAI, Zita Rosane. Museu e arquivo: laboratórios de aprendizagem e descobertas. IN: LENSKIJ, Tatiana, HELFER, Nadir Emma. *A memória e o ensino de História*. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, pp. 97-106.

SANTOS. Boaventura dos. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paluo: Cortez, 1997

SCHMITD, Maria Auxiliadora. História com pedagogia: a contribuição da oras de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. *Revista Brasileira de História*,. São Paulo, vol. 24, nº 48. 2004, pp. 189-211.

VISENTINI, Carlos Alberto. História e ensino: o tema do sistema de fábricas visto através de filmes. IN: BITENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005,. pp. 163-175.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAMBONI, Ernesta. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. *Caderno Cedes*, nº 10, Campinas, 1984, pp. 63-71.

Colaboração recebida em 09/02/2010 e aprovada em 07/05/2010.