

HISTÓRIA ENSINADA, HISTÓRIA PESQUISADA –

contribuições da Didática da História e da História da Educação para o Ensino de História no Brasil

History teaching, History researched – Contributions of the
Didactics of History and the History of Education to History
Teaching in Brazil

Raquel Discini de
CAMPOS^I

✉ raqueldiscini@uol.com.br

^IUniversidade Federal de
Uberlândia,
Uberlândia, MG, Brasil

Ronaldo Cardoso
ALVES^{II}

✉ rc.alves@unesp.br

^{II}Universidade Estadual
Paulista, Assis, SP, Brasil

RESUMO

Este artigo explora o ensino de História quando desenvolvido em um contexto de rápidas transformações tecnológicas, plataformas de ensino automatizadas e ascensão de movimentos de extrema-direita no Brasil e no mundo. Ressalta a importância de uma formação docente que compreenda a Didática da História como campo de conhecimento decorrente da Ciência Histórica; bem como da História da Educação como um conjunto de saberes que viabiliza o conhecimento da cultura escolar na qual professores e estudantes estão inseridos. Enfatiza que em meio à aceleração tecnológica que nos imerge em uma espécie de “presente contínuo”, conforme vaticínio clássico de Hobsbawm (1995), ensinar História torna-se essencial para promover a conscientização histórica e uma reflexão crítica sobre temas altamente complexos e sensíveis. Postula que através do uso de variadas fontes históricas e de uma didática reflexiva, os cursos de licenciatura devem formar profissionais que atuem como construtores autônomos de conhecimento, integrando o saber histórico ao cotidiano escolar e ampliando seu alcance por meio de novas formas de publicização.

Palavras-chave: Didática da História; Cultura Escolar; Ensino de História

ABSTRACT

This article explores the teaching of History within a context of rapid technological transformations, automated teaching platforms, and the rise of far-right movements in Brazil and globally. It highlights the importance of teacher education that understands the Didactics of History as a field of knowledge stemming from Historical Science, as well as the History of Education as a body of knowledge that enables an understanding of the school culture in which teachers and students are embedded. It emphasizes that, amid the technological acceleration that immerses us in a kind of “continuous present,” as classically foreseen by Hobsbawm (1995), teaching History becomes essential for promoting historical awareness and critical reflection on highly complex and sensitive topics. It posits that, through the use of varied historical sources and a reflective approach to didactics, teacher training programs should prepare professionals who act as autonomous builders of knowledge, integrating historical knowledge into everyday school life and expanding its reach through new forms of public engagement.

Keywords: Didactics of History; School Culture; History Teaching

*“Para ensinar história a João
é preciso entender de ensinar,
de história
e de João”*

Flávia Eloísa Caimi, 2009

Repentinamente, a globalização e a interconectividade que pareciam ficção científica há poucas décadas se tornaram realidade incontornável. A interdependência econômica entre os países, bem como as facilidades possibilitadas pela comunicação instantânea criaram inéditos desafios de todas as ordens para a humanidade. A disseminação instantânea, tanto de informações verídicas quanto de mentiras, o recrudescimento das desigualdades geopolíticas internacionais e a intensificação de conflitos bélicos em diferentes partes do globo, são apenas alguns exemplos trágicos do momento que vivemos. Os casos das guerras da Ucrânia, de Gaza e do Líbano são emblemáticos dessa espécie de sobreposição de interesses geopolíticos e econômicos, bem como de antigos e novos rancores nacionais e internacionais aos quais assistimos o desenrolar em tempo real.

Do mesmo modo, a hegemonia do capitalismo financeiro internacional colabora para a persistência das desigualdades globais, assim como para a manutenção das disparidades econômicas dentro dos próprios países. Especialmente no caso brasileiro, observamos a constância de uma das concentrações de renda e de patrimônio mais altas de todo o globo, conforme Sínteses de Indicadores Sociais elaborados e noticiados nos últimos anos pelo IBGE.

Em breve incursão pela página da agência de notícias do Instituto, somos informados que: “um em cada cinco brasileiros com 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupado em 2022”; “em 2022, rendimento-hora dos trabalhadores brancos (R\$ 20,0) era 61,4% maior que o dos pretos ou pardos (R\$12,4)”; “de 2021 para 2022, o percentual de pessoas ocupadas com vínculo empregatício recuou de 48% para 47,6%”; “pobreza cai para 31,6% da população em 2022, após alcançar 36,7% em 2021”; “mesmo com benefícios emergenciais, 1 em cada 4 brasileiros vivia em situação de pobreza em 2020”; “em 2020, sem programas sociais, 32,1% da população do país estariam em situação de pobreza”; “Em 2021, pobreza tem aumento recorde e atinge 62,5 milhões de pessoas, maior nível desde 2012”; em 2021, país tinha 12,7 milhões de jovens que não estudavam nem estavam ocupados; “cerca de 12 milhões de pessoas viviam em extrema pobreza no Brasil em 2020, ou seja, com menos de R\$155”.¹

Percebemos que antiquíssimas vulnerabilidades econômicas, sociais e culturais foram potencializadas no Brasil pela pandemia de Covid 19 – a crise sanitária global que durou de 2019 a 2023, segundo a Organização Mundial de Saúde. Este fenômeno sanitário inflamou enormemente as desigualdades intrínsecas ao cenário nacional, conforme demonstrado nos dados mencionados anteriormente.

Por outro lado, as questões ambientais, particularmente atreladas às mudanças climáticas observadas em todo o globo também fazem arder de maneira inédita os biomas brasileiros, enquanto a temperatura de todo o planeta se eleva. No mesmo vórtice desse incessante redemoinhar contemporâneo, vimos o ressurgimento dos populismos que muitos acreditávamos sepultados desde 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial,

mas não estavam, muito pelo contrário: Europa, Estados Unidos e América Latina não cessam de nos provar, com líderes políticos influentes como Maximilian Krah (Alemanha), Jordan Bardella (França), Giorgia Meloni (Itália), André Ventura (Portugal), Santiago Abascal (Espanha), Trump (EUA), Milei (Argentina) e Jair Bolsonaro (Brasil), dentre outros, que antigas bandeiras ultraconservadoras continuam hasteadas e tremulando em pleno vigor, cheias de velhos e novos adeptos, particularmente entre a população mais jovem, contraditoriamente formada pelos nativos digitais, ou seja, por aqueles que nasceram nas últimas décadas e que cresceram em meio aos smartphones e mídias sociais de diversos gêneros.

A complexidade da contemporaneidade é tamanha que talvez a arte de um de nossos maiores poetas exprima de forma mais precisa um sentimento que parece se generalizar entre muitos brasileiros, particularmente entre os professores de história tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior no Brasil

Chega um tempo em que não se diz mais: meu Deus.

Tempo de absoluta depuração.

Tempo em que não se diz mais: meu amor.

Porque o amor resultou inútil.

E os olhos não choram.

E as mãos tecem apenas o rude trabalho.

E o coração está seco.

Em vão mulheres batem à porta, não abrirás.

Ficaste sozinho, a luz apagou-se,

mas na sombra teus olhos resplandecem enormes.

És todo certeza, já não sabes sofrer.

E nada esperas de teus amigos.

Pouco importa venha a velhice, que é a velhice?

Teus ombros suportam o mundo

e ele não pesa mais que a mão de uma criança.

As guerras, as fomes, as discussões dentro dos edifícios

provam apenas que a vida prossegue

e nem todos se libertaram ainda.

Alguns, achando bárbaro o espetáculo,

prefeririam (os delicados) morrer.

Chegou um tempo em que não adianta morrer.

Chegou um tempo em que a vida é uma ordem

A vida, apenas, sem mistificação. (Andrade, 1940).²

Essa espécie de “cansaço” e de desilusão com os rumos do planeta se traduzem, também, numa condição de desapontamento generalizado com a profissão de professor. As associações de ensino e pesquisa brasileiras, bem como as mídias tradicionais e especializadas do país vêm divulgando, nos últimos anos, o que a Revista Fapesp recentemente chamou, em matéria de capa de “crise nos programas das licenciaturas” (FAPESP, 2023). Fato é que a urgente melhoria na atratividade da carreira docente, bem como a imperiosa reversão da escassez de professores na Educação Básica brasileira, particularmente nos níveis Fundamental II e Médio, são temas candentes que dizem respeito a todos os cidadãos comprometidos com o presente/futuro não apenas do país, mas de todo o mundo.

Dados do Inep mostram que, desde 2014, o ingresso de estudantes nas licenciaturas presenciais está caindo, fenômeno verificado também nos cursos à distância desde 2021. O problema das vagas ociosas nas licenciaturas, da atualização de currículos obsoletos, e, sobretudo, o drama da desvalorização salarial e simbólica dos profissionais da educação contribuem, de maneira inevitável, para o esvaziamento da carreira enquanto uma opção de vida para milhares de jovens deste país.

Por sua vez, os professores de história da Educação Básica, além de enfrentarem inúmeros desafios relativos à sua própria formação enquanto professores/pesquisadores e à formação de seus alunos como estudantes de história, ainda observam, na prática, a diminuição da carga horária da disciplina, conforme parâmetros estipulados pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Ao mesmo tempo, a tão incensada formação interdisciplinar dos discentes da área vêm se mostrando uma utopia ainda muito distante da realidade.

Tal fenômeno de enfraquecimento da carreira do professor, em todos os níveis, e dos professores de história, em particular, de forma irônica caminha ao lado da efervescência de um mundo cada vez mais hostil à ideia de historicidade, de verdade, dada a intensificação de “fake news” e de relativismos obtusos; de ataques ao saber científico institucionalizado, da perda dos referenciais e projetos comuns, bem como das polarizações ideológicas às quais vimos assistindo.

Justamente por isso, a proposta deste dossiê, originária das discussões ocorridas no âmbito da XXXIV Semana de História da Unesp/Assis, intitulada *História ensinada, história pesquisada: as condições de ensino de história e a pesquisa histórica do século XXI*, gira em torno das atuais dimensões sociais e políticas da *história ensinada* e da *história pesquisada*. Relembramos aqui o vaticínio famoso de Eric Hobsbawm, que, nos anos de 1990, apontava o problema de vivermos numa “espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado”; e que, justamente por isso, pesquisadores e professores de história seriam figuras essenciais na esfera pública dos nossos tempos, posto que se ocupam de “lembrar o que os outros esquecem” (Hobsbawm, 1995, p. 13).

Um mundo de “presente absoluto”, tal qual nomeou Koselleck (2006), ou uma “sociedade do cansaço”, conforme diagnosticou Byung-Chul Han (2017). Um tempo/espço atravessado pelas contínuas revoluções tecnológicas em curso nas quais “Uns anjos tronchos do Vale do Silício, desses que vivem no escuro em plena luz. Disseram vai ser virtuoso no vício. Das telas dos azuis mais do que azuis”. E ainda definiram, conforme intuiu o poeta, que agora a nossa “história é um denso algoritmo. Que vende venda a vendedores reais”, enquanto nossos “neurônios ganharam novo outro ritmo. E mais e mais e mais e mais e mais e mais”. (Anjos Tronchos, Caetano Veloso, 2021)

A epígrafe do presente texto, citada pela pesquisadora do ensino de história Flávia Eloísa Caimi, relacionada ao preâmbulo aqui apresentado, traz aspectos importantes para refletirmos a respeito da construção do conhecimento histórico na contemporaneidade,

ensejando o desafio existente para os pesquisadores que contribuem na formação dos professores de história da Educação Básica, bem como na orientação de pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado que discutem a aprendizagem histórica nas escolas, universidades, diferentes mídias e plataformas digitais e na sociedade como um todo.

Num tempo em que a ciência, a educação e a arte sofrem pelo avanço dos negacionismos constantemente propalados por extremistas conservadores e fundamentalistas, é mister que o ensino de história contribua estruturalmente para promover a relação entre esses entes estruturantes da humanização, da construção da dignidade e da vivência acolhedora da diversidade, pois nunca foi tão importante trabalharmos, como professores pesquisadores formadores de docentes da história, a produção cultural que expressa pensamentos, sentimentos, reflexões, enfim as diferentes manifestações humanas no tempo, como instrumento para a construção do conhecimento histórico junto aos estudantes da Educação Básica.

Nesse exercício de reflexão, partiremos do final do pequeno provérbio apresentado por Caimi (2009, p. 71), pois julgamos ser o mais importante, “Quem é João”? Refletir a respeito dos/as estudantes que estão nas escolas de Educação Básica no país, bem como sobre nossos/as alunos/as da licenciatura que se constituirão em professores/as de história, é fundamental. Nessa perspectiva, faz-se necessário abrimo-nos para a construção de mecanismos científicos e humanos com o fito de “entender de João”. O que ele ouve, cria, pensa? Quais são os elementos culturais que estão presentes em seu cotidiano?

O professor de história tem a oportunidade única, em todos os anos, de compreender que sua própria história se encontra com a história de crianças, adolescentes, jovens e adultos nos ambientes escolares. Mais ainda, os/as jovens, futuros/as professores/as que se encontrarão com o primeiro grupo, após o período de licenciatura nos cursos de história do país se encontram conosco, docentes pesquisadores/as do ensino de história e da história da educação, e o que fazemos com isso?

Não basta apenas ensiná-los cognitivamente a “entender de João”, da história da profissão docente e das práticas e representações da escola e sobre a escola. Faz-se necessário que também queiramos “entender de João”, ou seja, do estudante da licenciatura que traz consigo sentimentos, emoções, saberes, certezas e incertezas, as quais também são expressadas por meio de linguagens, seja como “leitor” do conteúdo audiovisual, imagético, sonoro, da cultura material e imaterial, escrito, entre outros, presentes na sociedade, seja como professor/a nas escolas de Educação Básica, apropriando-se dessa produção cultural como fonte histórica para a construção do conhecimento, bem como para sua relação com a práxis de vida.

Nesse sentido, a etnografia educacional, por exemplo, se constitui como importante instrumento para a interpretação das diferentes configurações do espaço escolar, pois vale-se da relação dos recursos oriundos da Antropologia, como a descrição densa (Geertz, 1989; Oliveira, 2013) obtida por meio da observação participante, seleção e entrevista de informantes, dentre outras ações, mas também de importantes referenciais e conceitos oriundos da história e da história da educação.

Referimo-nos à necessária historicização do contexto escolar, dado que a escola na qual todos estudamos ou ensinamos está imersa numa cidade, num bairro, cuja história atravessa seu público (Bueno, 2007; Ezpeleta; Rockwell, 1989; Alves, 2018a). Além disso, as instituições de ensino estão inseridas numa cultura histórica que prescreve tradições e modelos passíveis de serem reproduzidos, criticados, rejeitados ou reinterpretados à luz de novos momentos históricos (Rüsen, 2016; Alves, 2018b; 2021).

Justamente por isso, a escola e também a Universidade (por que nem sempre pensamos nisso?) estão imersas numa cultura institucional muito própria (Julia, 2001, Souza-Chaloba, 1998; 2011; Faria Filho *et al.*, 2004) que emerge simultaneamente entrelaçada à própria história. Por isso, há que se considerar continuamente os elementos que são perenizados no tempo e que subsistem dentro e fora das instituições de ensino, os quais também devem compor material importante para a reflexão etnográfica.

Dessa forma, os pesquisadores da didática em história e os estudantes das licenciaturas em história têm muito a ganhar com uma aproximação dos saberes produzidos no campo da história da educação acerca do conceito de “cultura escolar”, perguntando-se sobre o conjunto de práticas, saberes, condutas, valores e rituais característicos das próprias instituições de ensino nas quais se formaram ou nas quais vão ensinar. Perguntando-se, sobretudo, sobre os comportamentos, rotinas e modos de fazer peculiares de cada instituição, pois tal movimento contribui para que possamos “entender de ensinar”, “entender de João” e, afinal, entender de nós mesmos enquanto professores que um dia foram alunos.

“Entender de João”, portanto, se constitui num desafio enorme na sala de aula das escolas de Educação Básica e nas Universidades, dados tantos desafios pelos quais todos/as professores/as estão sendo atravessados/as neste tempo de escalada do neofascismo na Educação, propalados por “pseudo-movimentos” como o “Escola Sem partido” e políticas de plataformização da Educação, desprezo da Ciência e demonização da Arte.

Enfim, ao nosso ver, para “entender de João” é preciso que “entendamos também de quem será o/a professor/a de João” (o/a aluno/a da licenciatura em história), mas também se faz necessário abrimo-nos, como professores/as e pesquisadores/as do ensino de história e da educação, a uma autorreflexão constante, a fim de que também nos compreendamos como “João”. É esse processo meta-histórico constante de autorreflexão acerca da “tríade joanina” aqui proposto, que se abre espaço para pensarmos a respeito da relação do ensino de história com a formação de professores/as pesquisadores/as, com os temas sensíveis da sociedade contemporânea e com a história pública e humanidades digitais, eixos organizadores do presente dossiê.

Destarte, a segunda parte do provérbio citado por Caimi (2009, p. 71) preconiza que é “preciso entender de história”. Convencionou-se, por meio de uma tradição construída ao longo da história do ensino de história no Brasil, que aprender história é aprender os feitos de uma história branca, patriarcal e eurocêntrica perenizada nos diferentes currículos de história, desde a construção do código disciplinar de história no Brasil (Schmidt, 2012) até a contemporaneidade, pela famigerada (no sentido roseiano)³ terceira versão da BNCC.

Em tempos de plataformização do ensino, que pressupõem a automatização docente em detrimento de sua autonomia, além do avanço da aceleração, por meio da tecnologia, que torna a sociedade imersa, como citado anteriormente, num presente contínuo (Hartog, 2014; Hobsbawm, 1998), o qual parece sintetizar o “espaço de experiência ao horizonte de expectativa” (Koselleck, 2006; Alves, 2021), é mister que ensinar história seja construir um espaço de conscientização histórica dialógica (Schmidt, 2021), por meio do trabalho constante com as diferentes fontes históricas nas aulas de história, com vistas à reflexão das temáticas difíceis e sensíveis presentes na história do Brasil e no contexto global.

Portanto, à formação docente nos cursos de licenciatura em história está reservado o desafio de prover caminhos para que os/as futuros/as professores/as das escolas de Educação Básica também se compreendam como pesquisadores/as da história, pois ao longo da graduação se encontram com a metodologia de investigação da ciência histórica, bem como com o repertório historiográfico dos diferentes campos de pesquisa da história, além de discutir meta-historicamente essa área do conhecimento. Nessa perspectiva, o

ensino de história também apresenta importante contribuição, pois uma de suas vertentes epistemológicas, a didática da história, atua estruturalmente na tarefa de formação de historiadores-professores que se compreendam como autônomos, criadores constantes do conhecimento histórico no cotidiano escolar, bem como nos diferentes meios de publicização da história:

[...] Para nós, a didática da história, como subdisciplina da Ciência Histórica que investiga a consciência histórica predominante em uma sociedade, não se reduz nem ao ensino escolar da História nem às elaborações da história sem forma científica. Ao se colocar na tarefa de estabelecimento da 'Morfologia', da 'Gênese' e da 'Função' da consciência histórica, e, em sua tarefa normativa, atuar como uma 'Pragmática' da didática da história, ela desenvolve sua investigação em três áreas fundamentais: a) o ensino escolar da história, em que atua como uma didática do ensino de história; b) o uso público da história, em que se estabelece como uma didática da história pública; e c) a ciência história, em que age como uma didática da ciência histórica ou uma instância de auto-reflexão dos historiadores. (Saddi, 2012, p. 215-216).

Observa-se que a didática da história é compreendida pelo autor no contexto histórico onde surgiu, na Alemanha dos anos 1970, como uma das subdisciplinas da história, ou seja, semelhante a outras subdisciplinas de investigação da história, como História Antiga, História Moderna, Teoria da História, Historiografia, dentre outras, portanto não se filiando a área da Educação, como comumente se compreende no Brasil. No que poder-se-ia chamar de uma espécie de “senso comum” que habita, em linhas gerais, os cursos de história no Brasil quando se pensa em qualquer mínima variação do estudo da história relacionando-o à escola de Educação Básica este é compreendido como sendo, única e exclusivamente, referenciado na Educação, sem qualquer tipo de encontro com a ciência histórica.

Portanto, além da didática da história filiar-se em sua origem germânica, à história enquanto ciência, esta apresenta importante contribuição no que comumente se pensa com relação às pesquisas referenciadas em ensino de história no Brasil, pois demonstra que seus estudos podem ser desenvolvidos no âmbito da escola de Educação Básica, mas também no contexto da formação universitária de professores de história, possibilitando um exercício contínuo de autorreflexão, seja dos estudantes futuros historiadores-professores, seja dos docentes desta formação, pois em ambos os casos o que se intenta não é o uso de técnicas e métodos de como se ensinar história, ou mesmo em como tornar o conhecimento histórico acadêmico apetecível aos estudantes das escolas de Educação Básica, antes seu desafio reside em verificar em qual medida ocorre a construção e desenvolvimento da formação do pensamento histórico, bem como por quais caminhos este saber científico se relaciona com a vida prática das pessoas, constituindo sentido para a existência no tempo, em resumidas palavras – consciência histórica.

Observa-se, portanto, que as pesquisas em didática da história além de refletirem sobre a formação do pensamento histórico, por meio de elementos próprios da cientificidade da história, com a finalidade de possibilitar às pessoas olharem para o passado histórico, de si mesmas, dos outros e do mundo no qual estão inseridas, interpretando-o a partir do presente, com vistas a construir possibilidades de orientação para o futuro imediato e distante, conscientizando-se histórica e socialmente, podem ser realizadas no âmbito escolar junto aos estudantes, pois estes se defrontarão com narrativas históricas, cientificamente concebidas, as quais se apresentam no cotidiano da sala de aula por meio dos textos de manuais didáticos, mas também pelas argumentações dos professores.

Além disso, percebe-se o alcance da discussão da didática da história, pois nela está contida a autorreflexão contínua do que se aprende na academia e em sua relação com a vida para além dela. Para a didática da história, a operação historiográfica só tem sentido se partir de demandas de orientação no tempo, ou seja, dos grandes desafios com os quais os seres humanos se embatem ao longo de sua trajetória, pois a partir da ciência histórica podem ser construídos caminhos, possibilidades de função existencial para as pessoas individualmente, mas, sobretudo, coletivamente e, em última análise, para a humanidade.

Nesta perspectiva pode-se pensar em aprender história para discutir, por exemplo, temas sensíveis, difíceis, como os relacionados a desigualdade social, questões ambientais, xenofobia, racismo, misoginia, dentre outros. Parte-se de um desafio existente na contemporaneidade, uma situação-problema, levantando conhecimentos prévios dos estudantes a seu respeito. Na sequência criam-se hipóteses que tentem responder aos dilemas desta dificuldade, porém na perspectiva da didática da história estas devem passar pela metodologia de investigação da história, pois somente através do crivo científico é que será possível pesquisar as possíveis causas do problema, bem como criar alternativas para sua resolução, as quais serão apresentadas em forma de narrativa histórica cujo objetivo é dar conta daquela carência de orientação temporal da sociedade, provendo possibilidades de sua satisfação existencial. Este processo que relaciona a ciência histórica à vida prática foi sistematizado por Jörn Rüsen (2001) e chamado de “matriz disciplinar da história”, a qual demonstra a operação do historiador, a função pública da história e a aprendizagem histórica.

Conclui-se, assim, a importância de pensar o ensino de história por meio da reflexão epistemológica proporcionada pela didática da história para “entender de história”, pois esta fornece princípios para a constituição de sentido histórico aos historiadores professores, mas também aos alunos desses mesmos docentes na escola de Educação Básica. Portanto, a didática da história não se preocupará apenas com a aprendizagem histórica no âmbito da escola de Educação Básica, mas também no contexto da formação de professores nos cursos de licenciatura em história nas universidades, mais ainda, versará também sobre a construção e veiculação dos saberes de cunho histórico nos diferentes meios, desde as diferentes redes e plataformas de informação, passando pela denominada mídia tradicional, até espaços patrimoniais como museus, centros culturais, monumentos, entre outros.

Dessa forma, os professores de história, valendo-se de sua formação balizada pela ciência histórica, tem o desafio de ensinar história utilizando a produção cultural imagética (pinturas, fotografias), audiovisual (do cinema, da televisão, das plataformas digitais), escrita (literária, jornalística, historiográfica, etc.), do patrimônio material e imaterial, sonora (dos diferentes gêneros musicais) como fonte histórica a ser historicizada, portanto, a ser interpretada à luz de sua concepção, de forma que a autoria, o contexto da criação, produção e publicização, bem como as mudanças e permanências do público ao longo do tempo, possam contribuir para que o estudante da Educação Básica compreenda que a história pode ser ensinada e aprendida, a partir do estudo de qualquer produção cultural com o fito de construir conhecimento histórico, relacionando-o com sua própria vida e de sua sociedade.

Essa perspectiva possibilita que professores/as e estudantes percebam que a construção da aprendizagem é potencializada quando os saberes decorrem da relação entre ciência, educação e arte, pois, assim, ambos são convidados a acessar a experiência temporal, o passado histórico, valendo-se da diversidade tipológica documental, com a finalidade de discutir problemas do presente, com vistas a criar horizontes de expectativa, perspectivas de orientação para o futuro. Destarte, “entender de história” pressupõe considerar as

diferentes linguagens no ensino de história, na perspectiva do/a professor/a pesquisador/a, possibilitando aos/às estudantes a formação do pensamento histórico com o fim de se haverem com os desafios de seu tempo.

O terceiro tópico, que remete à frase apresentada por Caimi (2009, p. 71), mostra que além de “entender de João” e “entender de história”, para ensinar João é preciso “entender de ensinar”. Nos valem do final para o começo da asserção da autora, pois pensamos que “entender de ensinar” se constitui como um elemento fulcral na denominada área do conhecimento que escolhemos para compor, estruturalmente, nosso espaço de experiência como professores/as pesquisadores/as do ensino de história.

A frase inspiradora nos faz pensar que a produção cultural não pode ser apropriada e trabalhada no ensino de história de forma anódina, insípida. Os/as alunos/as nas escolas de Educação Básica e os/as estudantes da licenciatura, futuros/as professores/as de história, precisam ser inspirados/as pelo uso da produção cultural de diferentes matizes para uma aprendizagem histórica que faça sentido para suas vidas. Dessa forma, diferentes metodologias têm sido utilizadas nas aulas de história para potencializar não somente a cognição histórica, mas, principalmente, para que os/as estudantes aprendam história valendo-se da razão, mas também de seus sentimentos.

Nesse sentido, filmes, músicas, textos literários, imagens, objetos, dentre outros, comporão as aulas de história por meio de diferentes metodologias, as quais destacamos aqui a Aula-Oficina (Barca, 2004) e a Aula-Histórica (Schmidt, 2021). Tais propostas metodológicas podem (e são) utilizadas em múltiplas frentes, destacando-se como meio importante para a construção do conhecimento histórico escolar, mas também como importantes metodologias de investigação do ensino-aprendizagem de alunos/as e professores/as. A Aula-Oficina parte dos conhecimentos prévios dos/as estudantes acerca de uma temática histórica a ser discutida, na sequência há o uso de uma fonte a ser compreendida em sua contextualização histórica e, por fim, a elaboração, por parte do alunado de uma narrativa que relacione o conteúdo substantivo estudado, a temática histórica, com a fonte historicamente trabalhada. A partir desse processo, estruturalmente trabalhado nas aulas de história, pretende-se que o/a estudante potencialize seu conhecimento histórico, de forma que a narrativa feita após a Aula-Oficina seja composta de elementos históricos como marcadores temporais, sujeitos históricos, dentre outros, promovendo uma relação presente-passado, portanto, superando as representações trazidas nas narrativas oriundas dos conhecimentos prévios.

A Aula-Histórica, por sua vez, parte diretamente da relação entre história e vida, em palavras rüsenianas, entre Ciência Histórica e Vida Prática. Baseando-se na matriz disciplinar da história elaborada por Jörn Rüsen (2001), a pesquisadora brasileira Maria Auxiliadora Schmidt, valendo-se do repertório epistemológico da didática da história, criou uma metodologia que possibilita que o/a professor/a de história consiga utilizar-se de elementos da ciência histórica para ensinar seus/suas alunos/as, partindo dos grandes desafios do tempo presente.

Exemplificando, o racismo, questão difícil e sensível do Brasil e do mundo pode ser problematizado na aula de história, pois trata-se de uma carência de orientação temporal fulcral de nossa sociedade. Essa carência gera os interesses, as discussões e passam a ser investigadas pelos/pelas estudantes, mas ainda no campo dos conhecimentos prévios, originários do cotidiano vivido – Há racismo em seu cotidiano? A partir dessa pergunta, por exemplo, os/as alunos/as passam a selecionar informações, valem-se de elementos da ciência histórica para levantar fontes que demonstrem a existência do racismo no cotidiano (músicas, notícias jornalísticas, imagens, etc.).

Nessa etapa professores/as e estudantes levantam os conhecimentos substantivos presentes na discussão do racismo (racismo, preconceito racial, xenofobia, dentre outros), enquanto que o/a professor/a reflete acerca da questão meta-histórica, ou seja, os conceitos referentes a racionalidade do pensamento histórico (explicação histórica, evidência histórica, etc) a serem trabalhados na aula. Na sequência, é feito o trabalho com as fontes históricas primárias e secundárias relacionadas ao tema, seja a análise de uma imagem do período da escravidão do Brasil ou uma música do Racionais Mc's (Negro Drama, 2002), por exemplo.

Por fim, os/as estudantes são convidados/as a construírem uma narrativa que expresse a construção do conhecimento histórico, cientificamente concebido, por parte deles/as (uma música, uma imagem, um texto escrito etc.) de forma que não somente comuniquem o que aprenderam, mas, principalmente, apresentem possibilidades de orientação existencial acerca da vida prática. Destarte, o/a professor/a, de posse de todo processo trabalhado, avalia propostas de orientação comunicadas pelos/as estudantes a fim de compreender em que medida os/as alunos/as potencializaram seu conhecimento histórico, bem como construíram consciência histórica acerca do problema de orientação existente na sociedade, de onde partiu a discussão: o racismo.

Finalmente, retornamos à transcrição completa da epígrafe deste artigo da qual originou-se a presente reflexão – “Para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João” – para pensarmos que aprender história por meio da produção cultural pela qual a humanidade se expressa deve ser o norteador de nossas aulas, pois num tempo em que a educação, a arte e a ciência são postas à prova pela “Era da Ignorância” na qual vivemos, o ensino de história pode se constituir como um lugar ímpar em que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam inspirados/as a criar, compor, pesquisar, cientificar, educar, enfim, humanizar. Eis nosso desafio...

Referências

ALVES, Ronaldo Cardoso. *Representações sociais e a construção da consciência histórica*. Curitiba: CRV, 2018a.

ALVES, Ronaldo Cardoso. Ensino de História e História Pública: conhecimento histórico e seu papel social. *Diálogos (On-line)*, v. 22, p. 20-31, 2018b.

ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender História com sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. Curitiba: CRV, 2021.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Sentimento do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BARCA, Isabel. Aula-Oficina: do projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel. *Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIE); Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BUENO, Belmira de Oliveira. Entre a Antropologia e a História: uma perspectiva para a etnografia educacional. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 471-501, jul./dez. 2007.

CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos et al. (org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 65-79.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. ampl. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Tradução de Andréa S. de Menezes, Bruna Breffart, Camila R. Moraes, Maria Cristina de A. Silva e Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre História*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-44, 2001.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Revisão de César Benjamin, 2006.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. *Educação. Unisinos [online]*, v. 17, n. 3, p. 271-280, 2013.

QUEIROZ, Christina. Crise nos programas de licenciaturas. Pesquisa Fapesp. Ed. São Paulo, Out. 2023.

RACIONAIS MCs. Nego Drama. Intérprete: Racionais MCs. Sobrevivendo no Inferno. São Paulo: Cosa Nostra, 1997. Disponível em: Spotify. Acesso em: 30 out. 2024.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. São Paulo: Global, 2014.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. O que é a Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História. In: RÜSEN, Jörn. *Contribuições para uma teoria da didática da história*. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt e Estevão de Resende Martins. Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016. p. 53-84.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação – RHE*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, Maio/Ago., 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Didática Reconstrutivista da História e a formação da consciência histórica dialógica. *Territórios e Fronteiras, UFMT (online)*, p. 166-184, 2021.

SOUZA-CHALOPA, Rosa Fátima. *Templos de civilização. A implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.

SOUZA-CHALOPA, Rosa Fátima. História da Cultura Escolar: Teoria, Método e Fontes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n 3, p. 251-270, 2011.

WISNIK, José Miguel. O Famigerado. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 177-198, 2002.

Notas

¹ Para mais informações referentes à pesquisa, consultar: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?edicao=38475&t=noticias-e-releases>. Acesso em 24/09/2024.

² “Os Ombros Suportam o Mundo” (Andrade, 2012).

³ Alusão ao significado da palavra “famigerado” no conto de mesmo nome, escrito por Guimarães Rosa e publicado, originalmente, em 1962, na obra intitulada “Primeiras Estórias” (Rosa, 2014), conforme analisa José Miguel Wisnik: “O “famoso assunto”, aqui, é a conversão, a um só tempo tautológica e paradoxal, do *famigerado* em *famigerado*, já que a palavra designa ao mesmo tempo, num duplo sentido antitético, o *insigne* e o *mal afamado*, o *homem notável* e o *malfeitor*, o *sujeito digno de respeito* e o *criminoso*. Operada pelo letrado, no limite entre a ameaça e a astúcia, a manobra expõe a potência ambivalente mercurial da língua ao mesmo tempo que a escamoteia – através dela o conto guarda e exhibe, ainda, a ambigüidade da lei não fundada e o nó não desatado da violência cordial, cujas implicações são cheias de conseqüências para a discussão do Brasil contemporâneo. Se o Brasil se moderniza sem se modernizar, ou se é vocacionado para o moderno sem nunca chegar a sê-lo, ou, em outros termos, se muda sem mudar as bases sobre as quais se constituiu, é ele mesmo que está em jogo na famigerada palavra que se notabiliza por dizer o contrário do que diz (Wisnik, 2002, p. 177-178).

Raquel Discini de Campos. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFU). Líder do Grupo de Pesquisa Estudos Interdisciplinares em História da Educação (CNPQ/UFU).

Ronaldo Cardoso Alves. Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis). Docente do Programa de Pós-Graduação em História da UNESP (PPGH-UNESP) e do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina (PPGHS-UEL). Líder do Grupo de Pesquisa intitulado Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História – LEPEDIH (CNPQ/UNESP).