

“PARA QUE SERVE A HISTÓRIA?” O LUGAR DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

“WHAT IS HISTORY FOR?” THE PLACE OF HISTORY IN THE BASIC EDUCATION

“¿PARA QUÉ SIRVE LA HISTORIA?” EL LUGAR DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Henrique Daniel Gomes¹
Eduardo Santana Valli²

Resumo

O questionamento que intitula este artigo sugere, além de uma problemática, um desafio: perceber o sentido da História enquanto ciência e disciplina, no âmbito da Educação Básica. Desta forma, o trabalho se desenvolveu a partir de pesquisa bibliográfica e teve como objetivo geral identificar aspectos da disciplina e sua relação com o estudante, ao permear diferentes contextos. Para tal, foram utilizados autores das áreas de História, Pedagogia, Teoria da Comunicação, Sociologia e Economia. A justificativa deste estudo advém da necessidade de aprofundamento na área da História, ciência que pode ser de complexa identificação de sentido e significados por parte do estudante. Assim, é fundamental estabelecer uma visão crítica da disciplina em sua essência e no cotidiano escolar. Neste artigo, a História é compreendida, também, como um mecanismo que desencadeia tensionamentos sobre assuntos sociais emergentes da contemporaneidade.

Palavras-chave: História. Educação. Pedagogia. Sociedade. Escola.

Abstract

The questioning that entails this article suggests, in addition to being problematic, a challenge: to understand the meaning of History as science and discipline, in the context of Basic Education. Therefore, the work was developed from bibliographic research, which had the general objective of identifying aspects of the discipline and its relationship with the student, by permeating different contexts. For that, authors from History, Pedagogy, Communication Theory, Sociology and Economics were used. The justification, for this study, comes from the need for further study in the area of History, a science that can be of complex identification of sense and meaning on the part of the student. Thus, it is essential to establish a critical view of the discipline in its essence and in the school routine. In this article, History is also understood as a mechanism that triggers tension on social issues emerging from contemporary times.

Abstract: History. Education. Pedagogy. Society. School.

Resumen

La pregunta en el título de este artículo sugiere, además de una problemática, un reto: percibir el sentido de la Historia como ciencia y disciplina, en el ámbito de la educación básica. Así, este trabajo se desarrolló a partir de revisión bibliográfica y tuvo como objetivo general identificar aspectos de la disciplina y su relación con el estudiante, al permear varios contextos. Para ello, se utilizaron autores de las áreas de Historia, Pedagogía, Teoría de la Comunicación, Sociología y Economía. La justificación de este estudio viene de la necesidad de profundizar en el área de la Historia, ciencia que puede ser, para el estudiante, de compleja identificación de sentido y significados. De esa manera, es fundamental establecer una visión crítica de la disciplina en su esencia y en el cotidiano escolar. En ese artículo, la Historia es entendida, también, como mecanismo que desencadena tensiones sobre temas sociales emergentes de la contemporaneidad.

Palabras-clave: Historia. Educación. Pedagogía. Sociedad. Escuela.

¹ Formação Pedagógica em História, UNINTER. E-mail: henriquedaniel@gmail.com.

² Especialista em Ensino de Sociologia/Mestrando em Sociologia, UNINTER/UFPR. E-mail: eduardo.v@uninter.com.

1 Introdução

Partindo do pressuposto de que todos os indivíduos são produtores de História e que ela dialoga com outras esferas da vida e sociedade, é notável sua importância cultural como construção e construtora dos indivíduos. Desse modo, as investigações e considerações trazidas neste estudo procuram responder ao seguinte problema de pesquisa: *Qual o lugar da História na Educação Básica, no que se refere ao despertar crítico dos alunos?* Assim, o objetivo geral é desenvolver uma pesquisa bibliográfica sobre a História, no contexto contemporâneo da educação, com o propósito de identificar a relação da disciplina com os indivíduos e com os diferentes contextos sociais.

Os objetivos específicos da investigação são: a) realizar uma pesquisa bibliográfica acerca da História como ciência e seu papel na educação; b) operar com os estudos da História como ferramenta curricular de análises socioculturais.

Esta investigação procura compreender como a História se coloca na contemporaneidade em relação à educação, não somente como uma sucessão cronológica de acontecimentos, mas como disciplina aberta ao dialogismo. Ainda, torna-se pertinente destacar que o conteúdo da História carrega o potencial de fazer os indivíduos refletirem sobre a realidade e o contexto social em que estão inseridos. No delineamento desta discussão, o artigo está estruturado em fundamentação teórica, metodologia, resultados, considerações teóricas e referências bibliográficas. Para tanto, o trabalho considera o sujeito na contemporaneidade, associado à História, à Pedagogia e à Historiografia. Dessa forma, apresenta-se uma análise da História envolvendo aspectos voltados ao entendimento da noção de indivíduo e sociedade.

Como referências para o desenvolvimento da pesquisa, recorre-se, ao longo do texto, a autores como Theodor Adorno (1995), Zygmunt Bauman (2001), Selva Guimarães Fonseca (2003), Paulo Freire (1996, 2003), Moacir Gadotti (2002), Acácia Zeneide Kuenzer (2002), Stuart Mill (2000) e Ernesta Zamboni (1993).

2 Sujeito social e histórico

Um ambiente escolar voltado à possibilidade de experiências sensoriais é um ambiente de maior valorização do ser humano e de suas diferenças. Esta busca é importante no sentido de desenvolver as relações e o indivíduo, equilibrando também com questões de ensino tecnicista. Atividades curriculares de cunho sensorial, atividades pedagógicas dinâmicas e frequentes, participação dos alunos em seções do planejamento, são indicativos de uma abordagem mais humana e de maior potencial de inclusão. Entende-se tais estilos de atividades

como adequadas para didáticas frequentes, o que não exclui intercaladamente o estilo expositivo de lecionar.

Com relação à metodologia utilizada pelo professor, observa-se que esta tem se caracterizado pela predominância de atividades transmissoras de conhecimentos, com pouco ou nenhum espaço para a discussão e a análise crítica dos conteúdos. O aluno sob essa situação tem se mostrado mais passivo do que ativo e, por decorrência, seu pensamento criativo tem sido mais bloqueado do que estimulado (VEIGA, 2002, p. 42).

De acordo com Veiga (2002), tem se observado um quadro dissociado de um modelo onde as experiências didáticas sensoriais sejam aplicadas no processo da educação. A organização de conteúdo didático deve focar em um objetivo que seja guiado pela presença de significado para a vida do aluno; tal organização de conteúdo deve originar-se de análises fundamentais do processo de transmissão, significação, percepção e construção do conhecimento. Para Paulo Freire (2003), porém, a análise do processo de educação vai além do nível analítico do processo em si e permeia as questões sociais. Assim, o autor destaca que:

[...] Em face da omissão criminosa do Estado, as comunidades populares criam suas escolas, instalam-na com um mínimo de material necessário, contratam suas professoras quase sempre pouco cientificamente formadas e conseguem que o Estado lhe repasse algumas verbas. A situação se torna cômoda para o Estado (FREIRE, 2003, p. 16).

Desse modo, de acordo com Freire (1996), a educação é um instrumento de troca mútua, no qual os envolvidos no processo emitem e recebem informação para a construção do conhecimento. Com o objetivo de não se posicionar como um esquema de orador e ouvintes, o método para a educação deve envolver a reciprocidade.

Já o Estado, como orientador legal da sociedade, participa do processo educacional; seja na responsabilidade gerencial que lhe toca, seja na necessidade de se articular com os diferentes segmentos ideológicos presentes e componentes do estrato social. Ainda que de forma desequilibrada, entre Estado e sociedade, as escolas se instalam e proporcionam com suas carências condições menos propícias de desenvolvimento do processo educacional. Pode-se observar, também, tomando o modelo de troca mútua de Freire (1996), a convergência do pensamento de Santos (1994) sobre o tema:

[...] Cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Quando se considera as culturas particulares que existem ou existiram, logo se constata a sua grande variação [...] é sempre fundamental entender os sentidos que uma realidade cultural faz para aqueles que a vivem. [...] cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos

procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam (SANTOS, 1994, p. 8).

Santos (1994) nos traz a reflexão de que um modelo não unilateral de educação expõe as questões culturais presentes nos elementos envolvidos no processo de educação. Assim como em Freire, a presença de um método não unicamente expositivo, mas participativo, pode trazer à luz do debate elementos de enriquecimento e construção do processo educativo. Ao analisar esta estrutura de troca de informações e construção de conhecimento que o processo educativo configura, Faundez, (2002) percebe que a escrita não é o único meio de transmissão e criação do conhecimento; se a oralidade pode ser mídia e pode ser a própria cultura, trabalha associada com outras formas de expressão possíveis nos métodos de experiência sensorial:

[...] um povo iletrado não é um povo ignorante. O conhecimento que acumulou por meio de sua vida social se transmite fundamentalmente através da oralidade e da ação. Os programas que tendem a introduzir a escrita como meio de transmissão do conhecimento e como meio de criação de conhecimento em geral têm a tendência de se apresentar como antagônicos à oralidade e ao conhecimento ligado a ela (FAUNDEZ, 2002, p. 214).

Vale salientar a colocação de Faundez (2002) sobre a oralidade como matriz histórica e cultural de um povo. Na contemporaneidade, pode-se encontrar, além de povos essencialmente orais, uma amostra de indivíduos iletrados inserida como fração de um povo letrado. Tal segmento social seria digno de pesquisa e provavelmente revelaria condições surpreendentes, como alguém que, privado de determinada função, acaba se especializando em outra. A oralidade ainda pode se colocar como ferramenta de primeiro contato para um aprofundamento e transposição para outras formas de gerenciar o conteúdo e o processo educacional, como a utilização da linguagem escrita e seu desdobramento para outros meios.

3 Contexto social pós-moderno: sociedade do espetáculo e imediatismo

No contexto contemporâneo da educação de viés humanista, propor apenas a leitura de um texto em sala de aula, por exemplo, pode não ser uma atividade essencialmente tão bem adequada como poderia ser na educação tecnicista; isto, observando-se livremente as várias possibilidades dos diferentes meios e ferramentas disponíveis.

Um conteúdo extraído de uma fonte textual, por exemplo, será originalmente o mesmo ainda que adaptado para aplicação em diferentes atividades didáticas; ao se estruturar determinada atividade, com vistas a uma experiência didática sensorial com os alunos, espera-

se que os resultados no aprendizado sejam da maior efetividade e potencialidade alcançáveis (VYGOTSKY, 1991).

Assim, esta relação do aluno com o aprendizado acontece de modo singular. A História, também compartilhando do contexto social pós-moderno, observa certos preceitos dentro e fora da escola. Um elemento da historiografia, como uma fonte, pode assumir determinada importância em determinados momentos, em uma dinâmica de valores. Esta fonte, um objeto dependente do olhar do historiador, e as possíveis aplicações didáticas ligadas a ela, nos levam a observar a trajetória da Historiografia como elemento de estrutura semelhante. Um exemplo é o historicismo clássico representado por Leopold von Ranke e a escola dos Annales³. A estrutura de organização do pensamento historicista clássico é menos polimorfa, mais generalista e menos reflexiva. Já a escola dos Annales investiga as diferentes fontes, propõe percepções a partir de observações mais amplas e se volta, também, a agentes diferentes da história, buscando impressões mais detalhadas. Ambas as vertentes foram e são construídas por diferentes configurações da História, o que nos traz também diferentes possibilidades de dialogismo entre a História e a Historiografia. Em uma sala de aula, por exemplo, a abordagem da didática expositiva em período integral pode se mostrar menos adequada. Para tal ambiente pode ser mais bem-vindo o desenvolvimento de atividades de perfil investigativo. Tal postura não exclui totalmente a contemplação do historicismo clássico e do método expositivo combinados às didáticas mais amplas e de maior alcance sensorial.

Para reforçar o entendimento deste fenômeno social e educacional, que se observa no estudo da História, um autor se faz apropriado. Pesquisador da área, estuda a sociedade contemporânea no que chamou de Modernidade Líquida. Conforme Zygmunt Bauman (2001), em tal contexto, os estímulos, causas e consequências se retroalimentam em um contexto em que delimitar opostos, inícios e finais pode não ser a tarefa mais fácil ou necessária. Ao interpretar seu pensamento, pode-se afirmar que, neste âmbito temporal em que vivemos, as informações servem tanto de início, meio, fim ou nenhuma das opções, visto que ciclos também se confundem na dinâmica das socializações. Se há um pressuposto de organização e sequência de ações, na modernidade líquida, tais funções perdem espaço para a mobilidade das instituições e tarefas; veja-se o caso dos diferentes horários de trabalho e de contratos sociais

³ Para saber mais sobre Leopold Von Ranke e Escola dos Annales:

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos Annales 1929-1989 /

Peter Burke; tradução Nilo Odália. – São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

BARROS, José D'Assunção. **Ranke**: considerações sobre sua obra e modelo historiográfico. *Diálogos* (Maringá. Online), v. 17, n.3, p. 977-1005, set.-dez./2013.

diversos estabelecidos, como os de emprego, horários e sistemas de estudo em escolas e delimitações de natureza das profissões.

Como derivação fenomenológica desta configuração social pós-moderna, uma forma relativamente recente de socialização se mostra influenciadora no processo de educação: a Sociedade do Espetáculo.

A Sociedade do Espetáculo, conforme Guy Debord (2003, n.p.), postula que “a raiz do espetáculo está no terreno da economia tornada abundante, e é de lá que vêm os frutos que tendem finalmente a dominar o mercado espetacular.”. E, ainda, afirma que:

O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens. (...) O espetáculo, compreendido na sua totalidade, é simultaneamente o resultado e o projeto do modo de produção existente (...) o espetáculo constitui o modelo presente da vida socialmente dominante.

Este fenômeno, potencializado no ambiente das redes sociais, tende a promover a mediação de interações tanto sociais quanto de comportamentos privados, nesta sociedade composta por indivíduos autônomos e por grupos agregados por valores comuns. Tais grupos se aglutinam em perfis públicos e privados, seguidores e amigos virtuais. Estes sujeitos da sociedade do espetáculo se empenham em mediar conteúdo que represente seus valores, se utilizando de artifícios potencializadores como fotografias, vídeos, filtros de imagens e aplicativos. Outro fator presente no elenco de valores dos que buscam o espetáculo é o imediatismo: ferramentas das mídias sociais se reinventam para atender e criar um comportamento de constante e crescente acesso às plataformas, em uma relação de busca e recompensa.

A escola, por sua vez, não é um núcleo isolado. A tendência é que referências externas oriundas de diversas fontes sejam impressas nas vivências dos alunos enquanto agentes da sociedade em diversas instâncias. Logo, as percepções dos sujeitos acerca da sociedade do espetáculo e suas vivências neste contexto tendem a se transportar para o ambiente escolar. A escola recebe, assim, jovens com uma construção psicossocial exigente de equilibrada atenção na relação dos estímulos externos, o que demanda didáticas adequadas.

O uso das redes sociais e mídias digitais pode demandar a expansão de padrões de comportamento para além das fronteiras destas ferramentas; ou seja, outros setores da vida do indivíduo podem vir a pedir atenção semelhante, solicitando atualização em conformidade. A necessidade da busca e recompensa como desejo individual ou padrão de comportamento social pode se refletir na educação do indivíduo, alimentando externalizações saturadas, não apropriadas ou dificuldade de adaptação no ambiente escolar, que também acaba necessitando

se reinventar. Esses valores comportamentais são percebidos no contexto da modernidade líquida vinculada à contemporaneidade. Nossos meios de produção, de trabalho e de estudo se moldam a partir da realidade atual e em um movimento de retroalimentação; este período recebe, também, a influência de nossas ações.

Trazendo este pensamento para uma abordagem escolar, aulas não expositivas se adequam melhor ao perfil do jovem aluno altamente estimulado, pois ele vive nos moldes da constante mutável modernidade líquida. O contexto fragmentado, flexível e multimídia, tende a exigir uma atenção dinâmica e de ciclos rápidos. Dessa forma, atividades variadas e de cunho sensorial se mostram mais apropriadas, com dinâmicas e maior interação do aluno. Este, ainda que desapercibido de sua condição, é um sujeito vinculado às matrizes da sociedade pós-moderna, ligada às questões do espetáculo que permeiam diferentes espaços de socialização.

Em um pensamento que permeia a sociedade contemporânea, assim como a sociedade do espetáculo, Stuart Mill traz o conceito do utilitarismo. No utilitarismo, o bem se põe como o ato de vencer o egocentrismo em prol da coletividade sem calar o indivíduo. Indivíduo e sociedade não se afastam, mas se relacionam em interdependência. Assim, vejamos em que consiste o princípio de utilidade e como se relaciona com a felicidade. Stuart Mill (2000) traz o conceito de felicidade e do prazer sendo únicos fins desejáveis. Dessa forma, o autor sugere que:

A utilidade ou o princípio da maior felicidade como a fundação da moral sustenta que as ações são corretas na medida em que tendem a promover a felicidade e erradas conforme tendam a produzir o contrário da felicidade. Por felicidade se entende prazer e ausência de dor; por infelicidade, dor e privação de prazer [...] o prazer e a imunidade à dor são as únicas coisas desejáveis como fins, e que todas as coisas desejáveis [...] são desejáveis quer pelo prazer inerente a elas mesmas, quer como meios para alcançar o prazer e evitar a dor (MILL, 2000, p. 187).

Sob esta ótica, emprega-se o título do artigo, como uma forma figurada de indagação que representa o posicionamento do estudante: *Para que serve a história?*, complementado pelo problema de pesquisa: *Qual o lugar da História na Educação Básica, no que se refere ao despertar crítico dos alunos?* Tal questão mostra um posicionamento impreciso, ainda pouco lapidado por parte de quem interroga, mas ainda assim de essência filosófica voltada à solução do problema. Quem quer que se encontre experimentando este posicionamento intelectual pode não ser a pessoa mais capaz de perceber a variedade de informações oriundas do estudo desta matéria, porém é alguém que revela potencial exploratório essencial para pesquisar e trabalhar didáticas a partir desta problemática. Segundo Mill (idem), como elementos motivadores de uma ação estão a presença da felicidade e do prazer. Estes elementos, entre outros aspectos não

tecnicistas, podem ser percebidos pelos estudantes como motivadores do estudo da disciplina de História — ideias não necessariamente ligadas ao utilitarismo.

A aplicação de forma utilitarista do conhecimento histórico, em um ambiente capitalista e tecnicista, talvez não deva ser vista como o único esforço legitimador e motivador do estudo da História. Tal ciência, possivelmente, apresenta maior capacidade como ferramenta formadora de pensamento crítico e construções sociais do que como conhecimento técnico e de caráter utilitarista junto aos meios de produção. Os conceitos de bem e felicidade, abordados por Mill como motivadores das ações humanas, talvez sejam utópicos em boa parte do tempo ou nem sempre condizentes com a essência da educação.

Colocando-se como proposta intelectual para docentes e alunos, enquanto atores no processo da educação, o pensamento de Theodor Adorno (1995, p.151) sugere que se expanda “a consciência ou faculdade de pensar em seu sentido mais profundo”, também ensinando as regras da lógica formal, mas principalmente fomentando “sua capacidade de fazer experiências intelectuais”. Logo, parece apropriado que essa visão seja buscada pelos docentes e expandida também aos alunos.

Ao considerar os alunos como pilares no processo da educação — e sua relação com o Estado neoliberal — Jean-François Lyotard (1993, p. 121) observa que:

Se um dos principais critérios da realidade (competitiva) e do realismo (neoliberal) é ganhar tempo, o curso filosófico não está conforme a realidade atual. É por isso que os alunos, em regra, não estão dispostos à paciência, à “anamnese”, ao recomeço, a essa espécie de regresso à infância do pensamento, exigida pela atitude filosófica.

As expectativas de parte dos estudantes, e que podem perseverar amplamente ainda em indivíduos adultos, são de que a História se encaixa na citação descrita por Lyotard. Da mesma forma, os alunos, quando ainda não entendedores do potencial transformador promovido pelo estudo do curso histórico, podem enxergar ou sentir a natureza da História como algo afastado da prática e das recompensas que projetam. Maior exposição a ambientes configurados segundo características da modernidade líquida e a exposição a conteúdos midiáticos hiper dimensionados, que por vezes não condizem com a realidade, podem interferir na percepção do estudante sobre a História. A anamnese se refere analogamente a uma busca pelo equilíbrio na relação entre o estudante e a História, em uma (re)aproximação destes indivíduos e da sociedade com esta ciência.

4 História e Educação: pedagogia, educação tecnicista, didática e pertença

Segundo Altoé *et al.* (2012), a pedagogia tradicional se caracteriza por uma ligação com o método de ensino dos jesuítas, ainda do século XVII. No século XIX, durante a Revolução Industrial, ela se associou ao modelo econômico vigente. Assim, em 1971, com a Lei 5.692/71, a Educação direcionada ao trabalho passou a integrar a proposta de 1º e 2º graus. Pois,

[...] a reforma do governo militar propôs um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro (KUENZER, 2002, p. 29).

O ideal de uma educação voltada para a profissionalização se deu em um momento no qual o Brasil pretendia participar mais ativamente da economia internacional. Neste período, os rumos do país apontavam para a necessidade de se prover uma força de trabalho mais qualificada e integrada a tais padrões de caráter técnico; nessa matriz, a formação profissionalizante foi incluída na legislação. Surgiam no país empresas de grande e médio porte, seguindo o modelo de produção em série.

Esta concepção de ensino demandava uma necessidade prática de desenvolvimento da nação para se legitimar. Seu caráter econômico e progressista demarcava um momento de promoção principalmente das infraestruturas do país e sua cadeia produtiva. A educação tecnicista marca um período de desenvolvimento nacional, amparado por estas diretrizes profissionalizantes como um projeto de educação voltado ao setor da economia. Neste contexto, a História como ciência humana, por definição, não é colocada em destaque nos âmbitos educacional e social. Dessa forma, o universo observado aponta que, aos olhos do Estado ou da educação institucionalizada, sua importância pode variar conforme determinados momentos históricos.

De uma visão mais humana e, assim, mais próximo da História como ciência, Jean Carlos Cerqueira Pereira (2011, n.p.) afirma que:

Nas séries iniciais, a princípio, a criança não entende o sentido de história em seu contexto de temporalidade, este tema está inserido no currículo escolar e deve ser trabalhado para que então a criança comece a construir esta noção de temporalidade.

Esta noção de temporalidade, abstrata e complexa, é própria de estágios mais próximos da vida adulta, e mais difícil para estudantes de séries iniciais. Segundo Oliveira (1995, p. 263-264), “[...] poucos historiadores interessam-se pelo processo de construção do conhecimento histórico em crianças. Muitos sequer acreditam na possibilidade de a criança aprender história nas séries iniciais”.

Nota-se, segundo Oliveira, que não se destaca pelos historiadores a relevância do conteúdo em si e nem o trabalho de se levar a disciplina em consideração no contexto escolar. No entanto, em contribuições de outros autores, a relevância do tema é demonstrada. Nas séries Iniciais, segundo Cruz (2003, p. 2), é possível perceber que:

Estudar História e Geografia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental resulta em uma grande contribuição social. O ensino da História e da Geografia pode dar ao aluno subsídios para que ele compreenda, de forma mais ampla, a realidade na qual está inserido e nela interfira de maneira consciente e propositiva. Sendo assim, o ensino de História nas Séries Iniciais e Educação Infantil deve promover a reflexão e cabe ao professor fazer com que esta reflexão seja efetivada, ainda que de modo tímido.

A conjuntura atual da História frente ao currículo escolar enfrenta embates. Sua inclusão ou possível exclusão do programa letivo vem sendo discutida pelo Estado. No entanto, a demanda pela História deve ser vista como questão intrínseca à sociedade brasileira, provedora de cidadania e inclusão (BRASIL, 1997). O conhecimento da História configura espaço para construção de identidade e, neste sentido, a função do professor é promover esta construção de forma estimulante. A problematização e análise crítica da realidade social promove alunos e professores como sujeitos produtores de história e conhecimento no exercício da cidadania. Essa visão busca direcionar os presentes estudantes, e em seu futuro como cidadãos, para que possam desempenhar também papéis de trabalhadores e consumidores, sem se distanciar do exercício da cidadania, com caráter humano e construtivo.

A História, sendo uma ciência multidisciplinar, abre um leque de possibilidades de interação de conhecimentos. A interdisciplinaridade possibilitada enquanto matéria curricular é bem-vinda. Kochhann (2007, p. 70) diz sobre a interdisciplinaridade em sala de aula: “[...] é a possibilidade de elaboração de ideias harmonicamente equilibradas com as diversas áreas do conhecimento num processo de pensamento dialético alicerçada na alteridade”.

Alteridade e dialogismo permeiam o estudo e ensino da História. A exemplo desta forma de se trabalhar os conteúdos, torna-se possível vislumbrar uma semelhante organização esquemática de trabalho em sala de aula, de forma menos expositiva e então mais interativa. Fonseca, (2003, p. 89) diz que se deve pensar a disciplina de história como:

Fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. (...) o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente.

Desta forma, percebe-se a construção do saber histórico por meio da relação interativa entre professor e aluno, o que torna esta prática um ato político, onde o fazer histórico é mútuo e consciente. Em tal meio, nota-se a importância de o professor pesquisar e produzir conhecimento, em oposição a ser apenas um executor de saberes previamente produzidos. Freire (1996, p. 29) vai ao encontro do supracitado e destaca que:

Não há pesquisa sem ensino [...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para contratar, contratando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. Assim, salienta-se a importância do professor ser também um pesquisador e produtor do conhecimento e não apenas um mero executor de saberes já produzidos. Assim, o papel do professor, torna-se relevante no sentido de possibilitar a transformação de um saber histórico em um saber compreensível e atuante para a compreensão do aluno.

O autor sugere que o docente, no processo didático em sala de aula, assuma com os alunos o perfil de pesquisador e adote uma abordagem filosófica frente ao problema. Esta postura assumida em relação ao processo de educação possibilita percepções mais apuradas acerca das diferentes temporalidades e do fazer histórico. Zamboni (1993, p. 7) diz que “a história de vida do aluno e suas relações sociais contribuem para situá-lo historicamente; em sua percepção intelectual e social, para que seu desenvolvimento social e afetivo lhe proporcionem o sentido de pertença”. Assim, o ensino da História tem uma função importante na construção da cidadania e do indivíduo. Essa história crítica pode significar e ressignificar os valores da sociedade e os espaços de cada indivíduo ou estudante. Segundo Florescano (1997, p. 67), “a função da história é dotar de identidade a diversidade de seres humanos que formavam a tribo, o povo, a pátria ou nação”.

Logo, ainda que não exclusiva, uma das funções da História é a de resgatar, enquanto formadora da cidadania. Já a escola, como considera Oriá (2006, p. 134),

[...] responde pelo exercício da cidadania e formação do cidadão. Ela deve conduzir o aluno a compreender quem ele é e quem somos, para onde vamos, o que fazemos, mesmo que nem sempre nos identifiquemos ou até não apreciemos certos valores históricos, mas o importante é que se percebam referenciais para a construção de nossa identidade histórico-cultural.

Essas contribuições, aplicadas à educação, convergem para o desenvolvimento do indivíduo de maneira global; e neste processo, que é o ato de educar, busca-se por essência a evolução. Para Hegel (2008, p. 54),

A evolução não é uma mera eclosão inocente e sem conflito, como na vida orgânica, mas trabalho árduo duro e ingrato contra si mesmo. Ademais, ela não é apenas o lado formal da evolução em geral, mas a produção de um fim de conteúdo determinado.

Assim, diversos autores corroboram na intenção de perceber a História não somente como ciência metódica, mas como ciência social aglutinadora de valores, desenvolvedora do pensamento crítico e ferramenta para a percepção das identidades, da noção de pertença e do entendimento global do indivíduo na sociedade. Cronologia e narrativas históricas contempladas principalmente pelo método expositivo de lecionar não perdem sua importância, mas, na visão ampliada da História conforme os autores acima sugerem, elas podem e devem ser reformuladas em outras didáticas na busca de evolução integral do ser humano.

5 Metodologia

Para responder o problema de pesquisa e atingir os objetivos propostos neste estudo se recorreu a uma pesquisa bibliográfica. Para a realização desta etapa, buscou-se, primeiramente, por referências e estudos que contemplassem a sociedade contemporânea e a pós-modernidade, temas discutidos por Bauman (2001), por exemplo. Esses assuntos foram inseridos nos termos de buscas das pesquisas que serviram como aporte para este estudo, levando em consideração sua relevância para a compreensão de como a História pode contribuir para a formação dos sujeitos no contexto social atual.

Além disso, durante a pesquisa bibliográfica, foram buscados temas multidisciplinares como o utilitarismo, de Stuart Mill (2000) e a Interdisciplinaridade, abordada por Andréa Kochhann (2007).

6 Resultados e considerações como possibilidades de discussão

O desenvolvimento deste artigo proporcionou uma observação mais aprofundada sobre o universo estudado. Embasado em uma fundamentação teórica multidisciplinar, em virtude da necessidade dada pelo problema de pesquisa, em seu desenvolvimento foram recorridos não somente a autores das áreas de História e Pedagogia, mas também da Teoria da Comunicação, Sociologia e até áreas aparentemente mais distantes, como a Economia.

Neste momento, pondera-se sobre os desafios iniciais que foram propostos, de tentar auxiliar na busca pela significação da disciplina de História para o estudante. Entretanto, destaca-se que todas as considerações trazidas sobre esse estudo não seguem um caráter

prescritivo, estanque ou normatizado, mas buscam apontar tensionamentos sobre o ensino da História no espaço escolar.

A pesquisa bibliográfica no campo da História foi determinante, bem como o estudo da pedagogia, seus métodos e didáticas em sala de aula. A pedagogia no Brasil, o método mútuo, o método tradicional, a filosofia, a economia, enfim, todas estas formas de saber foram empregadas neste artigo.

Acredita-se que a aprendizagem se torna mais significativa quando a experiência desperta o interesse do estudante. Para isso, é preciso que o professor foque na necessidade e realidades dos alunos pensando alternativas de ensino que motivem para o ato de estudar, observadas as características do ambiente de aprendizagem.

O espaço escolar é um ambiente heterogêneo, diversificado por alunos e realidades distintas. Neste espaço são realizadas diferentes práticas pedagógicas, conforme a intenção e planejamento de cada professor. O planejamento de aula é um dos principais meios de integração, pois, quando este é pensado e refletido, resulta em uma ação pedagógica crítica e transformadora; assim, tal prática se torna significativa de forma integral.

Logo, é necessário um planejamento coerente, adequado e modificador, direcionando a relação do professor com o aluno através do diálogo, pensamentos críticos e perguntas. Configura-se, assim, uma relação construtiva para alunos e professores em um contexto de validação do conteúdo da História com a realidade atual.

Ao longo deste trabalho foi realizado um diálogo teórico entre diferentes áreas do conhecimento, corroborando com a necessidade de se estudar a História também no método clássico, mas, principalmente, de forma a problematizar questões, não sendo passivo quanto às diferentes situações e contextos sociais.

A partir de todo esse processo, cabem as palavras de Foucault (2006, p. 180), quando ressalta que “a partir do momento em que se começa a não poder mais pensar as coisas como se pensa, a transformação se torna, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e, ainda assim, possível”. As considerações do autor traduzem o desafio enfrentado durante esta pesquisa, pois, após este processo, é possível ver a disciplina, assim como as aulas de História, de um modo mais abrangente. Percebe-se que a História também serve como um mecanismo disparador de tensionamentos sobre assuntos sociais complexos, sensíveis e emergentes da contemporaneidade.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALTOÉ, Nair; GASPARINI, João Luiz; NEGRÃO, Maria Tampellin Ferreira; TERUYA, Teresa Kazuko (orgs), **Didática: processos de trabalho em sala de aula**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CRUZ, G. T. D. **Fundamentos teóricos das ciências humanas: história**. Curitiba: IESDE, 2003.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. São Paulo: Coletivo Periferia, 2003.

FAUNDEZ, Antônio. Alfabetização, Pós-Alfabetização e Cultura Oral na Educação Africana. In: GADOTTI, Moacir: **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002. p.213-214.

FLORESCANO, Enrique. A função social do historiador. **Tempo** (Revista do Departamento de História da UFF), Rio de Janeiro, 1997, vol. 4. p. 66-68.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

FOUCAULT, Michel. Est-il donc important de penser? In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits IV (1980-1988)**. Paris: Quarto/Gallimard, 2006. p.178-182.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir: **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002. p.213-214.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da História**. Brasília: Unb, 2008.

KOCHHANN, Andréa. **Por uma pedagogia psicanalítica: as vicissitudes na formação de professores**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação com Psicanálise) – Cambridge International University, Cambridge, 2007. p. 228.

KUENZER, Acácia Zeneide. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LYOTARD, J. F. **O Pós-Moderno explicado às crianças**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

MILL, Stuart. **A Liberdade/Utilitarismo**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

OLIVEIRA, S. R. F. de. O ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. **História & Ensino**: Revista do Laboratório de Ensino de História / UEL, Londrina, v. 9, p. 259-272, out. 2003.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 128 – 148.

PEREIRA, Jean Carlos Cerqueira. O ensino de história nas series iniciais. *In*: JORNADA DO HISTEDBR, 10., 2011, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: UESB, 2011. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/VOvTHqqQ.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

SANTOS, José Luis dos. **O que é cultura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. **Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a Didática**. 19. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAMBONI, E. **O ensino de história e a construção da identidade**. São Paulo: SEE/Cenp, 1993.