

O ENSINO DE HISTÓRIA: EVIDÊNCIAS E TENDÊNCIAS ATUAIS

THE TEACHING OF HISTORY: CURRENT TRENDS AND EVIDENCE

Idanir Ecco¹

Eu diria que ensinar História, é uma atividade submetida a duas transformações permanentes: do objeto em si e da ação pedagógica. [...] precisamos ter cada vez mais consciência de que qualquer prática em sala de aula nasce de uma concepção teórica.

(Leandro Karnal)

RESUMO: Analisar reflexivamente o ensino de História, quanto às suas evidências no contexto da educação formal, bem como, suas tendências na atualidade, enquanto período marcado por mudanças aceleradas e de crise paradigmática, é o propósito registrado na sistematização deste trabalho. Para tanto, inicia problematizando a História na sala de aula, questiona e analisa o objetivo do conhecimento histórico e debate o significado e a importância da função docente. Defende que a História seja trabalhada na perspectiva da produção do conhecimento e que deva contribuir para a formação de seres humanos enquanto cidadãos, isto é, que contri-

¹ Mestre em Educação -UPF/RS. Professor da URI-Campus de Erechim/RS. E-mail: idanir@uri.com.br

buja para a formação de alunos e professores atuantes e comprometidos com um projeto de sociedade em que os seres humanos, historicamente situados, seja a centralidade do processo.

Palavras-Chave: História, Ensino, Professor, Conhecimento.

INTRODUÇÃO

Ensinar História sempre constitui-se num desafio para professores, considerando sua abrangência, complexidade e as não poucas dificuldades dos alunos para com o estabelecimento de relações com tempos e épocas históricas. Bittencourt (2002, p.11) entende que "um primeiro desafio para quem ensina História parece ser a explicitação da razão de ser da disciplina [...]". No entanto, indiferentemente das dúvidas, das indagações, das perplexidades de educadores e educandos, o estudo da História permanece assegurado nos contextos escolares, mediante propostas curriculares. Esse fator constitui-se em argumento fundante para inquirir essa área do conhecimento, no sentido de sua eficácia e contribuição, no processo de formação docente e discente.

A sistematização deste estudo, focando o ensino de História, no contexto da educação institucionalizada, objetiva refletir sobre as principais características e tendências do ensino nessa área do conhecimento, considerando que a atualidade está fortemente marcada e influenciada por transformações estruturais.

Primeiramente, o texto problematiza a História viabilizada no espaço da sala de aula, considerando o embate entre as tendências pedagógicas e a crise paradigmática, característica da modernidade. Na sequência, discute o objetivo do conhecimento histórico, para, posteriormente, refletir sobre o significado e a importância da função docente. Almejamos que este trabalho possa contribuir para repensar, não somente o ensino de História, mas as práticas pedagógicas construídas e viabilizadas nos espaços escolares e a própria formação de professores.

1 A HISTÓRIA NA SALA DE AULA: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS X CRISE PARADIGMÁTICA

A atualidade é marcada por processos de mudanças e por uma crise de paradigmas. É um contexto em que o próprio conhecimento é colocado em cheque, onde verdades historicamente construídas são, também, colocadas à prova. Zaia Brandão (1994, p.07) sintetiza esse período conturbado e marcante na atualidade:

O abalo das certezas (antes tão procuradas pelos que pretendiam fazer Ciência), a flexibilização das fronteiras entre as diferentes tradições científicas, bem como a desconfiança das grandes teorias com pretensão à perenidade explicativa são apenas algumas das características de um momento que vem sendo tipificado como aquele da crise dos paradigmas.

É mister destacar que o ensino de História na modalidade disciplinar não está dissociado das discussões e análises das diferentes tendências pedagógicas identificadas no processo histórico educacional como um todo, bem como não foge à crise paradigmática referida anteriormente.

A concepção positivista² e reprodutivista da História marca, sobremaneira, o século XIX e caracteriza o ensino de História até a década de setenta (PINSKY, 2002 e BITTENCOURT, 2002). Propagou-se, enfaticamente, nesse período, a crença do desenvolvimento histórico como resultante da "ordem" e do "progresso", desdobrando-se numa linear sucessão de fatos, apresentando uma relação lógica de causas e efeitos. Bezerra (2003, p.39), considerando o teor dessa análise, observa:

² O positivismo, sistema filosófico que privilegia dados da observação e da experimentação, influenciou as tendências epistemológicas na modernidade. Conforme Rüdiger (1991, p.34) "para essa corrente a história só pode se tornar uma ciência a partir do momento em que aprender a considerar seus temas de estudo como fenômenos naturais, ainda que produzidos pela vontade humana. [...] O paradigma pode ser recapitulado tomando-se como ponto de partida Augusto Comte".

A periodização que se impôs desde o século XIX - História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea - está presente em grande parte nos livros didáticos; retrocedendo-se às origens, estabelecendo-se trajetórias homogêneas do passado ao presente, e a organização dos acontecimentos é feita com base na perspectiva da evolução. O que caracteriza a organização dos conteúdos nesta perspectiva, é a linearidade e a sequencialidade.

É notório, no espaço escolar, o hábito arraigado entre os professores, no ato de planejamento e elaboração de programas de estudo, utilizarem-se da cronologia tradicional, tendo preocupação demasiada com o aspecto conteudista³. Em decorrência, tanto alunos quanto professores, praticamente, não chegam a estudar situações históricas atuais, reais e próximas às vivências de ambos. Enquanto o mundo acontece, observa Miceli (2002, p.33) "[...] a história [...] parece voltar-se para traz, sustentando-se numa sucessão de mortos-famosos, acontecimentos distantes e sem relação com a vida do estudante".

A provocação desafiadora consiste em possibilitar, exercitar efetivamente relações, conexões entre o presente e o passado, enriquecendo assim o conhecimento docente e discente. Segundo Hobsbawm (1998), é inevitável e indispensável efetivar relações, comparações entre diferentes tempos e espaços históricos, no procedimento da abordagem do estudo da História. Afirmo o autor:

[...] as relações entre passado, presente e futuro não são apenas questões de interesse vital para todos: são indispensáveis. É inevitável que nos situemos no continuum de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos. [...] Não podemos deixar de aprender com isso, pois é o que a experiência significa. (1998, p. 36).

³ Essa constatação evidencia-se nos Planos de Estudos e nos Diários de Classe, onde estão registrados os conteúdos programáticos referentes ao estudo da História, enquanto disciplina escolar.

Infere-se, pelo exposto, que a pretensão, pois, não é de "encher a cabeça" das crianças e dos jovens mediante conteúdos aleatórios, mas vinculá-los a temas significativos, permitindo compreender o processo histórico. Compreendemos esse procedimento, como contextualização do ensino.

Faz-se necessário frisar que o modelo paradigmático positivista contribuiu para a limitação dos aspectos dialético e crítico do estudo historiográfico, de certa forma não superado até então e manifesto nas abordagens fragmentadas, desconexas e limitadas .

Considerando a abordagem anterior, a função da História, prioritariamente, é de legitimar e justificar realidades, ideologias, projetos políticos, pois,

[...] a história serve de legitimadora e justificadora do projeto político de dominação burguesa, no interior da qual a escola secundária foi um dos espaços iniciais de formação da elite cultural e política que deveria conduzir os destinos nacionais, em nome do conjunto da nação. (NADAI, 2002, p. 25).

A exaltação do herói e o caráter determinista do processo, concebe e forma humanos como vítimas passivas. O ser humano não é compreendido como agente real da História, como ser atuante, partícipe, histórico.

A literatura nessa área, no entanto, registra uma tenção entre o modelo positivista, linear, discursivo e a abordagem crítica (Rüdiger, 1991), que possibilitou abrir o campo da explicação social para uma concepção de totalidade histórica, oportunizado pela "[...] abertura política e, nos anos 80, pela expansão de conceitos tais como educação popular, educação libertadora, abordagem marxista [...]." (Baldissera, 1993, p.18). A preocupação crítica com a história já é identificada na década de setenta, por Pinsky (2002, p.19), atestando que, "de qualquer modo, a generalização de uma preocupação com a história deve ser datada dos anos setenta, quando as gerações saídas das universidades anos antes começou a encontrar legitimidade intelectual e ensaiam um ensino mais preocupado

com o social." Sobretudo, a partir da década de oitenta, os avanços acadêmicos são incorporados para maior criticidade na abordagem histórica (Fonseca, 1994), sendo que "a tendência mais recente parece ser o desenvolvimento de temas considerados de abordagens [...] integradas." (PENTEADO, 1994, p.28).

Essa breve retrospectiva permite afirmar com Karnal (2003, p.08) que "[...] sendo o 'fazer histórico' mutável no tempo, seu exercício pedagógico também o é". Portanto, é preciso "trazer à tona", constantemente, a preocupação com a operacionalização do ensino da História, bem como com a análise e compreensão dos elementos ocultos ou não, vinculados à abordagem teórica e às práticas.

Equívocos expressivos são notórios em nossos contextos escolares. Dispensou-se mais atenção à introdução de novas tecnologias (TV, vídeo, retroprojetor, slydes, computadores...) que às mensagens vinculadas como verdades supremas. A dinamicidade e a inovação das aulas estão correlacionadas às concepções político-educacionais. É um imperativo dizer e repetir exaustivamente que:

[...] uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. E outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de história que deve ser repensada. O recorte que o professor faz é uma opção política. (KARNAL, 2003, p.09)

Em outros termos, a exemplo da inexistência da neutralidade científica e pedagógica, é imprescindível considerar que as práticas desencadeadas em sala de aula originam-se a partir de determinada concepção teórica educacional.

Essa análise reflexiva, mesmo na sua brevidade, estrutura a pertinente indagação: qual é o objetivo do conhecimento histórico? A parte seguinte apresenta elementos na intenção de contribuir para a elucidação dessa provocação

2 O CONHECIMENTO HISTÓRICO: QUAL SEU OBJETIVO?

Indagar por objetivos significa elucidar pretensões, perspectivas a serem atingidas. E, considerando a problematização anterior, Bezerra (2003, p.42) afirma que "o objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvelamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços".

A desqualificação do passado e a alienação coletiva marcam o final do século XX e o início deste milênio, desafiando historiadores a novas posturas em relação aos rumos do conhecimento e do ensino da História. As palavras do historiador Hobsbawm (1995, p.13) identificam e caracterizam esse fenômeno:

Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. [...] objetivo é compreender e explicar porque as coisas deram no que deram e como elas se relacionam entre si. (grifos meus).

A "compreensão dos processos" e o "desvelamento das realidades" são possíveis mediante situações didático-pedagógicas e/ou situações de aprendizagem para além do caráter reprodutivista, discursivo. É mister trabalhar na perspectiva problematizadora, com metodologias congruentes, apropriadas em relação à construção do conhecimento histórico, tanto no horizonte da pesquisa científica, quanto no âmbito do saber escolar. Desafiar constantemente é uma das características do ato de educar; do contrário, contribui-se para o obscurantismo, para o "silenciar" de consciências.

A abordagem da História possibilita espaços para a pregação doutrinária, sustentando ideologias. Considerando essa particularidade, tor-

na-se eminentemente necessário problematizar conceitos e temas historicamente construídos, considerando seus efeitos. Hobsbawm (1998, p. 81) alerta para a estreita relação entre história, ideologia e política, afirmando que "é inevitável que a história esteja tão profundamente impregnada de ideologia e política que seu próprio tema e objetos sejam, de tempos em tempos, colocados em questão, especialmente que suas descobertas resultam em consequências políticas indesejáveis". (grifos meus).

A História, todavia, pode, também, conforme Miceli (2002, p.37) "[...] ser (e é) o lugar de engendramento da solidariedade [...] como possibilidade de mudança [...]". Neste sentido, é fundamental afirmar com Bezerra (2003, p.45) "[...] a trama da história não é resultado apenas da ação de figuras de destaque, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos".

O debate em torno da superação do ensino tradicional já marca um período considerável, problematizando também o ensino de História e o cotidiano da sala de aula. Muitos esforços e recursos foram e estão sendo despendidos neste sentido e mudanças, indiscutivelmente, são perceptíveis. Porém, restringindo o olhar para o contexto escolar, mais precisamente para o espaço da sala de aula⁴, identificam-se práticas e fazeres pedagógicos marcados por um relativo insucesso de renovação metodológica, de superação dos fazeres repetitivos, fragmentados, descontextualizados. Schmidt (2002, p.55) constata, também, essa dicotomia, pronunciado-se:

[...] devemos nos congratular com todos os que individual ou coletivamente contribuíram e tem contribuído para a melhoria do ensino de história em todos os níveis. No entanto, no que se refere à prática cotidiana do professor de 1º e 2º graus, isto é, àquela instância

⁴ A sala de aula é amplamente debatida na obra organizada por Régis de Moraes (2003), apresentando-a como um espaço marcado por equívocos, desencontros e possibilidades. Portanto, um espaço promissor e "[...] uma realidade que contém muitas realidades". (MORAIS, 2003, p.07).

denominada de sala de aula, de um modo geral as mudanças ainda não são satisfatórias.

As constatações registradas anteriormente encaminham, para esta análise dissertativa, a discussão relacionada ao significado e à importância da função do professor, bem como sua atuação no cotidiano da sala de aula. A justificativa para esse intento está em ser, o professor, um dos elementos importantíssimos quanto à implementação de proposta ou projeto educacional, pois "[...] a educação realiza-se através do seu trabalho no nível do planejamento e execução do processo de ensino, sendo investido de autoridade institucional". (FONSECA, 1994, p.25).

3 DO SIGNIFICADO E DA IMPORTÂNCIA DA FUNÇÃO DO-CENTE

O local primordial de atuação do professor é a sala de aula, e a compreendemos não apenas como um espaço onde se transmitem informações, mas onde existe relação entre interlocutores, construtores de sentidos e significados. Essa dimensão, além de ser convidativa para a reflexividade, desafia os profissionais do ensino a assumirem posturas ousadas, criativas, compromissadas com transformações no seio escolar.

Schmidt (2002, p.57) orienta que o professor de História trabalhe a partir da problematização, superando a "passividade", característica do alunado receptivo:

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de história temas em problemáticas.

Transformar temas de estudo em problemas de investigação significa, em suma, desvencilhar-se de certa comodidade, de certa pseudo-segurança que impactam a discussão e a produção do conhecimento, bem

como fazeres pedagógicos em sala de aula, isto é, as atividades desenvolvidas por professores e alunos. As prováveis soluções, ou o ensaio de novas alternativas, precisam estar respaldadas pelo ideal transformador, pois, segundo Theodoro (2003, p. 53):

Se não sabemos colocar o problema, observar uma situação por diferentes ângulos, trabalhar inúmeras variáveis, estabelecer relações, discutir as premissas, não encontraremos o campo do provável. Se não sabemos questionar hipóteses, também não saberemos enfrentar mudanças.

Assumir efetivamente a opção pela transformação exige mais que simples leituras bibliográficas orientadoras para tal. Além da convicção da possibilidade, fazem-se necessárias coerência e coragem como, decisivamente, afirma Miceli (2002, p.41):

[...] coragem de superar programas oficiais, burlar vigilâncias, criar e aceitar novos desafios e experiências. É necessário ter coragem de lutar de todas as formas para que, na voz de seus profissionais, a história ganhe respeito e importância mesmo quando isso pareça impossível.

O legado freireano, nesse sentido, é convincente, diretivo e encorajador, propondo a "ousadia" e o "correr riscos", conscientes ou não, como condição existencial do próprio ser humano, da cultura e da história. (FREIRE, 1987 e 2000).

Cabe ao professor, em conjunto com seus alunos, resgatar, na educação formal escolar, o potencial transformador do ensino de História, bem como desenvolver estratégias que envolvam a ambos: ensino, educandos, educador e suas especificidades. Nessa interação, a História deixa de ser distante, enfadonha, pois "quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, [...] como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer". (PINSKY, 2003, p.28). Portanto, "o que é preciso para facilitar a com-

preensão dos alunos em relação a história, é torná-la viva [...]". (DIEHL, 2002, p. 205).

Re-aproximar o educando do estudo da História significa, também, praticar a "inclusão histórica" e firmar o potencial transformador dessa modalidade do conhecimento.

A imobilidade da Cultura e da História não existe. Logo, a mudança é natural e está ao "alcance" dos seres humanos, isto é, nos é possível, não apenas sermos espectadores, mas partícipes e desencadeadores de transformações. Deriva disso a compreensão da importância fundamental de uma educação estimuladora que jamais prescindia "[...] da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo". (FREIRE, 2000, p.32).

O professor, frisando novamente, é o elemento estabelecedor do sucesso ou do fracasso, considerando a perspectiva do ensino historiográfico abordado anteriormente, pois "um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e o bom espírito crítico entre seus alunos". (PINSKY, 2003, p.22).

Os fazeres educativos, as práticas pedagógicas determinam e qualificam o ensino, como também os parâmetros, as referências adotadas indicam e orientam o percurso do estudo, impregnando-o de sentidos, significados, representações.

Observando o ensino de História, na dinâmica da educação formal escolar, identifica-se que o livro didático continua sendo o referencial prioritário e básico para estudos, tanto de alunos quanto de professores⁵. Constatação registrada, também, por Diehl (2002, p.35): "o livro didático constitui-se hoje não só uma fonte de consulta pessoal para o professor - às vezes a única - mas também no maior instrumento de popularização do

⁵ Para compreender a importância e implicações dos livros didáticos no processo ensino-aprendizagem, remeto à leitura e análise de Baldissera (1993), que apresenta uma visão crítica referente ao livro didático de História e a Diehl (2002) que, conforme afirma o autor, desenvolve uma análise das tendências paradigmáticas subjacentes ao livro didático.

conhecimento histórico".

O fato de o livro didático ser o recurso pedagógico consagrado no processo de ensino e amplamente disponibilizado, é passível de entendimento, pois existe uma organização estrutural que viabiliza a sua distribuição, comercialização e adoção. É uma das verdades factuais, que se mantêm, é a confiança depositada nesses "catecismos", em nome de uma crença de estar sendo disponibilizada a programação adequada e de "validade" nacional e, por que não, universal.

Nesse embate, novamente urge convocar o profissional do ensino: o professor. Para isso, a ênfase conclusiva de Baldissera (1993, p.136), é pertinente:

[...] o professor pode superar as deficiências de um texto didático quando competente para aquilo que se destina, isto é: o ensino. Se bem preparado, tanto metodologicamente, quanto na área de conhecimento em que trabalha, no caso História, acreditamos que, ainda: um bom professor pode fazer um excelente trabalho com o pior dos livros didáticos.

Parafraseando o autor supracitado, é convincente afirmar que um bom professor, com capacidade crítica apurada, capaz de problematizar, de fazer relações, análises conjunturais... pode fazer um excelente trabalho, apesar de a escola estar "invadida" por um número cada vez mais crescente de recursos didáticos, por multimeios, para a operacionalização do ensino-aprendizagem.

Em relação à concepção e caracterização do livro didático, Bitencourt (2002, p. 73), afirma:

É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leituras e de trabalho escolar. Os usos que os professores e os alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo.

O estudo histórico, efetivado no âmbito da educação formal escolar, sempre implica uma seleção de conteúdos e de metodologias. Os espaços e as possibilidades de uma escolha fundamentada, referente ao que estudar, e a problematização de objetivos e finalidades do estudo desenvolvido apresentam-se um tanto reduzidos⁶. Praticamente tudo está pronto, isto é, selecionado, organizado seqüencialmente e, também, definidas as propostas de atividades a serem desenvolvidas. Os conteúdos não aparecem na sua totalidade, por vezes abordados superficialmente e resumidamente. A preocupação predominante não é a de refletir sobre a história construída por seres humanos, na dimensão de processo, mas localizar, interpretar e descrever acontecimentos, fatos, períodos. A questão que está na raiz dessa problemática, conforme Miceli (2002, p. 36), "permanece sendo o para quê, por quê e para quem esse ensino pode ter algum tipo de serventia; e a escola prossegue sendo o espaço privilegiado de conhecimentos inúteis, o que - para o bem ou para o mal - não é apenas atributo das aulas de história".

Esse aparente determinismo é possível de rompimento, pois nada legalmente impede, aos regentes educacionais, a redimensionarem estudos, abordagens, revendo e discutindo concepções de ensino-aprendizagem, de conhecimento, de História, de educação, de ser humano. Mais precisamente em relação ao estudo da História, registramos a orientação de Hobsbawm (1998, p.71), nos seguintes termos:

Todo o estudo histórico, portanto, implica uma seleção minúscula, de algumas coisas da infinidade de atividades humanas no passado e, daquilo que afetou essas atividades. Mas não há nenhum critério geral aceito para se fazer tal seleção e, na medida em que haja algum em qualquer momento dado é provável que mude. Quando os historiadores achavam que a histó-

⁶ Observações, no cotidiano escolar, atestam que, em relação aos procedimentos e critérios adotados na seleção de conteúdos a serem estudados nas respectivas séries, prioritariamente prevalece a induzida adesão à organização e distribuição ("dosagem") proposta pelos livros didáticos que são escolhidos em reunião de área e solicitados ao Ministério da Educação e Cultura - MEC.

ria era amplamente determinada pelos grandes homens, sua seleção era obviamente diferente daquilo que é quando não o acham.

O estudo historiográfico possibilita elementos para compreender o processo da hominização, considerando características e contextos históricos determinados. História e Ser Humano são categorias inseparáveis, interdependentes, pois, nas palavras de Fiori (1991, p.84 e 86):

O homem não é um ente natural que faz história, ele é história, faz-se na história e como história - é um ente histórico. [...] A objetivação do homem no seu mundo histórico é existência, comportamento, práxis. [...] esse mundo histórico é estruturado basicamente, pelas forças com que o homem produz materialmente sua existência.

Contudo, as observações atestam que, apesar dos esforços de um número considerável de professores, apesar dos novos currículos, dos materiais pedagógicos inovadores, existe um fosso que separa essa questão e a prática pedagógica docente, sendo, esta, freqüentemente improvisada, ineficaz e contraditória em relação aos fundamentos teóricos.

CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS

O processo de construção e re-construção das sociedades humanas efetiva-se no tempo e no espaço. Aqui está uma das indicações para a historiografia: analisar o sentido do passado, localizar e interpretar crítica e reflexivamente as mudanças, pois "ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado [...]". (Hobsbawm, 1998, p.22). As diferentes direções e/ou resoluções, frente aos eminentes desafios de outrora das sociedades humanas, são elementos que necessitam concretizar-se às aulas.

A importância significativa quanto a um conhecimento sério e bem fundamentado do passado está em poder estimular a todos quanto ao envolvimento responsável nas instâncias de decisões políticas, porque "sem um conhecimento sólido do passado, voltado para a ação e para a parti-

cipação democrática, somos levados à ignorância e à omissão que permitem total liberdade aos detentores do poder". (JANOTTI, 2002, p.52).

Concebendo a História como processo, possibilita-se aprimorar e efetivar a problematização da vida social, superando a sensação de que os conhecimentos históricos não possuem dinamicidade, existindo de forma acabada. Envolver os alunos mediante problematizações e estabelecimento de relações é uma das tendências identificadas, hodiernamente, nessa área do conhecimento, conforme atesta Bezerra (2003, p.41 e 77).

[...] as propostas curriculares que concebem o currículo e a educação dentro dos padrões mais atualizados constroem a trama expositiva procurando envolver o aluno por meio da problematização dos temas, de sua abordagem, da relação necessária com o mundo cultural do aluno; as atividades constituem o cerne do trabalho pedagógico apresentado, pensando sempre do ponto de vista da construção de um conhecimento escolar significativo. [...] Trata-se portanto, de ensinar os alunos não a contemplar o "edifício da História" como algo já pronto, mas ensinar-lhes a edificar o próprio edifício.

A compreensão da realidade, em vez da simples memorização, o despertar da curiosidade, superando a prática como "ato de depositar" informações, são princípios que permitem neutralizar o ensino "reprodutivo". O ato de conhecer é próprio do ser humano, e a busca do conhecimento é condição de sua existência.

A contemplação de uma aprendizagem significativa requer uma metodologia participativa. E trabalhar História na perspectiva da produção do conhecimento requer atividades de pesquisa, de investigação, prática esta possível de implementação entre alunos e professores dos Ensino Fundamental e Médio.

Considerando a abordagem acima, Diehl (2002, p.227), faz a seguinte afirmação:

[...] os alunos do ensino fundamental e médio podem, juntamente com seus professores, tornar-se pesquisa-

dores nas suas localidades, buscando informações, construindo o conhecimento histórico a partir da investigação da memória de seus familiares, de patrimônios históricos, de obras de arte, de jornais da época. Trata-se de possibilitar ao aluno, quando possível a manipulação direta do objeto em estudo.

O desafio para este milênio, tendo presente a sociedade globalizada e caracterizada pela pluralidade e pela diversidade em todos os aspectos, consistam compreender que o ensino de História deva contribuir para a formação de um "cidadão do mundo". Pinsky (2003, p.19) defende que, nesse momento atual, é preciso "[...] mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia".

Indubitavelmente, não basta tornar o conhecimento histórico interessante, atrativo e/ou motivador. É preciso, sim, torná-lo crítico-social, dinâmico, transformador e que contribua para a formação de alunos e professores atuantes, comprometidos e coerentes com um projeto de sociedade, cuja centralidade são os humanos, historicamente situados.

ABSTRACT: *The purpose of this work is to examine history teaching reflexively in the context of formal education, as well as in the context of contemporaneity, a time marked by fast changes and paradigmatic crises. In order to do so, this essay initially problematizes history in the classroom, questioning and analyzing the purpose of historical knowledge, and discusses the meaning and importance of the teaching function. It argues that history should be taught through the production of knowledge, and that it should contribute to citizen formation, that is, history teaching should contribute to the formation of engaged learners and teachers, committed to a social project in which human beings, historically situated, are at the center.*

Key Words: *History, Teaching, Teacher, Knowledge.*

Referências Bibliográficas

BALDISSERA, J. A. **O Livro Didático de História: uma visão crítica.** São Leopoldo, RS: Cultural, 1993.

BEZERRA, H. G. **Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos.** In: KARNAL, L. História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003, 37-48.

BITTENCOURT, C. (Org.) **O saber histórico na sala de aula.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação.** 6. ed. São Paulo, SP: Papyrus, 2003.

DIEHL, A. A. (Org.). **O livro didático e o currículo de história em transição.** 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2002.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FIORI, E. M. **Textos Escolhidos.** V. II: Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada.** 2. ed. Campinas, SP: Papyrus: 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

_____ **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JANOTTI, M. L. M. **História, Política e Ensino.** In. BITTENCOURT, C. (Org.). O saber histórico na sala de aula. 7ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 42-53.

MICELI, P. **Por outras histórias do Brasil.** In. PINSKY, J. (Org.) O ensino de História e a criação do fato. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2002, 31-42.

MORAIS, R. Sala de aula: que espaço é esse? 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KARNAL, L. (Org.) **História na Sala de Aula:** conceito, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

NADAI, P. **O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”.** In. PINSKY, J. (Org.) O ensino de História e a criação do fato. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 23-29.

PENTEADO, H. **Metodologia do ensino de história e geografia.** São Paulo: Cortez, 1994.

PINSKY, J. (Org.) **O ensino de História e a criação do fato.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____ **Por uma História Prazerosa e Conseqüente.** In. KARNAL, L. (Org.) História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-36.

_____ **Nação e Ensino de História no Brasil.** In. PINSKY, J. (Org.) O ensino de História e a criação do fato. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 11-29.

PONTUSCHKA, N. N. (Org.). **Ousadia no Diálogo.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

RÜDIGER, F.R. **Paradigmas do Estudo da História**. Porto Alegre: Igel, 1991.

SCHIMIDT, M. A. **A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula**. In. BITTENCOURT (Org.) *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 54-66.

TEODORO, J. **Educação para um mundo em transformação**. In. KARNAL, L. (Org.) *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.