

A CIÊNCIA DA HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

THE HISTORY SCIENCE AND HISTORY TEACHING: INS AND OUTS

Astrogildo Fernandes Silva Júnior*

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a relação entre a ciência da História e o ensino de História. Nesse sentido, algumas questões tornaram-se recorrentes: Quais as perspectivas de aproximação da ciência da História com o ensino de História? O que diz a proposta curricular para o ensino de História? Na procura de respostas às referidas inquietações, podem ser consideradas importantes as obras de Rusen (2007), e Deleuze e Guatarri (1995).

Palavras-Chave: Ciência da História. Escrita da História. Ensino de História.

ABSTRACT: This study has the objective to reflect about the relations between History science and History teaching. In this context, some questions are brought about: Which are the perspectives to put together History science and History teaching? What does the curricular proposal says about History teaching? Searching for answers to these questions, Rusen, Deleuze and Guatarri should be considered.

Keywords: History Science. History writing. History teaching

Introdução

Minha experiência como professor e pesquisador do ensino de História me permite afirmar que no caso da História ensinada, a dificuldade de ciência reside propriamente na sua ausência. De acordo com Knauss (2005), a história do ensino de História é demarcada por uma trajetória sem compromisso com o pensamento científico. Ao longo dos tempos, a História ensinada no Ocidente se definiu em alguns momentos por uma pedagogia da religião, em outros por uma pedagogia da civilização, colocando-se entre a história sagrada e a história profana, dividindo-se, portanto, entre santos e heróis.

* Professor de História, Mestre em Educação e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br

De acordo com Bittencourt (2005), no Brasil, a história como disciplina escolar inicialmente foi marcada pelo ensino da moral religiosa e em outro, desempenhou sempre um papel civilizatório, participando do processo de afirmação de projetos de identidade nacional, marcado pelo comprometimento com a inserção da sociedade do Brasil nos quadros da cultura ocidental. O conteúdo moral da História sempre marcou o ensino da disciplina nas escolas, permanecendo submetida às orientações de conteúdo das diversas filosofias da história, enfatizando o sentido sagrado da história ou o sentido profano. Segundo Knauss (2005), não é demasiado afirmar que o ensino da moral sempre distanciou a história do sentido da ciência.

Dessa forma, algumas questões tornam-se recorrentes: quais as perspectivas de aproximação da ciência da História com o ensino de História? O que diz a proposta curricular para o ensino de História? Na tentativa de responder tais indagações me propus a fazer um estudo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino de História e fundamentei a análise em autores como Deleuze e Guatarri (1995), Rusen (2007), dentre outros. A partir daí delimito o objetivo do texto que é refletir sobre a relação entre a ciência da História e o ensino de História bem como nas possibilidades do ensino de História auxiliar na formação de um novo cidadão e de uma identidade nacional plural.

O texto foi organizado em quatro partes. Na primeira apresento a relação entre a ciência e a escrita da História; na segunda um breve histórico do ensino de História; na terceira reflito sobre as possibilidades do ensino de História e por fim teço minhas considerações.

A ciência e a escrita da História

De acordo com Rusen (2007) a história distingue-se das demais ciências por ser, ao mesmo tempo, arte. Ela é ciência ao coletar, achar, investigar e, arte ao dar forma ao colhido, ao conhecido e ao representá-lo. Enquanto as outras ciências satisfazem-se em mostrar o achado, na história opera-se a faculdade da reconstituição. Em sua obra *História Viva*, Rusen (2007) desenvolve a distinção de princípio entre a formatação historiográfica e a pesquisa histórica. Segundo o autor a formatação historiográfica é um dos processos elementares e gerais da constituição histórica de sentido, nos quais a consciência histórica elabora e produz suas lembranças. É um modo prático de operar da consciência histórica, que se apresenta na forma da narrativa histórica.

Segundo Rusen (2007), a pesquisa e a historiografia são dois lados, mas também duas fases do processo histórico do conhecimento. Toda pesquisa tem por objetivo transformar-se em historiografia, não só porque necessitam ser expressos em linguagem, mas também porque elas funcionam como componentes de uma história e assim são vistas. Por mais que a pes-

quisa e a historiografia se entrelacem ou sejam lados de uma mesma coisa, Rusen (2007) as distingue com duas fases do processo histórico do conhecimento: 1) no princípio da relação à experiência (que o conhecimento histórico mantém na pesquisa); 2) no princípio da relação com o público alvo (na apresentação histórica). Na pesquisa, trata-se da forma cognitiva, de uma regra de pensamento. Na apresentação, trata-se de uma forma expressiva, baseada em princípios estéticos e retóricos. De acordo com o autor,

Pesquisa é o processo da constituição narrativa de sentido, no qual a relação à experiência, presente em todo pensamento histórico, se exprime de maneira a que essa constituição de sentido adquira determinada relevância cognitiva. [...] A apresentação historiográfica é, por conseguinte, um modo da constituição narrativa de sentido, no qual domina o fator da relação público-alvo, de dirigir-se a alguém mediante o pensamento histórico (que, aliás, sempre é pensado para alguém, para um público ou para um grupo de pesquisadores, por exemplo). É determinante desse modo e de sua especificidade científica o ponto de vista da relevância comunicativa. Ela diz respeito à receptividade das histórias. Ela consiste em que a recepção do saber histórico apresentado pela historiografia possa ocorrer, na vida prática, de modo sustentável. (RUSEN, 2007, p. 28).

Dessa forma podemos compreender que a historiografia tem de apresentar, mediante a pesquisa, o tempo interpretado de maneira a tornar parte da vida, que recebe dela direcionamento temporal efetivo, ao ser transposta para as intenções concretas do agir dos sujeitos.

Com suas propriedades estéticas, a historiografia enraíza o saber histórico nas dimensões intencionais profundas da vida prática humana, assim como produz o entendimento histórico enquanto compensação das coerções do agir, o que pode possibilitar uma relação livre e incondicionada dos destinatários com sua memória histórica.

Rusen (2007) nos alerta que um dos problemas do ensino de História é que o saber histórico pode vir a ser percebido pelos estudantes como um “ramo morto da árvore do conhecimento” (RUSEN, 2007, p. 32). Aparece, assim, como uma massa de informações a serem decoradas e repetidas para satisfazer os professores com o intuito apenas de tirar boas notas. Dessa forma, não faz nenhuma ligação com a vida prática dos alunos e perde qualquer valor relativo no modo como as crianças e jovens pensam seu tempo, sua vida, seu mundo. De acordo com o autor, até mesmo os professores de História admitem que muitos conteúdos tratados nas aulas possuem esse caráter disfuncional e dificilmente desempenharão qualquer papel decisivo em situações concretas da vida.

Entendo a história como estudo da experiência humana no passado e no presente. Busca a compreensão das múltiplas maneiras como homens e

mulheres viveram e pensaram suas vidas e suas sociedades, ao longo do tempo e nos diversos espaços. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino de História deve permitir que os alunos ampliem, gradativamente, o conhecimento acerca de sua realidade, relacionando-a e confrontando-a com outras realidades, em outros tempos e outros espaços. Assim, supõe-se que os professores possam fazer suas escolhas, estabelecer critérios, selecionar saberes e orientar suas ações. Nesse sentido, os alunos deverão ser capazes de:

- * Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços.
- * Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos.
- * Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar.
- * Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas.
- * Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais.
- * Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação.
- * Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais.
- * Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando-os critérios éticos.
- * Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra desigualdade (BRASIL, 1997, p. 43).

A análise dos PCNs evidencia uma preocupação do Estado com a inclusão da diversidade cultural no currículo de História, com a formação para a cidadania e com a intenção de integrar o ensino ao cotidiano do aluno.

Desse modo, a “estética” pode contribuir para o saber histórico. Segundo Rusen (2007),

[...] O saber histórico pode ser aproximado das crianças e dos jovens, como meio de sua orientação existencial, de diferentes maneiras. Eles podem ser manipulados para assumir atitudes políticas determinadas, com as quais se entregam incondicionalmente aos poderes dominantes. Essa vivência do saber histórico seria um fracasso estético. Inversamente, eles podem se tornar senhores de si nas atitudes que assumam com relação aos poderes dominantes, habilitar-se para serem eles mesmos a darem forma a suas vidas. Um saber histórico com essa força de vida seria um sucesso estético. Quanto ao argumento estético, de que o uso analítico de teorias levaria ao “esfriamento” da relação com a experiência histórica, deve-se insistir em que o “calor” exigido, como proximidade da vida prática e da experiência pessoal, só pode ser historiograficamente plausível se aprofundar o entendimento histórico, e não às suas custas (RUSEN, 2007, p. 32).

Outra categoria fundamental para a formação historiográfica é a retórica. É nela que se encontra a relação pragmática à realidade. É na retórica que o potencial significativo da historiografia se distingue positivamente das constituições puramente estéticas de sentido da arte. De acordo com Rusen (2007),

Estética e retórica são dimensões da formação historiográfica, mediante as quais o saber histórico adquire as propriedades com as quais pode “inserir-se na vida”. Na dimensão estética, pela linguagem, que abarca as disposições e intenções pré e extracognitivas dos sujeitos interpelados. Na dimensão retórica, pela teleologia da interpelação, que abarca os modos, os modelos e estratégias da argumentação linguística sempre presentes na orientação prática da vida e na constituição da identidade. Ou seja: abarca o discurso teórico, que opera como código cultural em uma dada sociedade (RUSEN, 2007, p. 36).

Dessa forma, podemos compreender que a formação historiográfica é coerente esteticamente, visto que apresenta o saber histórico com expressões linguísticas significativas, satisfazendo a carência de sentido e à capacidade de constituir sentido dos destinatários. De acordo com Rusen (2007), a coerência estética de um construto significativo estaria então em formatar nos destinatários uma relação de liberdade com as determinações do agir em suas vidas concretas. É importante ressaltar que o autor afirma que os elementos estéticos e retóricos não são imunes à relevância cognitiva que a pesquisa confere ao pensamento histórico. As conquistas cognitivas alcançadas pela pesquisa entram em relevância cognitiva da historiografia. “Basear-se na pesquisa é o objeto da relação estética e retórica da historiografia com o público” (RUSEN, 2007, p. 42).

Segundo Rusen (2007), a compreensão da base existencial das operações cognitivas da consciência histórica é fundamental para caracterizar a função de esclarecimento que a pesquisa exerce no campo da historiografia. O autor apresenta uma proposta sob a forma de uma “tipologia” da constituição histórica de sentido. As distinções “tópicas” e as diferenciações da constituição histórica de sentido podem ser esquematizadas de acordo com os pontos de vista decorrentes da função de orientação que possuem o saber histórico.

Ao questionar sobre que condições devem ser satisfeitas para que a vida humana prática possa ser orientada no tempo, considerando suas experiências contingentes, em cujo meio a memória histórica é constituída de modo a fazer sentido, Rusen (2007) afirma,

A resposta a essa pergunta é fornecida por uma série de princípios da orientação histórica, que deve ser elaborada de modo que cada princípio seja necessário e seu conjunto suficiente para que o saber histórico exerça sua função de orientação. Elaborada essa série, cada princípio e o conjunto deles ainda pode ser diferenciado de acordo com as perspectivas que determinam a especificidade da constituição histórica de sentido, dentro do contexto da interpretação do tempo pela narrativa. Essas perspectivas são: a elaboração da experiência do tempo por meio da memória histórica, a formação de uma representação da mudança temporal (“continuidade”), que sintetize as três dimensões do tempo num construto abrangente de sentido e, por fim, a função de constituição de identidade, que articula a representação da mudança temporal, enriquecida com interpretação da experiência histórica, com a vida concreta dos sujeitos. Essa função deve ser considerada sobretudo quanto à forma comunicativa em que se realiza. É nessa forma que a historiografia corresponde ao princípio regulativo da relevância cognitiva (RUSEN, 2007, p. 44).

De acordo com Rusen (2007), são quatro os princípios da diferenciação topológica, e estes pertencem a um contexto sistemático. Segundo o autor uma orientação histórica que dependesse exclusivamente de um deles não é pensável. Cada um dos princípios traz forçosamente os demais e somente os quatro em conjunto constituem condição suficiente para a orientação bem sucedida no tempo. Os princípios estão interligados de forma extremamente complexa. Condicionam-se mutuamente e opõem-se ao mesmo tempo.

A primeira tipologia pode ser descrita como tradição, ou seja, a presença pura e simples do passado no presente. Para Rusen (2007), a narrativa tradicional é a forma da constituição da narrativa de sentido que interpreta as mudanças temporais do homem e do mundo como representação da duração das ordens do mundo e das formas de vida.

O segundo princípio da diferenciação tipológica torna-se visível quando o entendimento prévio acerca da orientação histórica, baseado na tradição, não basta. Na busca de outros pontos de vista da constituição narrativa de sentido, Rusen (2007) apresenta o critério da regularidade. O autor classifica como exemplar, pois consiste na ampliação do campo da experiência. Para o autor, a História ensina, a partir dos inúmeros acontecimentos do passado que transmite, regras gerais do agir. A memória histórica volta-se para os conteúdos da experiência do passado que representam casos concretos de mudanças no tempo, regras ou princípios tomados como válido para toda mudança no tempo e para o agir humano, que nele ocorre.

O terceiro princípio baseia-se no fato de que toda comunicação pressupõe que os sujeitos, são diversos. Dessa forma, é necessário haver orientações históricas nas quais e com as quais os sujeitos expressem sua diversidade e sua contraposição a outros sujeitos. Rusen classifica esse princípio como constituição crítica de sentido. De acordo com o autor,

Com essas orientações, os sujeitos tornam-se próprios – recusam orientações prévias ou impostas e desenvolvem suas próprias orientações, que exprimem sua particularidade, sua diversidade, sua contraposição. Esse princípio de negação constitui o topos da narrativa histórica crítica e o tipo de constituição narrativa de sentido que lhe corresponde (RUSEN, 2007, p. 46).

O quarto princípio, o tipo genético de constituição da narrativa, aparece nas formas que põem o momento da mudança temporal no centro do trabalho de interpretação histórica. A própria mudança temporal torna-se ponto de vista orientador da vida prática e da formação da identidade. Segundo Rusen,

O tipo da constituição genética de sentido pode ser caracterizada como uma forma do saber histórico, na qual o tempo, como mudança, torna-se o sentido histórico mesmo do passado lembrado. O tempo, como sentido, é temporalizado (RUSEN, 2007, p. 61).

Essa tipologia esboçada pode ser importante para entender a historiografia a partir dos pontos de vistas regulativos, que dizem respeito especificamente ao histórico no processo de formatação linguística. No entanto, segundo Rusen (2007), sempre que o processo de formatação corresponder à especificidade do formatado, ao caráter histórico do saber histórico apresentado, encontram-se esses tipos de formatação e é possível caracterizá-las em detalhe. De acordo com o autor,

Nenhum tipo aparece, todavia, de forma pura. As descrições tipológicas isolam, artificialmente, os diversos elementos que atuam, no processo de formatação, sempre articulados uns aos outros, em contextos complexos (RUSEN, 2007, p. 63).

Os elementos formais dos quatro tipos aparecem conjuntamente em toda formatação historiográfica. Por meio da tipologia é possível estabelecer e interpretar a especificidade da formatação historiográfica, reconstruir mudanças na formatação do saber histórico promovidas por opções teóricas. Para Rusen (2007),

A tipologia possibilita a construção de perspectivas históricas com respeito ao que há de especificamente histórico nas formações historiográficas. Ela fornece uma moldura conceitual, com a qual se pode evidenciar e demonstrar como a historiografia produz, ela mesma, no cerne da formatação historiográfica, mudanças históricas da vida prática humana (RUSEN, 2007, p. 65).

A tipologia, além da função analítica, pode exercer também uma função pragmática. Dessa forma, abre um espaço de possibilidades de organizar o saber histórico obtido pela pesquisa, de maneira que penetre eficazmente no discurso histórico do presente. De acordo com Rusen (2007), a historiografia recente caracteriza-se por alto grau de reflexividade interna, que indica uma racionalidade específica da ciência. Essa regulação sobre os princípios organizacionais e formatadores do saber histórico, determinantes na historiografia, não está em contradição com a liberdade artística do historiador. Segundo Rusen (2007),

Ciência é, antes, um modo determinado do pensamento histórico, que transparece no formato dos quatro tipos e em suas configurações. Historiografia, como formatação do saber histórico, tem de ser vista como um fator relativamente autônomo da matriz disciplinar da ciência da história (RUSEN, 2007, p. 68).

São três estratégias da garantia da validade da constituição narrativa de sentido, apresentada por Jorn Rusen, ao abordar a questão da especificidade científica do pensamento histórico: um aprofundamento sistemático do conteúdo experiencial; a ampliação sistemática da perspectiva histórica vista; e o reforço sistemático da formação da identidade humana mediante pensamento histórico. Para o autor citado, a cientificidade leva das formas tradicionais às estruturas exemplares e destas às genéticas. A constituição crítica de sentido funcionam nessa dinâmica como meio de transmutação. O tipo crítico insere-se, via cientificidade do pensamento histórico, nos demais tipos, imprimindo-lhes uma dinâmica de mudança, forma que transmuta os elementos tradicionais da constituição de sentido exemplar, e os exemplares em genéticas.

A partir das reflexões sobre a constituição da ciência da História, algumas questões tornaram-se recorrentes: o ensino de história veiculado nas salas de aula tem relação com a ciência da História? Como se deu his-

toricamente o ensino de História? Qual a proposta, do ensino de História, segundo os documentos oficiais, no atual contexto? É possível pensar na contribuição do ensino de História na formação de um novo cidadão e de uma identidade nacional plural?

Um breve histórico do ensino de História

A história pode ser compreendida como obra humana, como movimento cuja síntese escapa ao controle de seus agentes, mesmo aos coletivamente organizados. Segundo Marx (1961), os homens fazem sua própria história não como querem, não a fazem sob circunstância de sua escolha e, sim, sob aqueles que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado. Dessa forma, é possível perceber a importância do passado na vida prática do ser humano. Pensando assim, um questionamento permanece inquietante: qual a finalidade do ensino de História?

Com o intuito de revisitar a história do ensino de História recorremos a autores como Fonseca (2001 e 2005) e Bittencourt (2005). Por esse estudo, podemos caracterizar o ensino de História a partir de dois momentos. O primeiro teve início na primeira metade do século XIX, com sua introdução no currículo escolar. Pós-independência do Brasil, a preocupação era criar uma “genealogia da nação”, para tanto, elaborou-se uma “história nacional”, baseada em uma matriz europeia. O segundo momento ocorreu a partir das décadas de 1930 e 1940, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista.

Como área escolar obrigatória o ensino de História surgiu com a criação do Colégio Pedro II em 1837, inspirado no modelo francês. Segundo os PCNs do ensino de História, o objetivo era a formação de cidadãos proprietários e escravistas. De acordo com Bittencourt (2005), desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis. Deveriam inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que o país pudesse chegar ao progresso, modernizando-se consoante ao modelo dos países europeus.

O conceito de cidadania, criado com o auxílio do ensino de História, serviria para colocar cada indivíduo no seu lugar, ou seja, caberia ao político cuidar da política, e ao trabalhador restava votar e trabalhar dentro da ordem institucional. Em relação à História do Brasil, os acontecimentos históricos ensinados iniciavam com a história portuguesa – a sucessão de reis em Portugal e seus respectivos governos – e, na sequência, era introduzida a história do Brasil, abordando temas como as capitanias hereditárias, os

governos gerais, as invasões estrangeiras ameaçando a integridade nacional. Os conteúdos culminavam com os “grandes eventos” levados a efeito pelos “grandes homens”. Esse ensino não situava os homens comuns como sujeitos da história.

Nesse sentido, privilegiava-se a formação da consciência histórica nos moldes tradicionais. Uma identidade centrada, fixa, unificada. Uma identidade de pertença, formando um bloco. Cristalizada. Esse tipo de identidade assinala-se em frases como: “sou brasileiro”. Desconsideram-se as subjetividades, as singularidades e as diversidades em ser brasileiro. Sufocam-se as outras identidades em nome da “ordem”.

No final do século XIX, com a Proclamação da República, passou a ser função da escola denunciar os atrasos impostos pela monarquia, inspirados nas ideias positivistas, a educação escolar deveria regenerar os indivíduos e a própria nação, e, dessa forma, colocaria o país na rota do progresso e da civilização. Sendo assim, o ensino de História passou a ocupar, no currículo, um duplo papel: civilizatório e patriótico. Deveria modelar um novo tipo de trabalhador, o cidadão patriótico. A História Nacional identificava-se com a História da Pátria, cuja finalidade era integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental, reforçando a visão linear, determinista, e eurocêntrica da história. Seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo de lutas, de feitos gloriosos de personagens identificados com ideais republicanos.

No início do século XX, apesar das sucessivas reformas dos governos republicanos, pouco foi feito para alterar a escola pública. Contudo, o período constituiu-se em um momento de fortalecimento de debates sobre os problemas educacionais. Foram criadas propostas alternativas ao modelo oficial, porém sofreram repressão por parte do governo republicano, como, por exemplo, as escolas anarquistas, que, segundo Bittencourt (2005), apresentavam currículos e métodos próprios, nos quais o ensino de História deixava de focar a hierarquia entre os povos, para identificar-se com os momentos das lutas sociais.

Com a Reforma Francisco Campos, a partir de 1930, acentuaram-se o fortalecimento do poder central do Estado e o controle do ensino. Nesse contexto, o ensino de História privilegiava unicamente, no caso da história do Brasil, a continuidade da história da Europa ocidental. A periodização obedecia a uma cronologia política marcada por tempos uniformes, tempo vetorial, tempo flecha, sucessivos e regulares, sem rupturas ou descontinuidades. Consolidava-se a ideia de tempo único, contínuo, homogêneo e irreversível. O ensino de História permanecia como instrumento de desenvolvimento do patriotismo e da unidade étnica, administrativa, territorial e cultural da nação.

Com o movimento escolanovista no Brasil, destacaram-se propostas de abordagem diferenciada, porém, de acordo com Bittencourt (2005), nas salas de aula, permaneciam as práticas que exigiam dos alunos as lições de

“cor”, com datas e nomes de personagens considerados os mais significativos da história. Com as reformas conduzidas pelo ministro Gustavo Capanema, a partir de 1942, o ensino de História tinha como tarefa enfatizar o ensino patriótico, capaz de criar, nas novas gerações, a consciência da responsabilidade frente aos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem e o seu destino.

No contexto da democratização do Brasil, pós Segunda Guerra Mundial, o ensino de História tornou-se uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz. A proposta era de um ensino revestido de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais.

Nos anos de 1950 e 1960, sob a inspiração do nacional-desenvolvimentismo, o ensino de História voltou-se para as temáticas econômicas. Enfatizou-se o estudo dos ciclos econômicos, sua sucessão linear no tempo (cana de açúcar, mineração, café e industrialização). A ordenação linear e sucessiva indicava que o desenvolvimento só seria alcançado com a industrialização. Ficava subentendido que o urbano era o sinônimo de progresso e o rural era o atraso.

O período que se estendeu da Segunda Guerra Mundial até o final dos anos de 1970 caracterizou-se por momentos significativos na implementação dos Estudos Sociais. Sob influência norte-americana e de uma difusa concepção tecnocrática, no contexto da Guerra Fria, desvalorizaram-se as áreas de Humanas em favor de um ensino técnico, para formação da mão de obra da indústria crescente. Com o golpe militar em março de 1964, proliferaram os cursos de Licenciatura Curta. A partir da Lei 5692/71, ao lado da Educação Moral e Cívica (EMC) e da Organização Social e Política Brasileira (OSPB), os Estudos Sociais esvaziaram, diluíram e despolitizaram os conteúdos de História e Geografia. Foram valorizados os conteúdos e as abordagens de um nacionalismo de caráter ufanista, destinado a justificar o projeto nacional do governo militar após 1964.

Com os Estudos Sociais, para compreender a realidade social, o aluno deveria dominar, em princípio, entre outras noções, a de tempo histórico. Mas o desenvolvimento dessa noção limitava-se a atividades do tempo cronológico e de sucessão: datações, calendário e ordenação temporal, passado-presente-futuro. Caracterizava-se por uma linha do tempo, amarrada a uma visão linear. O agente histórico, segundo Bittencourt (2005), continuava sendo o Estado, sendo ele responsável pela transformação da natureza, pelos avanços tecnológicos e pelo bem estar da população. Prevalencia a origem e a repetição de um modelo cultural e de vida obrigatório. Dessa forma, podemos afirmar que os saberes históricos possibilitavam uma consciência histórica tradicional e exemplar.

No decorrer dos anos de 1970 e 1980, as lutas profissionais, desde a sala de aula até a universidade, ganharam maior expressão com o crescimento das associações de historiadores e geógrafos, abrindo possibilidades da volta do ensino de História e de Geografia aos currículos escolares e a extinção dos cursos de Licenciatura de Estudos Sociais.

O caminho da democratização dos anos de 1980 foi caracterizado por uma série de transformações. O processo de migração se tornou intenso, tanto do meio rural para as cidades como também entre os estados. O espaço escolar tornou-se cada vez mais plural. As tecnologias de comunicação, principalmente o rádio e a televisão, expandiram-se consideravelmente. Essa nova realidade não poderia ser ignorada pela escola. O currículo real forçava mudanças no currículo formal. As propostas curriculares passaram a ser influenciadas também pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Temas ligados à história social, cultural e do cotidiano passaram a ser debatidos.

O debate gerou a reavaliação do ensino de História ilustrada pelas múltiplas abordagens históricas possíveis. Difundiram-se reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem pelos quais os alunos passaram a ser considerados sujeitos de saberes, participantes ativos do processo de conhecimento. Os métodos tradicionais de ensino, como memorização e reprodução, passaram ser questionados.

Nesse contexto, especificamente em 1997, após longos debates, foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Quais as mudanças no ensino de História foram veiculadas nesse documento? Que tipo de consciência histórica pode ser formada sob influência dos PCNs? É possível perceber a aproximação entre a ciência da História e o ensino de História? A preocupação de Rusen (2001), em perceber como dos feitos se faz a história, é instigadora e inspiradora. Na continuação deste texto proponho refletir sobre as possibilidades do ensino de História em contribuir na formação de novo cidadão e de uma identidade nacional plural.

Possibilidades do ensino de História

Entendemos o currículo como uma construção cultural, como um modo de organizar uma série de práticas educativas. O conhecimento corporificado no currículo não é algo fixo, mas um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. O currículo deve ser percebido como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. A seleção e a organização do conhecimento escolar não podem ser vistas como escolhas inocentes, não é um processo lógico, mas social, no qual convivem, lado a lado, fatores epistemológicos e intelectuais.

O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos. Segundo Apple (1982), o currículo participa do processo de construção das identidades que dividem a esfera social, ajudando a produzir, entre outras, determinadas identidades raciais, sexuais e nacionais. Sendo assim, podemos argumentar que, nas discussões críticas sobre o currículo, evidenciam-se análises que focalizam a produção de identidades sociais.

Ao longo da história da educação brasileira, os currículos escolares apontavam para a importância social do ensino de História. Uma das tradições da área foi a de contribuir para a construção da identidade, sendo esta entendida como a formação de um “cidadão patriótico”, “homem civilizado” ou da “pessoa ajustada ao seu meio”. De acordo com a proposta do ensino de História, registrada pelos PCNs, é necessário repensar sobre o que se entende por identidade e qual a sua relevância para a sociedade brasileira contemporânea.

O que os alunos aprendem ou deixam de aprender vai muito além do que está prescrito nos documentos oficiais. Conforme Cerri (2001), os problemas e as potencialidades do ensino e a aprendizagem de história não estão restritos à relação professor-aluno na sala de aula, mas envolvem o meio em que o aluno e professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam na família, na igreja ou noutras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa a que têm acesso. Dessa forma, podemos pensar em um ensino de História que proporcione aos estudantes perceber os momentos de permanências e rupturas ao longo do tempo e em diversos espaços.

Nesse sentido, penso ser relevante as contribuições dos estudos de Deleuze e Guatarri (1995), no que se refere ao paradigma rizomático. De acordo com os autores o rizoma se caracteriza pelos seguintes princípios: 1) conexão e heterogeneidade; 2) multiplicidade; 3) ruptura a-significante; 4) cartografia e decalcomania.

Se considerarmos os princípios de conexão e heterogeneidade, qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro, podemos pensar em um ensino de História que rompa com a linearidade. Assim como num rizoma no qual cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico, ou seja, cadeias semióticas de todas as naturezas são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., penso no ensino de História que possibilite aos alunos conseguirem fazer múltiplas relações com diversos tempos e espaços e, ao mesmo tempo, atentos para não cometerem anacronismos.

No que se refere ao princípio de ruptura a-significante, segundo os autores, significa que um rizoma pode ser rompido, quebrado em qualquer lugar, e também retoma segundo uma a outra de suas linhas e segundo ou-

tras linhas. Todo rizoma compreende linhas de segmentariedade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado etc., mas também compreende linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Na obra *Mil Platôs*, v. 3 Deleuze e Guattari (1995) afirmam que a tarefa do historiador é assinalar o período de coexistência ou simultaneidade. No ensino de História é importante que os estudantes percebam as mudanças, rupturas, permanências e continuidades ao longo do tempo.

Por fim, no princípio de cartografia e de decalcomania, os autores afirmam que um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Do eixo genético ou estrutura profunda, eles afirmam que a cartografia e a decalcomania são antes de tudo princípio de decalque e da reprodução. O modelo rizomático propõe o mapa e não o decalque. De acordo com Deleuze e Guattari,

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas; a toca, neste sentido, é um rizoma animal, e comporta às vezes a nítida distinção entre linha de fuga como corredor de deslocamento e os estratos de reserva ou de habilitação (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 22).

Defendemos um ensino de História nessa perspectiva, ou seja, uma disciplina que não se limite em reproduzir, mas que possibilite a produção de conhecimentos, múltiplas interpretações.

Em relação ao conceito de desterritorialização descrito por Deleuze e Guattari (1995) é possível fazer relações com o ensino de História que leve a superação das concepções tradicionais, deixando o espaço confortável das velhas certezas e colocar em suspeição todas as teorias com a mesma liberdade com que se pode a elas retomar, quantas vezes forem necessárias, para lançar novas linhas de articulação.

As obras de Deleuze e Guattari sugerem um mergulho comprometido no complexo espaço do conhecimento. São referências voltadas para a compreensão do exercício múltiplo do pensamento humano, não aceitando nenhuma palavra de ordem que pretenda chamar para si a exclusividade sobre verdade científica. Tudo isso nos instiga a aprofundar os estudos sobre o ensino de História e reconstruir o conceito de ensino e aprendizagem.

De acordo com os PCNs, desde que a História ensinada foi incorporada no currículo escolar, tem-se mantido uma interlocução com o co-

nhecimento histórico. O documento ressalta a importância de aprofundar e revelar as dimensões da vida cotidiana de trabalhadores, mulheres, crianças, grupos étnicos, velhos e jovens e de pesquisas que estudam práticas e valores relacionados às festas, à saúde, à doença, ao corpo, à sexualidade, à prisão, à educação, à cidade, ao campo, à natureza e à arte. Propõe a utilização das mais variadas fontes de pesquisas, como a documentação escrita oficial, textos, jornais, revistas, imagens, relatos orais, objetos e registros sonoros.

Os PCNs defendem a afirmação de que as formas de estudar o passado são plurais. Ressaltam que a diversidade de temas e abordagens deve ser alimentada e fundamentada pelo diálogo da História com outras áreas do conhecimento das Ciências Humanas, como a Filosofia, a Economia, a Política, a Geografia, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, a Arqueologia, a Crítica Literária, a Linguística e a Arte. Reforçam as atitudes do professor-pesquisador, sejam de identificar, relacionar, interpretar o passado, como expressões de vivências e de modos de pensar contraditórios de uma realidade social e cultural representadas.

É possível perceber que o documento está mais “atenado” com a complexidade do conceito de identidades. Comungamos com Bauman (2005) e Hall (2005), ao afirmarem que o que se tem de concreto é um sujeito fragmentado, cambiante, deslocado, no qual estão em conflitos várias identidades, algumas, inclusive, antagônicas. As identidades do indivíduo são organizadas em torno de imagens dinâmicas de exploração e transformação de diferentes realidades. Concordamos com Lévy (2007), ao asseverar que o ser humano volta a tornar-se nômade, pluraliza sua identidade, explora mundos heterogêneos e múltiplos, em devir pensantes. Defendemos a possibilidade de avançar na proposta dos PCNs e trabalhar os saberes históricos escolares na perspectiva de permitir alunos e professores fluírem, mesclarem-se, valorizarem-se, dilatarem-se e trocaram-se. Enfim, aceitarem distintos pontos de vista em uma perspectiva que abarque o desenvolvimento comum e, dessa forma, avancarem na formação de uma consciência histórica crítica e genética.

Quanto à noção de tempo, em vez de percebê-lo como contínuo e evolutivo, igual e único para toda a humanidade, valoriza-se o esforço de perceber a descontinuidade das mudanças. Enfatiza-se a importância de refletir sobre os diferentes níveis e ritmos de durações temporais. Durações relacionadas à percepção dos intervalos das mudanças ou das permanências nas vivências humanas. Essa concepção de tempo é baseada nos estudos de Fernand Braudel. Segundo Bourdê (s.d.), Braudel situa a história em três escalões: à superfície, uma história dos acontecimentos, que se inscreve no tempo curto; a meia encosta, uma história conjuntural, que segue um ritmo mais lento; em profundidade, uma história estrutural, de longa duração, que põe em causa séculos.

De acordo com Páges e Santisteban (2008), a compreensão da temporalidade é fundamental para uma educação democrática. Destacam elementos como: entender o presente, tomar decisões e pensar o futuro. Considero uma grande contribuição dos autores no que diz respeito à aprendizagem do futuro. Afirmam que as aproximações ao estudo do futuro podem se situar em três âmbitos:

a) las creencias, que han dado lugar a la escatología y a apocalíptica, también al milenarismo y al mesianismo, así como a los mitos del fin del mundo; b) las ideologías, que han producido las utopías, las cuales han jugado un papel muy importante en la configuración del pensamiento social contemporáneo; c) la ciencia, que utiliza la prospectiva para analizar la posible evolución de los acontecimientos en futuro, de tal manera que esta actividad se há convertido en una parte esencial de la ciencia y de las ciencias sociales, por ejemplo en la economía o en la política. Este tercer ámbito del futuro es el que más nos interesa desde la enseñanza (PAGÉS; SANTISTEBAN, 2008, p. 6-7).

Acredito que essa noção de tempo, defendida por Páges e Santisteban (2008), avança em relação ao que propõem os PCNs. Comungo com os autores ao afirmarem que no ensino de História, devemos conectar o estudo do passado com a prospectiva no futuro. O ensino de História deve apoiar-se nos pré-requisitos temporais necessários para introduzir o aluno na experiência histórica e deve ser ensinado desde os primeiros anos de escolaridade.

Considerações finais

Ao refletir sobre as aproximações e distanciamentos entre a ciência da História e o ensino de História foi possível vislumbrar algumas possibilidades. Acredito na importância de ousar experimentar. Não podemos perder de nosso horizonte que a utopia que nos guia é algo bem maior, o ensino de História pode auxiliar na construção de um saber que abarque a multiplicidade sem a fragmentação. Dessa forma, os estudantes podem aprender sobre o mundo em que vivem, um mundo múltiplo e cheio de surpresas, e dominar as diferentes ferramentas que permitam seu acesso aos saberes possibilitados por esse mundo, e relacionar com os outros e com o mundo em liberdade.

O estudo sobre os PCNs aponta para a necessidade de reformular os conteúdos, priorizando a construção de problematizações históricas. Sugerem a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas. Reforçam a importância de recuperar a vivência pessoal e coletiva dos estudantes. Na escolha dos conteúdos, a pro-

posta dos PCNs é propiciar aos alunos o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas. Os conteúdos devem sensibilizar e fundamentar a compreensão de que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente a partir dos acontecimentos restritos ao presente. Requerem questionamentos ao passado, análises e identificação de relações entre vivências sociais no tempo.

Os PCNs trazem um avanço considerável nas finalidades do ensino de História e na aproximação desse ensino com a Ciência da História. Porém, isso não pode ficar restrito aos documentos. Por um lado, defendo a necessidade de promovermos ações transformadoras no espaço escolar, em que somos autônomos. Abrir brechas nas fissuras, buscar conexões sempre novas, apostar nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Por outro lado, acredito na importância de pesquisas que registrem os saberes e os fazeres dos professores de História. De políticas públicas que possibilitem a formação continuada e contínua dos professores e, assim, estimular estudos críticos sobre os documentos oficiais.

A relevância do conhecimento histórico, ou seja, do saber ensinado, encontrado nos indícios dos documentos analisados, se confrontados com a experiência cultural de estudantes e professores, e a contribuição de autores como Deleuze e Gattari (1995) pode permitir que esses sujeitos se apropriem e/ou construam maneiras pelas quais os saberes podem ser ensinados e aprendidos. Nesse sentido, é possível pensar em subsídios mais efetivos do ensino de História na transformação da sociedade.

Referências

- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOURDIÉ, Guy; Hervé. **As escolas históricas**. S.I.C., Portugal: Publicações Europa América, s.d.
- BRASIL. **Proposta curricular de História**. Ensino Fundamental, Secretaria de Educação de Minas Gerais, 1997.
- CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. **Revista da História Regional** 6(2). p. 93-112, Inverno, 2001.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, Coleção TRANS, 1995.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, Coleção TRANS, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KNAUSS, Paulo O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, v. 25, p. 279-295, 2005.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. Trad. de Luiz Paulo Rouane. 5 ed. São Paulo: Edição Loyola, 2007.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte**. Rio de Janeiro: Vitória. 1961.

PAGÉS, Jean; SANTISTEBAN, Antoni Fernández. Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. In: JARA, M. A. (coord.). **Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas**. EDUCO Editorial de la Universidad nacional del Comahue (Argentina), 2008.

RUSEN, Jorn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

RUSEN, Jorn. **Razão histórica – teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade Brasília, 2001.

Artigo recebido em 26/01/2011 e aceito para publicação em 13/06/2011