

APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Cátia Franciele Sanfelice de Paulaⁱ

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre encaminhamentos teóricos metodológicos acerca do ensino de história. Para isso destaco um exemplo metodológico relacionado ao conceito de trabalho. Pretende-se com este exemplo propor uma reflexão histórica que articule questionamentos e indagações sobre como esse conceito precisa ser compreendido na sociedade contemporânea. O intuito com tal discussão é refletir sobre as possibilidades de ensino que articule o ensino e a pesquisa na história na busca pela superação da dicotomia existente entre teoria e prática. Por fim, pretende-se refletir sobre uma concepção de história que promova um olhar crítico e questionador da sociedade e que contribua para o processo de construção do conhecimento histórico em constante diálogo com o presente vivido.

Palavras-chave: História, Ensino, Pesquisa.

Resumen: Este artículo pretende reflexionar sobre algunos teóricos referencias metodológicas sobre la enseñanza de la historia. Para ello vamos a destacar una relacionada con el concepto de trabajo ejemplo metodológico. El propósito de este ejemplo propone una reflexión histórica para articular cuestiones y preguntas sobre cómo necesita este concepto debe entenderse en la sociedad contemporánea. La intención con esta discusión es reflexionar sobre las posibilidades de enseñanza que articula la enseñanza y la investigación en la historia en la búsqueda de la superación de la dicotomía existente entre la teoría y la práctica. Por último, tenemos la intención de reflexionar sobre una concepción de la historia que fomenta una mirada crítica y el cuestionamiento de la sociedad y contribuir al proceso de construcción del conocimiento histórico en constante diálogo con la presente vida.

Palabras clave: Historia, Educación, Investigación.

Um dos problemas enfrentados por profissionais da área de História é a busca por métodos que possibilite fazer do ensino-aprendizagem um processo de produção e não mera reprodução de conhecimento. Vivendo sob um contexto de dificuldades relacionadas à prática docente, torna-se um desafio aos professores em seu dia a dia tornar as aulas de história atrativas e significativas. Em sua maioria os alunos concebem a disciplina como algo sem sentido relacionando-a ao estudo do passado que não lhe ajuda em nada na compreensão do tempo presente.

Para compreendermos como foi possível que a educação e com ela a disciplina de História ganhasse essa caracterização nos dias atuais buscaremos

contextualizar algumas questões de ordem política e econômica. Como observou Souza:

(...) o trabalho docente no Brasil vem se realizando em situações alienantes. Estas situações resultam de um processo de degradação das condições objetivas de trabalho produzidas nas últimas décadas do século XX. Os elementos que articulam esta degradação são bastante diversificados. Há aqueles de ordem econômica que interferem diretamente na sobrevivência do professor, outros de ordem política que reduzem a autonomia do professor e redimensionam o sentido do trabalho docenteⁱⁱ.

A autora acima enumera um processo de degradação das condições objetivas de trabalho dos professores nas últimas décadas de século XX, tendo em vista a baixa remuneração recebida o que obriga muitos profissionais dobrarem sua jornada para que consigam sobreviver. Porém tal ação repercute negativamente na realização do trabalho docente, provocando o que a autora menciona como uma descaracterização do ensino de história devido à falta de sentido atribuído ao mesmo:

(...) Pressionado pelas contingências econômicas impostas pelo sistema educacional o professor da rede de educação básica é um sujeito que se vê dividido. Se trabalha meia jornada para garantir que o trabalho não o embruteça não tem como sobreviver. Se, por outra via, se submete as jornadas extensas, sobrevive, mas sacrifica o sentido de seu ofício, que se torna uma somatória de rotinas estafantes em relação as quais ele não pode e nem tem tempo de refletir. Corroboram o processo de degradação do trabalho docente não só estes fatores econômicos, mas também fatores de ordem política. A década de 1990, inaugurou a formulação e a implementação de um conjunto de políticas públicas que incidiram diretamente na autonomia do professor. (...) As mudanças ocorridas nas políticas públicas a partir dos anos de 1990 no Brasil intervieram no sentido de promover racionalização e controle do processo de trabalho docente limitando a atuação autônoma do professor. Entre os mecanismos utilizados para promover este controle, se destaca o sistema de avaliação. Neste sistema formado por provas nacionais, se observa a conjunção dos elementos de centralização e controle do trabalho docente, pois a elaboração das provas, bem como a definição dos seus conteúdos resultam de um processo altamente centralizado e coordenado pelas instâncias superiores do Sistema Educacional brasileiroⁱⁱⁱ.

A questão de ordem política que se refere a autora deflagrada na década de 90 compõem o conjunto de reformas educacionais promovidas no Brasil, que além de racionalizar e controlar o processo de trabalho docente que se vê limitado e sem autonomia frente formas de avaliação nacionais propostas, acarretou diversos outros prejuízos. De acordo com Ialê Falleiros a elaboração de um programa de reforma educacional afinado à lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), tendo

como base a reformulação curricular do ensino fundamental e médio, tem como foco a:

A formação básica da classe trabalhadora para aceitar a cidadania e a preparação geral para o trabalho adequadas ao contexto da reestruturação produtiva, do desemprego estrutural e da precarização das relações profissionais. (...) Nessa proposta, entretanto, não cabe à educação escolar básica, nem em seu último estágio, a preparação para a pesquisa e o desenvolvimento de novos conhecimentos. Ao contrário, a ênfase está no manuseio das novas tecnologias e na preparação psicofísica para lidar com as instabilidades características do mercado de trabalho no atual contexto^{iv}.

Considero a utilização de novas tecnologias um método importante no processo de ensino-aprendizagem, desde que tal recurso não substitua o papel do professor. Porém, a discussão sobre novas tecnologias realizada por Falleiros chama atenção para uma questão de outra ordem. Refere-se a um modelo educacional que forme e habilite pessoas para o mercado de trabalho. Ou seja, uma educação que ao invés de priorizar conhecimentos nas várias áreas, possibilitando uma formação reflexiva acerca da sociedade, forma ao contrário, pessoas com conhecimentos especializados e técnicos. Tal ensino prioriza áreas específicas do conhecimento que sirva de formação para cargos que possuem demanda na sociedade. Assim a educação vem perdendo a importante característica de formar pessoas que pensam e agem na sociedade em que vivem e tenham capacidade de refletir criticamente acerca dos problemas sociais, por uma educação que forma unicamente para o mercado de trabalho. Vem perdendo ainda seu significado, e a relação com o tempo presente.

Ainda segundo Souza já no início da década de 80 era possível verificar a tentativa de vários profissionais de “romper com os efeitos alienantes da política educacional” (SOUZA, p. 12). Uma das possibilidades nesse sentido, defendida por profissionais envolvidos na formação docente é voltar nossa preocupação para o tempo presente. A partir daí “qualquer iniciativa implicaria discutir as concepções de produção e disseminação do saber histórico e a necessidade do profissional de história assumir uma posição no tempo presente” (SOUZA, p. 12).

Se na década de 80 já se assinalava à necessidade dos cursos de licenciatura em romper com uma concepção de história que dissociava o processo de produção do conhecimento da realidade social, hoje ainda não visualizo grandes avanços nesta direção. Em termos práticos ainda ocorre uma dissociação no campo da

história que aponta para uma divisão do trabalho do profissional de história entre aquele que produz e o que reproduz o conhecimento. À academia caberia o papel de produção do conhecimento, já ao ensino nas redes estaduais, a sua reprodução. Assim, faz-se necessário discussões que visualizem essa ruptura, na busca por iniciativas que incorporem a atividade da pesquisa no ensino de história. Trata-se de superar a dicotomia entre pesquisa e ensino a fim de se produzir e difundir o conhecimento histórico articuladamente. Um dos esforços para a superação da dicotomia entre ensino e pesquisa implica porém, em algo além da introdução da pesquisa nos cursos de licenciatura e de formação de professores. Grande parte desse esforço está relacionado a uma concepção de História engajada com o presente, a partir do abandono de uma outra concepção muito recorrente que associa a disciplina de história ao conhecimento do passado. O não diálogo com o presente e muito menos com um presente que manifeste a realidade vivida pelos sujeitos envolvidos na relação de ensino aprendizagem acarreta entre outras coisas, o desinteresse pela disciplina de história, entendida como uma ciência dedicada ao que se passou. Frente a esse entendimento se faz relevante discussões que apontem para outra concepção de história. Uma concepção que perceba que “o ofício do profissional de história começa quando este observa e questiona o mundo a sua volta e promove através da pesquisa e da reflexão histórica” (SOUZA, p.14) o esforço para a construção do conhecimento.

Ao refletir sobre a educação e o ensino José Claudinei Lombardi defende a seguinte tese:

Que a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material; isto é, a forma como os homens produzem sua vida material, bem como as relações aí implicadas - as relações de produção e as forças produtivas – são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social^v.

Entendo que as relações sociais de produção são reflexos de um determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas presentes na sociedade. Ao mesmo tempo, as relações sociais de produção determinam seu próprio desenvolvimento, a partir de que tais relações sempre ocorrem debaixo de uma estrutura. Assim, todo modo de produção está determinado pela existência de estruturas que fixam limites e exercem pressões. Porém embora a determinação da estrutura, em última instância, exerça determinado predomínio dentro do modo de

produção, acredito que a determinação não significa o fim da história. Ao contrário, entendo que a estrutura age como pressão na vida das pessoas. Ou seja, que existe uma realidade dada, mas que o capitalismo determina a vida das pessoas em determinadas proporções. Assim entendo que existe margem de atuação dos sujeitos no processo de ensino aprendizagem e contrariamente a Lombardi, o modo de produção não é determinante.

Por outro lado, entendo como discute Lombardi, que não faz sentido analisar abstratamente a educação. A educação é uma dimensão da vida dos homens e como qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo como os homens produzem a sua existência. Segundo o autor:

A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social. Como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe^{vi}.

De acordo com Lombardi na educação reflete-se os distintos projetos presentes na sociedade. Desse modo, o modelo educacional possui forte vínculo com projetos de sociedade vinculados aos grupos mais favorecidos na sociedade. Propõe nesse sentido, que é a partir dessa prerrogativa que o contexto educacional atual precisa ser analisado e compreendido. Com base na discussão proposta por Lombardi, uma esfera social que pode ser amplamente discutida no âmbito da educação são as relações de trabalho.

Para Elza Nadai^{vii} o modo como o conceito de trabalho se apresenta nos currículos de história está associado à noção de atividade natural que sempre existiu ou ainda visto apenas como instrumento de sobrevivência. Segundo a autora trata-se de uma visão idealista, linear e abstrata que não esclarece o que foi e o que tem sido o trabalho, quem trabalha e nem para que trabalha. Sob esta perspectiva ainda está presente nos currículos de história uma visão homogênea de progresso, sobre os lucros, e sobre a inserção no mundo do trabalho. Como assinalou Lombardi isto reflete o modelo de sociedade atual em que alguns projetos são divulgados como projetos que beneficiam a todos quando na verdade favorecem uma minoria.

Nesta direção Elza Nadai propõe alguns caminhos que levem a superação desta visão no âmbito do ensino, e a partir de uma relação na História entre passado e presente se percebem os conflitos, as resistências e experiências nas relações sociais de trabalho. Este caminho percorrido pela autora acerca da compreensão do conceito de trabalho atrelado ao momento histórico vivido valoriza a ação dos sujeitos na história. Tal perspectiva promove a visualização de questões coletivas no processo histórico, já que na maioria das abordagens sobre as relações de trabalho o coletivo aparece fora do processo. Essa questão segundo Elza Nadai repercute claramente no ensino. Uma abordagem histórica que não inclui a ação dos sujeitos pode levar o aluno a se vê também fora do processo histórico. Além disso, pode levar a ideia de que a história é igual ao passado, provocando percepções confusas sobre a disciplina de história e sua importante relação com a vida.

Parte-se do princípio de que para um pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem se faz necessário ao professor conhecer a realidade social e cultural dos alunos, e a realidade escolar, como reflexo das relações sociais vividas no tempo presente para, então, definir o conteúdo de suas aulas, os materiais e a método a ser utilizado. Tal realidade quando observada pode servir como possibilidades de transformá-la em oportunidades de produção de conhecimento em sala de aula.

Entende-se assim que a prática docente deve articular os processos de reprodução e produção do conhecimento por meio da pesquisa com documentos e fontes históricas. Uma das discussões relacionadas ao ensino, mas especificamente ao ensino de história, é a busca por métodos que busquem fazer do processo de ensino-aprendizagem um processo de produção e não mera reprodução de conhecimento. No entanto, em geral, os conteúdos por exemplo, são estabelecidos *a priori*, sem considerar a experiência social dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesta direção, a autora Déa Ribeiro Fenelon em sua discussão sobre a formação docente aponta algumas possibilidades que se coloca aos professores na busca pela superação dessas questões. Uma delas é voltarmos nossa preocupação para o tempo presente. Segundo Déa:

Não tenho dúvida de que para fazer avançar qualquer proposta concreta como professores de História ou formadores de profissionais de História temos de assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido. Para isso seria necessário antes de mais nada romper com uma maneira tradicional de conceber conhecimento, sua produção e transmissão. Isto

significa, para mim, em primeiro lugar, o posicionamento no presente, para sermos coerentes com a postura de “sujeitos da História”. Se queremos avançar nesta perspectiva temos de nos considerar como “produtores” nesta sociedade que queremos democrática e não como simples repetidores e reprodutores de concepções ultrapassadas^{viii}.

Déa Ribeiro Fenelon realiza uma crítica em relação à dissociação muitas vezes existente entre a ciência e o social. Nesse modelo a Universidade é sempre pensada como centro de produção do saber, o conhecimento é sempre intelectualizado e os professores reprodutores das concepções lá produzidas. Nesta direção, a autora afirma a necessidade da articulação entre teoria e prática:

De fato, dissociado da prática, o fazer História se torna abstrato e a História se torna abstrato e a História, enquanto disciplina, não faz mais do que reproduzir um conhecimento desarticulado, despolitizado, fragmentado, especializado, cada vez mais tomado como prática educativa destinada a desenvolver nos alunos o mito da “memória nacional”, com seus ritos e maniqueísmos de vilões e heróis^{ix}.

Todas essas questões levam ao seguinte questionamento: que tipo de História estamos transmitindo aos nossos alunos? De que realidade estamos falando quando dizemos que a História é importante porque nos ensina analisar a realidade para podermos transformá-la? Uma alternativa a essas questões é entender a história em sua processualidade histórica, no intuito de entender que “fazer História significa lidar com a sociedade, objeto dinâmico e em constante transformação, aprender reconhecer seus próprios condicionamentos sociais e sua posição como agente e sujeito da história” (FENELON, 2008, p.35). Para isso, o ensino necessita estar intrinsecamente relacionado à pesquisa e a produção histórica. Porém Déa ressalta que não basta simplesmente a coleta de dados. Segundo a autora:

Não simplesmente coletar dados ou arranjá-los cronologicamente, mas o contato direto com as fontes, a problematização do concreto, o necessário posicionamento no presente, a busca de compreensão crítica de nosso passado, sem falsos dilantismos ou simples prazer de erudição. E esta tarefa não entendemos como restrita à formação do pesquisador com suas sofisticções de tarefa maior que o ensino. O verdadeiro ensino sempre pressupõe pesquisa e descobertas. Queremos um profissional de História no qual as pessoas possam se reconhecer e se identificar, porque para nós a História é uma experiência que deve ser também concretizada no cotidiano, porque é a partir dela que construiremos o hoje e o futuro^x.

Nesta mesma direção Fernando Seffner considera que nas aulas de história os alunos precisam ser levados a aprender situações. Assim, a partir de questões do presente, o professor orienta os alunos no estudo de situações do passado, onde,

de alguma forma, tais problemas já foram enfrentados, ou questões semelhantes estiveram envolvidas. Segundo Seffner, ao fazer isso, o professor estará trabalhando não apenas informações sobre alguma situação, mas também estará mostrando a ele um procedimento de estudo importante, o de que todas as situações atuais possuem uma raiz histórica e, só podemos vir a compreendê-la se fizermos esse caminho de pesquisa. No entanto, Seffner chama atenção de que as análises das situações não pode ser feita apenas sobre o que está dado, mas precisa levar em conta as faltas e as possibilidades: “Se o mundo é um conjunto de possibilidades, então a História de um determinado país, indivíduo ou instituição, é o registro das possibilidades que se efetivaram” (SEFFNER, 1998, p. 34).

Nesses casos se faz necessário levar a descoberta para demonstrar de que forma se deram as disputas, que procedimentos estiveram envolvidos, que ações foram realizadas, que grupos agiram, que estratégias utilizaram e que resultados foram obtidos. Ou seja, levar a compreensão apontada por Seffner de que:

O mundo em que cada um nasce está dado historicamente, mas pode ser modificado pela ação humana. Afinal de contas, se foi a ação dos homens que construiu tudo o que está feito, o aluno deve compreender que é também a ação humana, a sua incluída, que pode modificar determinadas coisas ou fazer com que outras permaneçam como estão^{xi}.

As concepções de história elencadas pelos autores acima citados são relevantes à medida que possibilitam uma abordagem temática por meio do enfoque sobre temas que possuem relevância histórica na realidade atual, e a sua problematização com o passado. Torna-se possível a seleção de temas como exclusão/exploração/desigualdade buscando sua raiz histórica e a percepção de como tais problemas foram gerados historicamente na sociedade. Torna-se possível a produção de um conhecimento histórico que responda as questões colocadas no tempo presente. Esta proposta de estudo e de produção do conhecimento histórico se pauta na concepção de história que perceba o homem como um importante agente social na busca por transformações sociais.

Nesta proposta a visualização do passado deve ocorrer a partir das preocupações de nosso tempo, ou seja, o passado deve ser colocado a serviço do presente para atender os questionamentos e as preocupações dos grupos sociais. O objetivo com esta metodologia de ensino é construir a capacidade de pensar historicamente, e de produzir um conhecimento histórico direcionado a atender aos

interesses de uma perspectiva de alteração da realidade imposta, entender que não existe na história um pensamento neutro. Que é possível fazer da história um exercício da prática social.

Elza Nadai ao criticar o modelo tradicional de ensino ou aquele voltado aos valores de mercado, problematiza o ensino temático como a possibilidade de construção de uma prática de ensino alternativa. O ponto de partida para tal prática é a realidade social imediata. Segundo Elza:

É do conhecido, da experiência cotidiana vivida, do presente portanto que qualquer conteúdo deve ser iniciado. Como afirma Jean Chesneaux: “se o presente tem primazia sobre o passado, é unicamente ao fato de que o presente se impõe e permite modificar o mundo”. Partindo-se da realidade social contemporânea recupera-se facilmente a relação da história com a vida do homem e, por extensão, com a sociedade em movimento. Desta forma, o interesse e a motivação do aluno podem ser provocados mais facilmente. Um dos aspectos mais criticados na forma tradicional de se ensinar história refere-se justamente ao desinteresse do aluno devido sobretudo à desvinculação do conteúdo com sua realidade e vida^{xii}.

Porém, como adverte Elza Nadai, (...) não basta tomar a realidade social imediata como ponto de partida. Ela precisa ser problematizada...” (p. 113). Nesta direção busco sistematizar a partir da proposta curricular de São Paulo, formulada em 1989^{xiii}, um exemplo sobre as possibilidades de trabalho com o conceito de trabalho, anteriormente problematizado nas discussões de Elza Nadai. Apesar de tal proposta ter sido construída num contexto histórico de luta pela recuperação das especificidades relacionadas ao ensino de história durante o período militar, portanto há alguns anos, as discussões presentes na reformulação curricular se mostra bastante presente e atual.

A referida proposta possui a concepção de que o ensino não pode ser dissociado da pesquisa entendido como produção de conhecimento. Esta perspectiva vai de encontro com as discussões acima enumeradas tendo em vista o engajamento dos autores com a história do tempo presente. É válido ressaltar que a proposta curricular, tampouco esse artigo não tem por finalidade se afirmar como resolução dos problemas concernentes ao âmbito escolar. Até porque os problemas relacionados à educação perpassam problemas método e dizem respeito a questões de ordem estrutural. É assim um caminho de discussão, um processo a ser percorrido pelos profissionais da educação no sentido de proporcionar

interpretações acerca da sociedade, principalmente crítica, em que se possa perceber o movimento histórico e sua intrínseca relação com o âmbito educacional.

Desse modo sem estabelecer ideias pré-estabelecidas a proposta sugere para o trabalho com história temática voltada ao tempo presente a valorização das experiências cotidianas:

Nossa concepção, portanto, reforça a ideia de que a construção da História é feita por sujeitos em diferentes presentes. E por entendermos que o processo de aprendizagem ocorre em situações concretas a partir de sua inserção na realidade socialmente vivida por professores e alunos e que o pensamento "...é um trabalho de reflexão que se reforça para elevar uma experiência (não importa qual seja) à sua inteligibilidade, acolhendo a experiência como indeterminada, como não-saber (e não como ignorância) que pede para ser determinado e pensado, isto é, compreendido (CHAUÍ, 1980, p. 26), que propomos recuperar experiências sociais para chegar à elaboração do pensar e fazer histórico^{xiv}.

Para que essa perspectiva de ensino seja alcançada, são apresentadas na proposta contribuições teóricas que levem a reflexão sobre metodologias que possam ser pensadas. Uma das categorias teóricas oferecidas na proposta remete-se ao conceito de experiência:

E é exatamente ao recuperar a experiência humana que – como assinala Thompson (THOMPSON, 1981, p. 182) homens e mulheres retornam como sujeitos. Não no sentido de "sujeitos autônomos, indivíduos livres", e sim na qualidade de pessoas que vivem suas experiências dentro de determinadas relações enquanto necessidades/interesses/antagonismos, trabalham-nas em sua consciência e sua cultura de múltiplas formas, agindo sobre sua situação histórica a partir dessas reflexões^{xv}.

Thompson, em a "Miséria da Teoria", mais especificamente em seu texto "O termo ausente: experiência"^{xvi} nos oferece algumas contribuições teóricas em suas reflexões, sobre a importância de a realidade histórica ser compreendida como um processo histórico, em que a categoria experiência possa ser entendida como uma relação entre o ser social e a consciência social. Ou seja, o autor aponta a necessidade de diálogo permanente entre teoria e evidências históricas no processo de construção da história. Assim, ao criticar as determinações do estruturalismo althusseriano, Thompson ressalta a necessidade de não concebermos as categorias teóricas como estáticas, como regras a serem seguidas, mas como categorias históricas. Nesse sentido, a teoria deve estar em diálogo com as evidências. Para isso a categoria experiência possui, na obra de Thompson, um lugar privilegiado. Através dela é possível compreender o mental e o emocional de um indivíduo ou de

um grupo social. É na experiência social que os indivíduos definem e redefinem suas práticas e pensamentos. A experiência social, por ser gerada na vida material, permite considerar o papel dos sujeitos na história superando as formas de determinismo e privilegiando o agir humano. Através da experiência social é possível entender as práticas dos sujeitos, como eles sentem e dão significados ao vivido. Por isso, entender a experiência na vida de homens e mulheres é, para o autor, compreender o diálogo existente entre ser social e consciência social.

Compreender as experiências dos sujeitos na história pode levar a superação de uma história cronológica e linear. Além disso, é possível recuperar como discute Déa Fenelon o ensino de uma história dinâmica em que as pessoas possam se reconhecer:

Não é difícil imaginar os absurdos que surgem nas respostas, na tentativa de justificar questões mais abrangentes, ou que se solicita o relacionamento de processos acontecidos em concomitância com os do Brasil, tudo isto como resultado de uma visão mecanicista e linear que transforma a história em um decorar de datas, acontecimentos, personagens, etc., não conseguindo transmitir nem mesmo a noção de processo, fala-se de uma História morta, na qual as pessoas não se reconhecem e nem se identificam e o passado é apenas uma “memória nacional” a ser exaltada. Tudo no abstrato, porque inteiramente desprovido de qualquer articulação com a vigência das pessoas, dos alunos, etc.^{xvii}.

Ainda mais problemático segundo Déa é a superficialidade ou o total desconhecimento proporcionado pelo ensino de história no que diz respeito ao modo como a história é produzida. Atribui-se a história uma verdade absoluta, destituída de elementos essenciais que compõem o social, como interesses, projetos sociais distintos e articulações relacionados aos diferentes grupos existentes:

E por último a mais importante das constatações. É fato que a maioria de nossos alunos não consegue reconhecer a historiografia enquanto produção intelectual do conhecimento, como realizada sob determinados e diferenciados condicionamentos sociais, portadora, portanto, de concepções e visões diversas sobre a realidade social sobre a qual se debruçam os historiadores quando escolhem seu objeto de análise. Na verdade, acabam por confundi-la com o que passam a considerar como o “verdadeiro processo histórico”, realizando uma perfeita simbiose entre o processo real vivido e aquilo que se busca conhecer dele, sem atentarem para as características da produção científica e seus condicionamentos^{xviii}.

Nesse contexto se faz relevante pensar em propostas que vão de encontro a romper com uma visão de história que não leva a reflexão, tampouco a compreensão sobre os processos históricos vivenciados cotidianamente. A proposta

curricular de São Paulo citada anteriormente oferece a partir do conceito de trabalho alguns métodos de trabalho. A partir do entendimento desse conceito, enquanto um eixo temático que permite apreender outras questões referentes ao social, é que a proposta está estruturada:

Compreendemos que o tema Trabalho é suficientemente amplo para possibilitar a recuperação da totalidade em sua multiplicidade e diferenciação, permitindo que professores e alunos se remetam aos mais diversos aspectos da realidade, articulando a questão do trabalho a questões como: organização do poder, das instituições públicas e privadas, da estrutura urbana e rural, do sistema educacional, dos transportes, da habitação, das expressões artísticas, técnicas, científicas, etc. Ao tematizarmos o trabalho, pressuposto como o fazer de uma cultura dos trabalhadores, como modo de luta e de organização do social, expresso nas experiências cotidianas que se evidenciam nas condições de viver, de produzir e de consumir, de constituir família, de se organizar, de se relacionar com crenças, valores e tradições, de se divertir, de se comunicar, pensar, sentir e agir, et., temos como objetivo reavaliar a concepção de conflito social e suas formas de manifestação^{xix}.

A partir do tema trabalho a proposta curricular de São Paulo propõe uma série de caminhos possíveis para o ensino de história, com o desdobramento de outros temas, dentre eles “Terra e propriedade/Cidade-Fábrica: resistências cotidianas”. Tais temáticas permitem desde uma contextualização regional à articulação entre diversas regiões ligando ao contexto político econômico social do período estudado no presente com outras temporalidades. O intuito da proposta é levar ao entendimento que tais temáticas devem ser estudadas não apenas a partir de uma história política de instituições, transformando o Estado em realidade, mas a partir das experiências cotidianas historicamente vividas pelos sujeitos sociais.

De acordo com a proposta curricular o tema trabalho pode ter outros desdobramentos, a partir por exemplo, do tema terra ou migração. Tal relação permite problematizações a partir da realidade vivida pelos estudantes, como sobre processos migratórios, formas de trabalho desenvolvidas antes e depois a tal processo, formas de apropriação ou perda de terra, problemas relacionados à questão agrária em uma determinada sociedade, qual sua relação com outras localidades, estados, países, etc. Todas estas questões podem ser problematizadas considerando-se as experiências de sujeitos próximos aos alunos, como pais, avós, vizinhos e parentes. Permite aos alunos investigarem sobre as temáticas com os sujeitos a eles próximos buscando sistematizar as informações por meio de

entrevistas, desenhos, produção de textos, pinturas, músicas, teatros, paródias. Oportuniza aos alunos envolverem-se com a produção do conhecimento histórico, entenderem como se dá a produção do conhecimento histórico e a se perceberem como sujeitos da história.

Este método permite ao professor alcançar o que Maria Stephanou^{xx} assinala como essencial e prioritário no ensino de história, ensinar como o conhecimento histórico é produzido e a noção de verdade em história. Esses elementos quando aplicados permite a problematização sobre o passado e de que ele pode ser lido quantas forem as indagações. Problematizar sobre as diferentes leituras da história e sua vinculação com as relações de poder que podem estar envolvida, os privilégios, a exclusão de determinadas questões em detrimento de outras. Enfim, o entendimento de que o conjunto das diferentes versões sobre a realidade não a deformam, ao contrário são leituras específicas de sujeitos concretos, historicamente situados numa sociedade e ligados a diferentes interesses. Como reflete Fontana:

(...) Devemos elaborar uma visão de história que nos ajude a entender que cada momento do passado, assim como cada momento do presente, não contém apenas a semente de um futuro predeterminado e inevitável, mas a de toda uma diversidade de futuros possíveis, um dos quais pode acabar tornando-se dominante, por razões complexas, sem que isto signifique que é o melhor, nem, por outro lado, que os outros estejam totalmente descartados^{xxi}.

A proposta de ensino temático no processo de ensino-aprendizagem possibilita a desnaturalização dos fatos vividos e do senso comum. Permite despertar um olhar crítico acerca da sociedade e a superação da visão primeira, avançando na reflexão dos fenômenos a partir do exercício da dúvida capacitando a pensar historicamente, sua própria história, de sua família e da sociedade. A partir de tal percepção torna-se possível a produção de um conhecimento acerca do mundo, como pressuposto para outros raciocínios de natureza crítica.

NOTAS

ⁱ Mestre em História. Professora do Departamento de História da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Rolim de Moura/RO.

ⁱⁱ SOUZA, Aparecida Darc. **O sentido do ensino de História: aspectos da formação inicial de professores**. Disponível em: <http://www.historiaemovimento.com.br/index.php/publicacoes/80-anais>. (página 5).

ⁱⁱⁱ Idem, página 7.

- ^{iv} FALLEIROS, Ialê. **Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania**. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley(Org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, página 216.
- ^v LOMBARDI, José Claudinei. Embates marxistas: apontamentos sobre a pós-modernidade e a crise terminal do capitalismo/José Claudinei Lombardi. – Campinas, SP: Librum, Navegando, 2012, página 8.
- ^{vi} LOMBARDI, José Claudinei. **Embates marxistas: apontamentos sobre a pós-modernidade e a crise terminal do capitalismo**/José Claudinei Lombardi. – Campinas, SP: Librum, Navegando, 2012, página 8.
- ^{vii} NADAI, Elza. **A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático**. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH, (11): 99-116, set. 85-fev. 86.
- ^{viii} FENELON, Déa Ribeiro. **A Formação do Profissional de História e a realidade do ensino**. Revista Tempos Históricos, volume 12 – 1º semestre, 2008, p. 23 e 24.
- ^{ix} FENELON, Déa Ribeiro. **A Formação do Profissional de História e a realidade do ensino**. Revista Tempos Históricos, volume 12 – 1º semestre, 2008, p. 26.
- ^x Idem, página 35.
- ^{xi} SEFFNER, Fernando. **Aprendizagens em História**. In: Teoria e fazeres: Caminhos da educação popular. Gravataí: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1998, página 35.
- ^{xii} NADAI, Elza. **A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático**. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH, (11): 99-116, set. 85-fev. 86, página 113.
- ^{xiii} Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º grau. São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas. Proposta Curricular para o ensino de história: 1º grau. São Paulo, SE/CENP, 1989.
- ^{xiv} Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º grau. São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas. Proposta Curricular para o ensino de história: 1º grau. São Paulo, SE/CENP, 1989, página 9 e 10.
- ^{xv} Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º grau. São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas. Proposta Curricular para o ensino de história: 1º grau. São Paulo, SE/CENP, 1989, página 10.
- ^{xvi} THOMPSON, E. P. **Experiência: o termo ausente**. A miséria da teoria. Ou um planetário de erros. 2009. Copyleft.
- ^{xvii} FENELON, Déa Ribeiro. **A Formação do Profissional de História e a realidade do ensino**. Revista Tempos Históricos, volume 12 – 1º semestre, 2008, p. 32.
- ^{xviii} Idem, página 32 e 33.
- ^{xix} Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º grau. São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas. Proposta Curricular para o ensino de história: 1º grau. São Paulo, SE/CENP, 1989, página 12.
- ^{xx} STEPHANOU, Maria. O ensino de História e a produção de conhecimentos. Teoria e Fazeres na escola em mudança. Porto Alegre. Ed. Da UFRGS, 2005.
- ^{xxi} FONTANA, Josep. Em busca de novos caminhos. In: FONTANA, Josep. **A História dos homens**. Bauru: Edusc, 2002, Página 478.