



PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO ESCOLAR DA MODERNIDADE LÍQUIDA

SOUSA, Maria Conceição da Silva; LIMA, Maria José de

Universidade Estadual de Goiás

Unidade de Iporá

mariassousa7@gmail.com; mariajose.lima@ueg.br

RESUMO: *Objetiva-se com este trabalho apresentar os resultados referentes à segunda etapa do Estágio Curricular Supervisionado realizado no 4º ano do curso de História da Universidade Estadual de Goiás - UnU de Iporá, tendo como escola campo o Colégio Estadual Osório Raimundo de Lima. A vivência em sala de aula durante o período de regência evidenciou que o ensino de história possui fragilidades que precisam ser repensadas. A apatia dos alunos durante a exposição dos conteúdos (didática) é um forte indicativo de que a disciplina tem um nível de aceitação muito baixo. Ao longo do processo educacional construiu-se a mentalidade de que estudar história é algo desconexo e sem grande utilidade. E de certa forma essa concepção está impregnada no imaginário coletivo dos alunos. Embora a história tenha paulatinamente assumido uma postura didática que priorize a reflexão e a criticidade diante dos fatos passados, ainda se tem notado que os currículos têm uma prioridade factual, quase que ignorando os conceitos históricos, que contribuem com a formação da consciência dos sujeitos. A base teórica deste trabalho será: DEMO (1997); BERGMANN (1990); BAUMAN (2001); LIBANEO (1994 – 2000); RÜSEN (2001).*

PALAVRAS CHAVES: *Ensino; Modernidade; Consciência Histórica.*

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é marcada por profundas transformações de ordens sociais, econômicas e culturais. A escola por sua vez, não está abstraída desse processo, pois está diretamente integrada à sociedade. Toda essa transformação exige dela uma autorreflexão, sobre a maneira de ser e atuar constantemente, de modo a colaborar com a formação social dos sujeitos em qualquer tempo histórico. Existe no contexto atual um apelo muito grande para o agora, o imediato, o instantâneo em consequência da fluidez provocada pela modernidade.

A educação é o meio pelo qual o indivíduo se prepara para a vida no sentido mais amplo, pois ela colabora com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos de maneira



extensa fazendo os autônomos e abertos ao processo de socialização. Os avanços tecnológicos e as mudanças comportamentais têm motivado cada vez mais um espírito de individualismo, egocentrismo, e outros fatores que reduzem a pré-disposição dos indivíduos para a interação social. Um modelo educacional que não se encontra preparado para lidar com esses desafios está fadado ao insucesso.

As práticas pedagógicas precisam ser repensadas, pois às vezes apresentam dicotomias entre o ensino e a vida dos alunos. A capacidade de aprendizagem de cada indivíduo não se dá de forma homogênea, mas cada um em sua especificidade assimila aquilo que lhe é próprio. Historicamente o processo educativo no Brasil, estava voltado apenas para a finalidade de subsidiar a manutenção da dominação portuguesa. A educação na colônia era fundamentalmente religiosa e tinha como finalidade a formação dos indivíduos em âmbito universal. Os jesuítas, principais responsáveis pela educação por quase 200 anos na colônia, aplicavam aqui um modelo educacional advindo da Europa que tinha como características metodológicas conceitos amplamente teológicos.

O ideal da *Ratio Studiorum* era a formação do homem universal, humanista e cristão. A educação se preocupava com o ensino humanista da cultura geral e enciclopédico; era alicerçada na *Summa Theológica* de São Tomás de Aquino. Esta obra corresponde a uma articulação entre a Filosofia de Aristóteles e a tradição cristã, base da Pedagogia Tradicional na vertente religiosa, caracterizada. (Alencastro, 1989, pag. 40).

Os padres investiram na formação docente, mas apenas no que diz respeito a conceitos humanísticos. Para este proceder pedagógico foi apenas uma maneira de reafirmar o predomínio do colonizador, porque não atendia de fato as necessidades, sociais, políticas e econômicas da sociedade da época. A metodologia desenvolvida pelos jesuítas segundo Alencastro (1989) trata-se de uma metodologia tradicional, meramente formal, pois priorizava apenas o desenvolvimento intelectual, desconsiderando as múltiplas necessidades individuais de cada um. E essa atuação dos religiosos tornou-se uma tradição didática que perdurou até a expulsão destes da colônia (1759). Marques de Pombal (1699-1782) com a expulsão dos jesuítas procurou secularizar a educação, tornando-a responsabilidade do Estado. Porém, essa fase



experimentou um significativo retrocesso educacional, pois o modo de exploração só havia se modificado, mas continuava presente na colônia.

Todo processo de secularização vai tornando-se mais consistente até o Estado assumir de fato a laicidade. Como consequência acontecerá uma sistemática reforma do ensino que introduziu disciplinas científicas nos currículos escolares. Passos (1989) argumenta que é nessa fase que a educação passa a difundir valores que não são apenas mais religiosos, mas em contrapartida passa a sustentar uma ideologia burguesa. Estas mudanças não acontecem de forma brusca, pois o público alvo desta nova educação não poderia absolver todo esse conceito repentinamente, haja vista que o setor proletariado era muito pequeno. Assim sendo, é pertinente dizer que essa nova fase da educação nacional, ainda continua contendo características, tais como a visão universalista do homem implantada na colônia pelos jesuítas.

Contudo, todas essas mudanças no panorama social, mesmo simpáticos as vertentes religiosas do ensino, aderiram para si os conceitos defendidos pela nova educação que se apoiam na psicologia e na filosofia, mais do que na visão científica. Essas modificações tem como finalidade a realização do aluno enquanto pessoa, mas o agravante é que todos esses métodos distanciam a educação da realidade social, porque não desperta os sujeitos para o seu próprio reconhecimento enquanto protagonistas sociais.

A partir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) começa a surgir novas perspectivas do ponto de vista social, econômico, político e educacional. Todas essas mutações despertam interesses pela educação, pois ela começa a ser entendida como colaboradora essencial para fortalecer este novo momento sociocultural e econômico dos países. Esse processo aconteceu timidamente e quase não fez muita diferença, tanto na formação dos docentes quanto nos moldes educacionais. Foi somente com o surgimento de leis que se começa a aprimorar essa formação com a inserção de novas disciplinas, inclusive a didática que irá substituir a formação pedagógica que concedia o direito ao magistério.

O período ditatorial implantado por Vargas, ou o Estado Novo (1937-1945) provocou um retrocesso na educação, que passa a ser reproduzidor das ideologias do



regime, como exemplo, o reforço da moral e do civismo. O movimento conhecido como escolanovismo surgido neste contexto, valoriza o aluno e o entende como ser dotado de poderes, além de transportar o professor para uma nova função, este passa a assumir o papel de orientador no processo de ensino aprendizagem. Mas, esse novo modelo de escola infiltrou-se na rede oficial, apenas de forma superficial. A predominância do escolanovismo foi uma grande perda para o processo de ensino aprendizagem, pois segundo Passos, ele é marcado pela ignorância plena do contexto político e social.

O escolanovismo propõe um novo tipo de homem os princípios democráticos, isto é, todos têm direito a assim se desenvolverem. No entanto, isto é feito em uma sociedade capitalista, onde são evidentes as diferenças entre as camadas sociais. Assim, as possibilidades de se concretizar este ideal de homem se voltam para aqueles pertencentes ao grupo dominante. (Alencastro, 1989, pag. 50).

Diante das alterações do modelo político, a educação vai se moldando de forma atender os apelos dos novos paradigmas sociais. As Leis de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), cuja finalidade é normatizar o ensino, surge como resposta a essa nova demanda. Porém, mesmo com essa nova fase o modelo de ensino acentua o enfoque renovador-tecnicista, que prioriza a formação da mão-de-obra. Na década de 60 o Brasil experimentou um modelo político e econômico com características desenvolvimentistas. Com o intuito de acelerar esse crescimento econômico, o governo transfere para a educação essa responsabilidade.

Os vários setores governamentais colocaram-se a serviço do projeto desenvolvimentista e, entre eles, a educação desempenha importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários a incrementar o crescimento econômico e tecnológico da sociedade, de acordo com a concepção economicista de educação. (Alencastro, 1989, pag. 56).

A consequência disso é uma crise educacional considerável, que ocasiona protesto por parte dos movimentos estudantis e sindicatos que forçaram a criação de organismos a fim de viabilizar ações para atenuar a crise. Surge então o movimento conhecido como “pedagogia tecnicista”. Esse modelo à escola e a educação a serviço de



um mercado que precisa de mão de obra especializada capaz de acompanhar e contribuir com o ritmo de crescimento do país.

A didática assume diante deste pressuposto da pedagogia tecnicista a organização racional do ensino. Acentua-se nesta fase ainda mais o distanciamento entre prática e teoria, pois esta irá ser entendida apenas como estratégias para o êxito das finalidades impostas a educação. Somente com o fim da Ditadura na primeira metade da década de 80, e a implantação da Educação Nova - que tem como princípio a concepção dialética que busca através da filosofia entender o homem como um ser histórico, é que a didática é entendida como mecanismo importante no processo de ensino aprendizagem. Todavia não foi uma ação imediata que provocou transformações instantâneas, tem sido um processo lento e gradual. O fato é que a escola tem se tornado um espaço cada vez maior de reflexão sobre as práticas pedagógicas.

O professor e o aluno assumem novas posturas e os saberes são construídos não apenas a partir do que se lê, mas daquilo que se vivencia, experimenta etc. É a didática o instrumento analítico do papel político da educação, que contribui com uma visão mais ampla do professor para desempenhar um trabalho que esteja em maior afinidade com a realidade, de um ritmo altamente frenético e acelerado, no qual a escola não é mais exclusivamente o lugar onde os alunos adquirem informações e conhecimentos. Essa retrospectiva histórica acerca do ensino nos leva a questionar sobre o papel da disciplina de História especificamente, e para isso precisamos conhecer o contexto atual a qual ela precisa acomodar-se.

Segundo o sociólogo Zygmunt Bauman (2001), a modernidade é constituída por algumas etapas, uma sólida e outra líquida. A primeira delas seria aquela mais pesada, mais densa. A segunda é a líquida, que é leve e extremamente dinâmica. A modernidade líquida – segunda fase – provoca a perda da auto evidência nos padrões culturais, dissolvendo o sentimento de pertença dos indivíduos a categorias e grupos de referências, a autoconstrução individual deixa ser de determinada porque os sujeitos modernos pertencem a uma categoria universal.

Mas quer dizer que estamos passando de uma era de “grupos de referência” predeterminados a uma e outra de “comparação universal”, em que o destino



dos trabalhos de autoconstrução individual está endêmica e incuravelmente subdeterminado, não está dado a antemão, e tende a sofrer numerosas e profundas mudanças antes que esses trabalhos alcancem seu único genuíno: o fim da vida do indivíduo. (BAUMAN, 2001, pag. 14).

Na líquida modernidade o que a imaginação deseja e a realidade oferece não é o abismo de antes. A realização pode ser imediata em uma realidade despida de obstáculos para se realizar o que transmite a ideia de liberdade. O discurso da filosofia política na modernidade apoia-se na liberdade como fonte de todo princípio democrático e emancipatório, mas Bauman (2001) questiona: seria a liberdade benção ou maldição? A resposta, ainda segundo ele, é que ela por uma lado é uma benção, na medida em que concede ao homem a autonomia na capacidade de escolhas, e com isso uma grande receptividade da teoria crítica. E por outro, maldição quando transmite ao homem única e exclusivamente a responsabilidade sobre seus atos. Nessa situação as pessoas precisam eliminar da consciência a dúvida, e para isso estão prontas a aceitar o que promete assumir a responsabilidade, em troca da certeza.

A modernidade não é fácil de ser definida, pois é muita coisa, ela promove a sensação de possibilidades inesgotáveis de desejo, realizações, além de suprimir a predisposição para o coletivo, supervalorizando o indivíduo que busca cada vez mais a sua autorrealização. As análises de Bauman (2001) sobre o que ele chama de “modernidade líquida” vislumbra a realidade social em sua totalidade. O modelo econômico predominante, por exemplo, ocasiona nos indivíduos modernos uma série de frustrações, diferentemente do “Fordismo” onde a capacidade de escolha não era uma grande exigência porque produtos e funções eram preestabelecidos. No nosso contexto é exatamente a multiplicidade de escolhas que geram essas frustrações.

Os transtornos psicossociais e individuais ocasionam inúmeros transtornos, inclusive a consciência histórica dos indivíduos que se consomem pelo prazer imediatista do ter. O ato de comprar faz do consumo um ritual de exorcismo diário. Neste contexto os desafios para o ensino de História tornam-se mais densos. Segundo Klaus Bergmam (1985) o ensino de história não se restringe apenas ao espaço escolar, ele é abrangente porque pretende construir uma identidade social que pauta-se pela crítica e que para isso precisa alicerçar-se nos conhecimentos históricos, na



racionalidade do pensamento e na argumentação histórica. Portanto, está preocupado com a formação, mas também com conteúdos e efeitos da consciência histórica.

Bergmam (1985) utiliza-se de três pontos essenciais para analisar o que é aprendido e ensinado pela disciplina de história: A tarefa empírica da Ciência Histórica confronta diretamente com a história que não se dá apenas no campo científico, mas com todos os acontecimentos do cotidiano da sociedade, grupos, ou indivíduos. A tarefa reflexiva é aquela que traduz a história do cotidiano para científico, a fim de investigar a própria ação da didática enquanto ciência histórica. A tarefa normativa ocupa-se necessariamente com a fundamentação, buscando estruturar conteúdos, mediante o contexto interdisciplinar e influências externa, para manter tanto a essência, quanto a qualidade do ensino desta disciplina.

A Didática enquanto pesquisa empírica compreende que a consciência histórica está diretamente ligada as questões sociais, haja vista que sempre busca aplicar métodos que contemplem a realidade atual, para tanto, encerra em sua prática uma ação voltada para o presente dando a ela uma função no campo social. Para Bergmam (1985) o papel da disciplina de História provoca um impacto externo porque transmite um conhecimento que reflete diretamente na sociedade. Por isso a necessidade de promover a conexão entre os fatos históricos, o presente o futuro.

O interesse fundamental da Didática da História consiste na investigação do significado da História se preocupa, ao mesmo tempo, com o fato de possibilitar uma consciência histórica, constituída de tal maneira que garanta uma identidade ou identificação do indivíduo com a coletividade na evolução dos tempos, favoreça uma práxis social racionalmente organizada e compreenda a História como um processo, cujos conteúdos e qualidade humanos podem ser melhorados pela ação e intervenção dos agentes históricos. Com isso ela pressupõe que a consciência histórica esteja condicionada socialmente e leve a ou frutifique efeitos sociais. (BERGMAM, 1985, pp. 31/32).

A Alemanha na década de 80 promove um importante debate sobre a didática do ensino de história com Jörn Rüsen (1983). Para Rüsen ao longo do processo e mediante as modificações do panorama social, a Ciência Histórica torna-se institucionalizada e profissionalmente regulamentada. Essas transformações, porém precisam manter-se

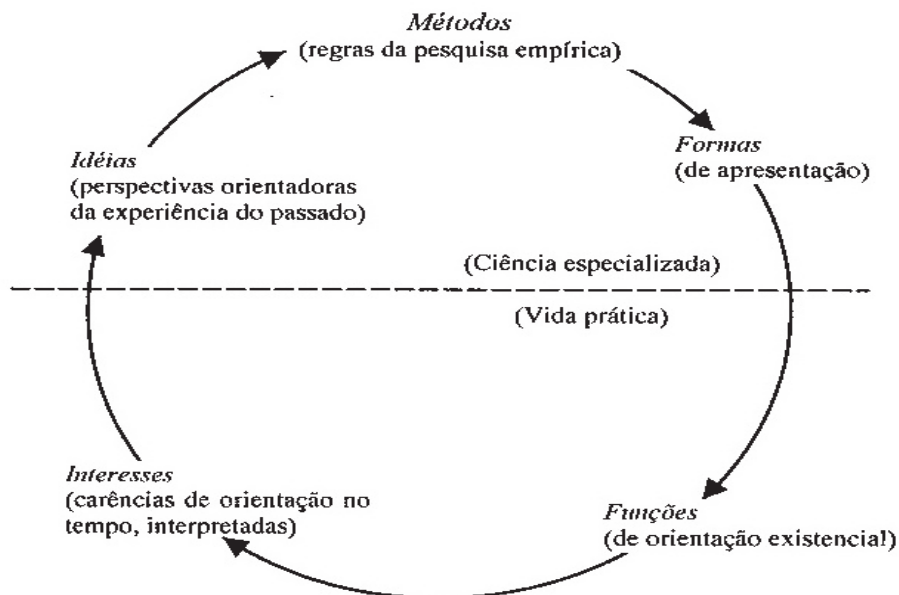


direcionadas para que a história enquanto ciência não perca a capacidade de refletir e assumir uma criticidade perante as problemáticas do contexto social no qual ela está inserida.

A história é um forte instrumento de formação da consciência social do indivíduo. Assim sendo, a Didática da História não pode e nem deve se condicionar ou limitar-se apenas a função de analista da história enquanto instituição social. A didática moderna é amplamente voltada para a necessidade de fazer do Ensino de História um instrumento de transformação sociocultural, político e até mesmo econômico porque dialoga de forma direta com a realidade universal e atual da sociedade.

O historiador precisa ser reflexivo e reconhecer-se nos objetos do seu conhecimento, pois é essencial o sujeito do conhecimento debruçar sobre si mesmo, e isso ocorre de forma mais clara quando existe maior apreciação da realidade, desse modo o cotidiano do historiador torna-se a base natural da teoria da história. A teoria da história tem por objeto os fundamentos e princípios da ciência da história que tem como meta a descoberta de elementos constituidores do pensamento histórico.

A teoria da história tem a função de compreender os fatores determinantes do conhecimento histórico, identificá-los um a um e criar um sistema de interdependência. A teoria deve ainda demonstrar a dinamicidade desse sistema. Sistema esse que tem o nome técnico de “Matriz Disciplinar”. Segundo Rüsen Matriz Disciplinar é o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência histórica como disciplina especializada.



Cinco são os fatores que compõem esse sistema: interesses (carência de orientação); ideias (perspectivas orientadoras da experiência do passado); métodos (regras da pesquisa empírica); formas (apresentação histórica – modos de escrever história); e funções de orientação existenciais. Por meio do ciclo da Matriz Curricular compreende-se que existe uma consciência histórica que está na vida prática dos indivíduos. Os historiadores transformam essa experiência em interesses para o trabalho histórico. Esses interesses começam a ser transformados em História (ciência especializada) a partir do momento em que o historiador arregimenta esses interesses a ideias (teorias), organiza-os metodologicamente (métodos) e escolhe uma forma de escrever os resultados da pesquisa (formas). Por fim, essa ciência especializada, a história vai retornar a vida prática dos indivíduos na forma de funções de orientação existencial. Em suma, a história científica nasce de interesses da vida prática dos indivíduos e retorna à vida prática na forma de orientação existencial.

A interdependência dos cinco fatores do pensamento histórico é patente: em conjunto, eles constituem um sistema dinâmico, no qual um fator leva a outro, até que, do quinto, volta-se ao primeiro. Os diversos fatores são, pois,



etapas de um processo da orientação do homem no tempo mediante o pensamento histórico. (RÜSEN, 1983, pag. 35).

Com todas essas explicações o que se percebe é que o ambiente escolar por ser um espaço de produção de conhecimento, não pode mais reproduzir um ensino que não está intimamente ligado à vida dos alunos. A experiência do estágio exprimiou uma profunda necessidade de uma reformulação nos métodos de ensino da disciplina de história, sendo que este pode e faz a diferença.

São muitos os meios para que aconteça uma educação libertadora. Demo (1997) acredita que a pesquisa também pode ser um aliado no processo de ensino aprendizagem. Acreditamos ser importante essa discussão, pois na fase do estágio as dificuldades de associação entre teoria e prática tornam-se um grande desafio. Demo diz que a pesquisa precisa ser inerente ao exercício do cotidiano do professor, acontecendo de forma dinâmica e criativa. Para tanto, faz-se necessário à redefinição do papel do aluno neste processo. Desmistificar o papel do professor como depósito único e exclusivo do saber, auxilia a educação porque agrega o aluno e faz pertencente ao meio social que é a escola.

A educação precisa contribuir sobremaneira com a formação integral de indivíduos críticos e criativos, capazes de produzir conhecimento. A construção do conhecimento não é um processo simples, é complexo e se inicia pelo uso do senso comum. Cada indivíduo traz consigo traços de sua cultura, o que faz do aluno um sujeito histórico e cabe ao professor valorizá-lo e levá-lo a outro patamar de conhecimento que colabore com a socialização do mesmo. A autonomia diante da sociedade permeada de valores invertidos requer uma formação que seja capaz de fazê-los autônomos.

A tecnologia é uma realidade cada vez mais presente. As informações rápidas e constantes são um desafio para que a escola e os profissionais da educação se reinventem, para desempenhar um papel que é exclusivamente deles. Na objetivação desta reconstrução do conhecimento o professor pode aliar-se a ferramentas como os livros didáticos, que apesar das críticas, se bem elaborados serão sempre um importante apoio, mas também incentivar a busca e a confecção de material. A dinamicidade do



docente é extremamente necessária, pois a utilização das mídias e a promoção de atividades lúdicas fomentam a capacidade interpretativa e investigativa que para a educação seja a mola mestra. A interação entre escola e família transforma o ambiente escolar num lugar prazeroso onde se ensina e aprende ao mesmo tempo.

Possivelmente a grande perspectiva para o ensino de história seja o avanço da mentalidade que cresce na atualidade de um resgate da memória histórica, em consequência do imediatismo produzido pela modernidade. O grande desafio é se auto afirmar diante das posturas governamentais que em busca de uma educação reprodutivista marginaliza essa tão importante disciplina na formação de cidadãos conscientes.

Ensinar história não deve ser apenas um ato normativo imposto pelos currículos propostos pelas secretarias de educação. Estudar história especialmente a partir do século XX tornou-se uma necessidade, pelas alterações e modificações em âmbitos sociais que alteraram os sistemas econômicos, políticos e socioculturais. Os aspectos factuais que durante um longo período contribuíram com as classes dominantes devem ser substituídos por conteúdos que ajudem o aluno a compreender o próprio contexto em que vive.

Libaneo (1994) diz que a escola tem a tarefa da democratização dos conhecimentos que garanta uma cultura de base para todos os estudantes, sejam crianças ou jovens. Educar hoje não se resume mais ao ato de ensinar ler e escrever, mas, sobretudo, ao desafio de preparar cidadão com capacidade crítica reflexiva para enfrentar os contratempos de um mundo cada vez mais competitivo e globalizado, onde valores e identidades são facilmente subvertidos.

Esse é um tema que deve ser bastante discutido pelos cursos de licenciatura. Garrido (2002) aponta que o currículo desenvolvido pelos cursos de formação contém atividades de estágios distanciados da realidade das escolas. Talvez seja também este um importante desafio para o ensino de história. Formar professores capazes de identificar as contradições presentes na prática social de educar e em função disso contribuir com a gestação de uma nova identidade do professor (a) de história, porque em nada vai adiantar repensar o ensino da disciplina se o transmissor dos conteúdos,



que no caso é o professor, estiver em descompasso com essa nova fase do ensino. O professor precisa estar atento à necessidade de se reinventar e, além disso, construir uma identidade que seja capaz de dialogar com a realidade social na qual está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A falta de autonomia condiciona a educação, que se torna alvo de programas governamentais ultrapassados que em nada favorecem as condições necessárias a um desenvolvimento educacional profícuo e inclusivo. Mais do que nunca é necessário que a disciplina de história se fortaleça, pois a sociedade se encontra em um momento de carência profunda de autorreflexão. Provocar a tomada de consciência do poder público sobre a necessidade de uma valorização do ensino é contribuir com o resgate e a emancipação histórica de um povo que sempre esteve à margem do processo. Para o ensino de história cabe a consciência de que aplicar um saber descaracterizado da realidade que não possibilita o aluno dominar um conjunto de saberes que são essenciais para o seu desenvolvimento enquanto sujeito histórico não faz mais nenhum sentido. Romper com métodos ultrapassados de ensino, que em nada correspondem mais as necessidades de um contexto plural e heterogêneo, fará com que a educação por meio dessa disciplina contribua de veras com a emancipação do homem e da mulher.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- DEMO, Pedro. **Educar Pela Pesquisa**: coleção educação contemporânea. 2 ed. São Paulo: Campinas, 1997.
- BERGMANN, Klaus. **A História na Reflexão Didática**. V.9 nº 19. São Paulo. Revista Brasileira de História, 1990.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- LIBANEO, José Carlos. **Didática: coleção magistério**. Série formação de professor. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____, José Carlos. **Organização e gestão escolar**: teoria/prática. Goiânia: Ed. do Autor, 2000.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE IPORÁ
III CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, IV SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E I ENCONTRO DO
PIBID
“PARADIGMAS DA PROFISSÃO DOCENTE”
28 a 30 de novembro de 2013
ISSN: 2238-8451

**RUSEN, Jörn. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília:
UnB, 2001**