

Didática da História, espaço escolar e vida prática: implicações para o desenvolvimento da consciência histórica em sociedade

History Didactics, school space and practical living: implications for the development of historical consciousness in society

Leda Virgínia Belarmino Campelo Potier*

Robson William Potier**

RESUMO

A sociedade contemporânea tem avançado cotidianamente no sentido da difusão de grandes quantidades de informações, advindas de diversas fontes e origens, que interferem sobremaneira na aprendizagem de sujeitos em idade escolar. As pesquisas sobre ensino de história têm produzido novos olhares sobre as dinâmicas de produção do conhecimento ligadas ao aprendizado dessa disciplina. Nesse sentido, a didática da história ganha espaço enquanto área de conhecimento interessada nas formas como podem ser desenvolvidos patamares de consciência histórica em sociedade, não apenas a partir das aulas formais de história, mas também, pelos usos públicos que a sociedade e os veículos de informação de massa fazem do conhecimento histórico. O artigo propõe uma reflexão sobre os papéis da didática da história para a compreensão das formas de desenvolvimento de consciência histórica em sociedade, dentro e fora de sala de aula.

Palavras-chave: didática da história; consciência histórica; usos públicos.

ABSTRACT

Contemporary society has advanced towards the daily dissemination of large amounts of information, arising from various sources and origins, which interferes greatly in learning subjects in school age. Research on history teaching have produced new insights into the dynamics of knowledge production related to the teaching of this discipline. In this sense, the History Didactics gains space as a field of knowledge interested in the ways in levels of historical consciousness can be developed in society, not only from the formal lessons of history, but also by the public uses that society and mass media are of historical knowledge. This paper proposes a reflection on the roles of the History Teaching for understanding the development of forms of historical consciousness in society, inside and outside the classroom.

Keywords: History Didactics; historical consciousness; history teaching.

* Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bolsista Capes/DS. ledacampello@hotmail.com

** Universidade Potiguar (UnP). Professor titular nível III. robson.potier@unp.br

INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO NA VIDA PRÁTICA E NO ESPAÇO ESCOLAR

Vivemos em uma sociedade plural, que avança cotidianamente no sentido da difusão de grandes quantidades de informações advindas de diversas fontes e origens, as quais interferem sobremaneira na aprendizagem de alunos em idade escolar. No que tange à aprendizagem sobre as relações dos homens no tempo – aprendizagem que na escola geralmente é majoritariamente desenvolvida em aulas de história – uma série de novos olhares sobre as dinâmicas de produção do conhecimento vem transformando relações, procedimentos e preocupações ligados ao ensino da disciplina história.

A midiaticização e as novas práticas de relações entre a sociedade e a informação têm colocado em pauta novos caminhos e exigências para as educações brasileira e mundial. Essas formas de enxergar transformações pelas quais a sociedade e suas instituições estão passando, principalmente no tocante à circulação, consumo e apreensão da informação, trazem à tona a busca por novas e melhores maneiras de proceder, capazes de fazer que a escola se adapte e se repense no sentido de manter-se consonante com os novos paradigmas da informação e do conhecimento. Nesse ínterim, a produção de saberes vem se reelaborando de maneira contundente no que se refere à reflexão sobre os papéis da escola e de seus agentes em relação à consolidação do conhecimento no *espaço escolar* e junto aos sujeitos na sociedade, de modo a orientá-los a uma formação identitária que aponte o caminho da construção da cidadania.

Partamos, primeiramente, da concepção de que aquilo que estamos chamando de *espaço escolar* não se restringe apenas à “instituição escola” (embora esta esteja nele inserida), mas refere-se, também, às demandas políticas advindas dos governos Federal, Estaduais e Municipais, às leis e normas da Educação, à formação e atuação dos professores, às correntes teóricas e metodológicas que delineiam o ensino no Brasil, às relações entre professores e alunos, às relações entre escola e família, entre escola e comunidade, às produções culturais da sociedade que são levadas para esse espaço a fim de contribuir para a formação de um cidadão crítico, e às tecnologias que se fazem presentes, mesmo quando minimamente, nas atividades ministradas nas salas de aula.

Algumas discussões sobre a responsabilidade das instituições no que tange à formação cultural dos sujeitos encontram-se no centro das temáticas sociais

do Ocidente contemporâneo. Em uma disputa pelo controle dessa difusão de cultura e consequentemente de formação de identidades, a escola, a família, o Estado e – por que não? – os grandes meios de comunicação de massa como televisão, *internet* e rádio, lutam de diversas maneiras para se estabelecerem ou permanecerem como “formadores” culturais da sociedade. Dentre as reflexões possíveis sobre quais instituições e grupos sociais detêm – ou estão perdendo – espaços com relação à difusão de cultura, podemos partir do pensamento de Michel de Certeau (1995), que se propõe a discutir sobre a escola no século XX, em argumentação sobre a “perda”, ao longo do tempo, do papel centralizador da instituição escolar enquanto agente difusor de cultura para as sociedades, em virtude da mudança que deu à população maior acesso à informação por outros meios que não fossem apenas a escola: “a informação unitária vem pelo canal múltiplo da televisão, da publicidade, do comércio, dos cartazes etc. E a escola pode formar um núcleo crítico onde os professores e os alunos elaboram uma prática própria dessa informação vinda de outros lugares” (Certeau, 1995, p.138).

Tomamos essa constatação como ponto de partida para nossas argumentações, na medida em que observamos, desde as últimas décadas do século XX, mudanças paradigmáticas nas formas de se travar contato com maneiras mais polifônicas de propagação de cultura junto à sociedade global que se delineava, e que hoje, com o avanço constante da tecnologia, faz romper barreiras espaciais, permitindo contatos culturais muito mais aproximados, diversificados e intensos entre vários segmentos sociais.

A possibilidade de que os sujeitos em formação conheçam elementos das culturas de si e “do outro”, realizem reflexões e trocas culturais, independentemente da ação do professor, do livro didático e da escola, traz à tona a preocupação com formas de construção de conhecimento que se modificaram e se transformaram, passando a se reconfigurar, por parte da educação escolar, na necessidade de mediação e organização do conhecimento adquirido previamente e não apenas na explicação de conteúdos propostos.

Aproximando elementos pertencentes à ciência histórica e à história como disciplina escolar, o historiador e filósofo Jörn Rüsen já alertava na década de 1980 para a necessidade de os historiadores buscarem entender e realizar aproximações entre seus saberes de ofício e os meios de comunicação de massa, a fim de que as novas linguagens pertencentes ao meio social pudessem,

também, ser utilizadas pela história de maneira a contribuir para a formação de relações entre a história e a vida prática, capazes de promover bons patamares de orientação dos sujeitos no tempo. Ocorre que muitos professores-historiadores não estariam devidamente preparados, instrumentalizados, para lidarem com as especificidades de outras linguagens e “áreas do saber” que não fossem a da pesquisa histórica. Esse fator poderia colocar em risco o uso das relações entre os elementos citados para a produção de formas de conhecimentos históricos que servissem efetivamente para a sociedade.

No Brasil, desde pelo menos as últimas décadas do século XX, vêm sendo desenvolvidos trabalhos de pesquisa sobre ensino de história, pautados em reflexões sobre a influência do aumento e da diversificação do acesso à informação nos questionamentos e nas problemáticas que definem discussões acerca dos caminhos para um exercício docente que seja compatível com as novas demandas socioculturais mundiais, no que se refere, inclusive, à relação entre informação e novas perspectivas de ritmos de tempo.

Compreendemos que “a escola por si mesma não muda a sociedade, mas pode constituir-se num espaço de reflexão e discussão, empenhada na formação de cidadãos críticos e responsáveis” (Ciampi, 2008, p.164). A escola constituiu-se, portanto em um espaço de reflexões e ações que percebe e acompanha as transformações da sociedade, que possui e se incorpora a um caráter inovador, promotor, inclusive, da incorporação de “novas” mídias a serviço da educação e de um papel consolidador na produção de saberes.

Propomos que se definam o ensino de história e a ciência histórica como os elementos norteadores da nossa discussão. Existe, na concepção sobre “como se produz o conhecimento histórico”, certa dissonância entre as formas de se pensar a produção de conhecimento e a aprendizagem no ambiente das academias e no ambiente das escolas. Para muitos, encontra-se naturalizada e cristalizada a ideia de que o espaço da academia produz cientificamente os saberes, ao passo que, na escola, essa produção deve ser apenas reproduzida a partir de uma transposição de linguagens que façam o produto que sai das academias “se enquadrar”, de maneira simplificada, nas salas de aula do ensino básico. Os problemas dessa dissonância podem estar relacionados às formas como futuros historiadores, ainda em fase de formação, são levados a compreender as especificidades da própria ciência histórica. Muitas vezes a maneira como se aprende

a ser historiador opera-se por caminhos que levam o futuro historiador a separar em campos distintos a *produção de pesquisa* e o *ensino de história*.

Ora, se pensarmos que um historiador pleno em suas potencialidades profissionais deve estar familiarizado com os pressupostos teóricos e metodológicos da ciência histórica, tanto para produzir pesquisas quanto para produzir ensinamentos, em qualquer que seja o nível educacional, essa distinção que separa o ensino e a pesquisa em história pode levar a problemas no momento em que o profissional historiador necessite embasar-se pelos pressupostos da ciência histórica para pensar e conduzir sua atuação como professor de história.

Para sermos mais claros, estamos argumentando que o ensino de história, em qualquer nível no qual se opere, deve permitir que os alunos aprendam sobre o passado a partir da compreensão de como a história é produzida e de como esses processos de produção surtem efeitos em suas respectivas vidas práticas. Para tanto, o professor-historiador deve estar preparado para mediar a construção de conhecimento, pautando-se em pressupostos teóricos da ciência histórica. A noção de consciência histórica proposta pela didática da história, assunto que discutiremos a seguir, pode nos ajudar sobremaneira a refletir sobre essas questões.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, DIDÁTICA DA HISTÓRIA E ORIENTAÇÕES NO TEMPO PARA A VIDA PRÁTICA

Antes de prosseguirmos com nossas reflexões é necessário compreender aquele que é um dos principais conceitos norteadores das argumentações que se seguirão: *consciência histórica*. Esse conceito tem adentrado as universidades e grupos de pesquisa brasileiros, principalmente nas últimas décadas do século XX, inspirados por uma corrente alemã que tem o seu maior expoente em Jörn Rüsen, pesquisador que escreveu a maior quantidade de livros sobre a temática, traduzidos para o português, além de pesquisadores como Klaus Bergmann e Karl Ernst Jeismann, que também têm influenciado e orientado sobremaneira as pesquisas brasileiras por intermédio de comentadores como Luis Fernando Cerri, Maria Auxiliadora Schmidt, Rafael Saddi e Arthur Assis, que estão desenvolvendo relevantes estudos sobre o ensino de história, ancorados na própria teoria da história desenvolvida por Rüsen.¹ Os pressupostos teóricos de Rüsen estão disponíveis em uma trilogia que se está tornando clássica² em

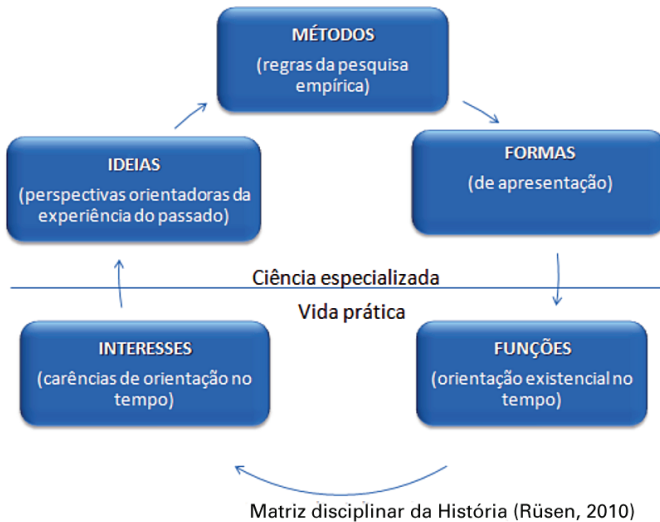
muitas partes do mundo. Nessa obra, o autor traz à tona reflexões necessárias ao trabalho do historiador em todas as instâncias de produção do saber histórico, seja ele científico ou não, produzido nas academias, nas escolas ou em outras instâncias da vida social.

Assim, produtores de informação perceptíveis a partir de esferas distintas da vida pública dos indivíduos, ou seja, da vida cotidiana prática,³ no dia a dia, nas trocas culturais pertencentes às sociedades globalizadas, tais como filmes, redes sociais, jornais e novelas, passaram, também, a ser objeto de estudo dos pesquisadores brasileiros em busca daquilo que há de mais específico na formação de um indivíduo: as suas práticas cotidianas. Esse raciocínio nos leva a refletir sobre como aprendemos diariamente, de formas quantitativa e qualitativa, em nossas vidas familiares, profissionais, afetivas, de formas diferenciadas daquelas que aprendemos quando estamos na escola, mas que precisam ser compreendidas como fatores determinantes para a formação da identidade dos sujeitos que, além de agentes participativos da sociedade, possam estar inseridos no contexto do espaço escolar:

A diferença quantitativa se explica porque se espera que o sujeito, no processo de relacionamento com os outros, detenha cada vez mais informação sobre as coisas. No entanto, o domínio de informações não pode ser entendido como conhecimento porque se faz necessário dialogar com elas. Por isso, espera-se também uma diferença qualitativa porque essas informações, por passarem por um processo de relação, análise, discussão e reflexão na dinâmica escolar, se modificam em novos conhecimentos que serão o suporte para o sujeito poder (re)pensar a sociedade na qual se insere e que gerou as informações. (Oliveira, 2009, p.72)

Para que haja uma compreensão eficaz e eficiente do que vem sendo discutido até o momento, propomos algumas aproximações com a teoria da história proposta por Rüsen, a fim de que possamos buscar construir entendimentos acerca das formas como o conhecimento histórico parte de carências e dos interesses nascidos na sociedade e deve poder voltar a ela, auxiliando os indivíduos a se orientarem em sua vida prática. Para esse historiador, “A teoria da história preocupa-se em colocar a relação do conhecimento histórico à prática, de maneira que se possa reconhecer nela a possibilidade dos procedimentos especificamente científicos e dos pontos de vista reguladores que se lhe aplicam” (Rüsen, 2010, p.86).

Em sua obra *Razão Histórica* (2010), Rüsen propõe um modelo de matriz disciplinar⁴ para a ciência histórica. Com base nessa matriz, podemos compreender que o conhecimento histórico produzido pela ciência histórica pode e deve ser construído a partir de *carências de orientação no tempo e interesses* imanentes da sociedade. As carências de orientação que os indivíduos produzem estão presentes na vida prática dos sujeitos, sejam eles historiadores ou não. Historiadores que pesquisam sobre o passado também sofrem a ação do presente para desenvolver seus interesses de pesquisa. Além destes, os sujeitos sociais que não estão ligados diretamente à ciência histórica também formulam questionamentos que precisam ser respondidos para que, assim, eles possam se assenhorar do seu próprio passado, conseguindo galgar as suas próprias decisões e conclusões sobre si e sobre os sentidos da sua existência em sociedade.



Compreendemos que as carências surgidas na vida prática dos indivíduos estão ligadas às problemáticas que poderão desenvolver-se no decorrer de uma pesquisa histórica. Esse é um primeiro passo para que os problemas percebidos e vivenciados na sociedade do presente possam ser resolvidos a partir das experiências adquiridas com as ações do homem no passado. Tais interesses devem motivar os historiadores a produzir conhecimentos históricos capazes de gerar soluções e orientações para essas carências sociais no momento em

que voltem para a sociedade, seja a partir de trabalhos historiográficos, seja a partir da escola enquanto elemento (re)construtor e divulgador do saber histórico científico. Por si só, uma carência social de orientação no tempo exige uma reflexão específica para que seja transformada em história. Isso ocorre na medida em que os interesses são transformados em conhecimento histórico, onde o próprio passado passa a ser revestido com o caráter de história (Rüsen, 2010, p.31) e se dá a partir da ação do historiador frente às suas fontes e aos fatos históricos por ele reconstruídos.

As carências de orientação no tempo deixam de ser uma especificidade da vida prática dos sujeitos a partir do momento em que ela se torna uma ação para que a ciência especializada, a história, possa transformá-las em objetos de estudo que farão parte do trabalho do historiador, uma vez que depende “do que o historiador já traz consigo, ao formular suas conjecturas e ao interrogar as fontes acerca do que ocorreu no passado” (ibidem, p.32). Ou seja, todos trazem em suas “bagagens culturais” informações sobre o passado, porém, faz-se necessária a atuação do historiador, com os métodos inerentes à pesquisa histórica, para que se busque, com base nessas informações, tentar responder as perguntas específicas que serão capazes de transformar essa informação em história.

É pelas *formas de apresentação* (última etapa do esquema circular da matriz disciplinar de Rüsen) aplicadas aos conhecimentos produzidos pela ciência histórica que a sociedade poderá se beneficiar das respostas e orientações que o aprendizado histórico é capaz de oferecer. O conhecimento produzido deve, portanto, responder às carências de orientação no tempo advindas da sociedade (das experiências práticas dos sujeitos), e às demandas produzidas pela aprendizagem histórica (do trabalho especializado do historiador).

O conhecimento histórico produzido a partir da história enquanto ciência especializada tem entre suas principais formas de apresentação a produção historiográfica, que vai influenciar os caminhos de pesquisas, os livros didáticos e o próprio ensino escolar, procurando responder aos questionamentos primeiros da sociedade no início do processo de produção do conhecimento histórico, que são as carências de orientação temporal.

O passado se torna inteligível graças aos elementos da matriz disciplinar que se fecha e recomeça a partir da *função de orientação temporal* inerente à ciência histórica, a qual vai fazer suscitar novas carências que precisarão ser

novamente respondidas pela história. Esta não é uma ciência estática, mas que se transforma na medida em que novos questionamentos são feitos na esfera prática da vida dos sujeitos.

Nessa linha de raciocínio, orientada pela matriz disciplinar da história, encontra-se o pressuposto de que o ser humano, uma vez pertencente a um grupo social, desenvolve ao longo de sua existência mecanismos que lhe permitem se orientar no tempo e no espaço, a partir da noção de que o mundo já existia antes dele, o mundo está mudando durante a sua vida e, ainda, o mundo existirá e continuará mudando quando ele se for. Tal capacidade de compreensão de si no tempo e no mundo desenvolve-se e pode atingir patamares diferenciados a depender de como cada indivíduo consegue desenvolver compreensões de mundo a partir da aquisição de conhecimentos sobre acontecimentos do passado que lhe tenham aplicabilidade para a vida prática no presente. A esse conjunto de experiências cognitivas, aquisições de conhecimentos e operações de memória que permitem ao indivíduo compreender-se como sujeito histórico e compreender a sociedade à sua volta, podemos denominar *consciência histórica*. Para Rüsen,

a consciência histórica não é meta, mas uma das condições de existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. Para isso a “história” não é entendida como disciplina ou área especializada do conhecimento, mas como toda produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo. (Rüsen, 2010a, p.28)

Seguindo essa linha de raciocínio, compreendemos que todas as pessoas possuem consciência histórica. Ela é uma forma de consciência humana que se relaciona diretamente com a vida prática, com o cotidiano. É a forma como os homens interpretam suas ações no tempo e no espaço, e como a partir de suas experiências do passado podem decidir suas ações no presente e ter uma perspectiva de futuro, tomando decisões para sua própria vida. A consciência histórica permite assim ao sujeito repensar sua ação no tempo, de maneira intencional, para que ele possa viver e conviver em sociedade, conseguindo entender e vivenciar o que é história e por que ela se torna necessária para a ação de todos os indivíduos em sociedade.

A consciência histórica se exprime nas narrativas (históricas). Essa expressão pode se dar a partir das lembranças (experiências) dos sujeitos que vão indicar sua ação no presente, bem como irão contribuir para que se projetem as expectativas de futuro desses sujeitos: “a narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica” (ibidem, p.65). Essas narrativas contribuem para que os sujeitos mantenham e fortaleçam suas próprias identidades frente às transformações constantes nas quais são colocados à prova em seus cotidianos, a partir das mudanças que ocorrem nas sociedades e conseqüentemente em suas vidas.

Relacionando-se os elementos até aqui apresentados, percebemos que as transformações pelas quais a sociedade e instituições como a escola vêm passando desde as últimas décadas do século XX permitem que nos interessemos pela consciência histórica que vem sendo desenvolvida a partir da vida prática dos indivíduos sociais e pela história enquanto ciência especializada. Conjuntamente, esses são elementos importantes para que se perceba como a consciência histórica de alunos inseridos no espaço escolar pode ser desenvolvida quando eles trazem de suas vidas práticas informações baseadas em diferentes meios de comunicação de massa.

Lidando diretamente com essa perspectiva de consciência histórica, fez-se necessária a existência de um meio de pesquisa capaz de buscar compreender a ação da consciência histórica na formação dos sujeitos em sociedade, incluindo-se nesse escopo os alunos e professores componentes do espaço escolar. Esse caminho tem tomado como base os estudos realizados pelo campo da *didática da história*, constituída enquanto subdisciplina da ciência histórica e, por conseguinte, promotora de pesquisas que buscam compreender as formas pelas quais os indivíduos são capazes de desenvolver patamares diferenciados de consciência histórica a partir do contato com diversas naturezas de narrativas que buscam, no presente, representar ou reconstruir elementos do passado.

Indo ao encontro do que temos discutido até o momento, a didática da história não estaria interessada somente nas teorias do ensino que visam discutir as formas de produção do conhecimento histórico em sala de aula, mas

sim, em todas as formas de apreensão de conhecimento histórico, capazes de se fazerem presentes na vida do homem em sociedade.

Para que possamos prosseguir com o argumento de que os pressupostos teóricos e metodológicos da ciência histórica devem nortear o que se pesquisa e o que se ensina em história, é necessário abordar alguns dos elementos que consideramos chave para a compreensão de como ensino e pesquisa, teoria e metodologia da história se articulam na produção de conhecimento.

A partir das reflexões e discussões promovidas por Rüsen, tem-se, cada vez mais, no Brasil, sob a perspectiva da didática da história, direcionado as pesquisas em ensino de história para aproximações com a teoria da história, trazendo-se à tona discussões sobre quais seriam os papéis e as funções sociais da ciência histórica. De acordo com Saddi (2010), a didática da história tem se delineado em terras brasileiras como uma *área de interesse* crescente no meio acadêmico. A didática da história é aqui tomada como *área de interesse* pelo fato de que no Brasil não existe uma institucionalização desta enquanto disciplina⁵ específica, ainda existindo, como veremos adiante, uma ampla propagação de equívocos relacionados ao seu verdadeiro caráter que não se reduz às técnicas de ensino e aprendizagem em história. A didática da história se relaciona diretamente com a ciência histórica a partir da reflexão do historiador acerca do seu próprio trabalho, e com questões relacionadas à aprendizagem da história dentro e fora do ambiente escolar.

De acordo com Rüsen (2006), a didática da história por muito tempo foi vista erroneamente como uma possibilidade de intermediação entre a produção do conhecimento acadêmico e o conhecimento produzido no espaço escolar. Porém, o mesmo autor alerta para o fato de que nos seus primórdios, os historiadores e a história possuíam em seu cerne uma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, sendo esses processos fundamentais para o desenvolvimento da cultura e das sociedades humanas. Ainda seguindo o pensamento de Rüsen,

devido à crescente institucionalização e profissionalização da história, a importância da didática da história foi esquecida ou minimizada. Durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura do tempo. (ibidem, p.9)

Esse argumento nos mostra claramente que em seu cerne, a história, antes das preocupações relacionadas ao seu processo de cientificação, levava em consideração uma preocupação com a finalidade do conhecimento que estava sendo produzido nas academias para a sociedade. O caminho percorrido pela didática da história desde o momento que Saddi (2010) chama de “expulsão da didática da história da ciência histórica”, levará a uma reaproximação desta com a história científica, apenas nos anos de 1960 e 1970, na Alemanha, em resposta a uma crise de legitimidade da ciência histórica e do próprio ensino de história. O processo de abertura da própria ciência histórica fez que a didática da história acompanhasse

a transformação da história de uma disciplina hermenêutica e historicista para uma ciência social histórica. A didática da história valeu-se de argumentos dessa nova concepção de história para explicar a natureza específica e peculiar do pensamento e da explicação histórica ... A didática da história juntou os assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral. (Rüsen, 2006, p.12)

Assim, a racionalidade prevista na ciência histórica contribuiu para que a didática da história servisse como um meio possível para a autorreflexão da práxis dos profissionais da história. Como uma subdisciplina da ciência histórica, de natureza interdisciplinar, a didática da história investiga o aprendizado histórico e a forma como a consciência histórica pode ser manifestada. Para alguns dos historiadores citados como Rüsen, Cerri e Saddi, a didática da história auxilia naquilo que, segundo Saddi (2012), seria *a função didática básica da história*. De acordo com esse historiador,

A didática da história, como subdisciplina da ciência histórica que investiga a consciência histórica predominante em uma sociedade, não se reduz nem ao ensino escolar da história nem às elaborações da história sem forma científica. Ao se colocar na tarefa de estabelecimento da “Morfologia”, da “Gênese” e da “Função” da consciência histórica, e, em sua tarefa normativa, atuar como uma “Pragmática” da didática da história, ela desenvolve sua investigação em três áreas fundamentais: a) o ensino escolar da história, em que atua como uma didática do ensino de história; b) o uso público da história, em que se estabelece como uma didática da história pública; e c) a ciência histórica, em que age como uma didática

da ciência histórica ou uma instância de autorreflexão dos historiadores. (Saddi, 2012, p.215)

Assim, as discussões apresentadas por esses autores sobre ciência histórica, consciência histórica e didática da história nos interessam para compreendermos como a didática da história se constitui como um “elo” de ligação entre teoria da história e ensino de história e, nessa relação, como se dá a aprendizagem histórica em uma sociedade na qual seus sujeitos vivenciam e têm contato com informações de maneira cotidiana, desenvolvendo sua consciência histórica dentro e fora do espaço escolar.

Vale ressaltar que a didática da história enquanto subdisciplina que trata da aprendizagem histórica e, assim, do ensino de história, não seria capaz de nos oferecer ferramentas para o exercício prático docente, ou seja, do “como devemos ministrar uma aula”. Caso assim fosse, seríamos levados imediatamente a acreditar que a didática da história consistiria em uma forma de transportar o conhecimento histórico produzido nas universidades e aprendido pelos profissionais em formação, futuros professores de história, para o ambiente das escolas da educação básica. Essa perspectiva é errônea, no sentido de que a didática da história vai muito além das estratégias do ensino, sendo esta uma subdisciplina que:

Para a maioria das pessoas ... continua sendo aquela disciplina que investiga a disciplina “história”, analisa-a criticamente e propõe reflexões sobre a mesma como instituição social. Depois de sua mudança pragmática nos anos 60 e 70, todavia, a didática da história não é mais apenas metodologia e prática de ensino de história. A moderna didática da história, antes de se dedicar às questões práticas do ensino da história, preocupa-se com a necessidade, os objetivos e as funções do ensino da história. (Bergmann, 1989, p.36)

A (equivocada) percepção de que a didática da história seria responsável por transpor os conhecimentos produzidos na academia para o espaço da escola configura-se como um reducionismo demasiado simplista e encontra amparo na (igualmente equivocada) noção de que o resultado das pesquisas acadêmicas parece não chegar efetivamente ao ensino escolar de história, ficando circunscrito ao espaço das universidades, o que conduz ao entendimento de que a produção realizada por essa instância do conhecimento só interessa

aos que estão inscritos nesse meio, ou ainda, que esse conhecimento e a linguagem construída nesse ambiente não chegariam à sociedade sem a realização de uma adaptação às linguagens empregadas e ao público alvo.

Todos os reducionismos e simplificações aqui citados afastam a didática da história de uma reflexão teórica profunda, que tem suas bases na ciência histórica e em sua própria teoria. Nesse sentido, entendemos que as técnicas, as estratégias de procedimentos, as “receitas de bolo”, na perspectiva desses reducionismos, resolveriam, em parte, os problemas inerentes ao desenvolvimento do conhecimento histórico entre os estudantes, mas, possivelmente, não elucidariam compreensões sobre o problema da consciência histórica que está sendo desenvolvida junto a esses mesmos alunos a partir do ato de aprender história. Assim, “é através da análise da consciência histórica e das funções que ela cumpre que ... a didática da história pode trazer novos *insights* para o papel do conhecimento histórico e seu crescimento na vida prática” (Rüsen, 2006, p.15).

A didática da história age na sociedade e no ensino de história realizando algumas tarefas para se chegar a uma aprendizagem histórica que efetivamente contribua para a ação dos sujeitos históricos em sua vida em sociedade. Em seus interesses, relacionados a essa aprendizagem, a didática da história possui a tarefa empírica de pesquisar *como a elaboração da história e sua recepção tem sido realizada e como esta elaboração tem contribuído para a formação da consciência histórica dos indivíduos*, já que o conhecimento histórico é aprendido de diversas formas, algumas não intencionais e outras sim, como é o caso do ensino formal de história que possui a intenção de fazer os indivíduos se entenderem e se orientarem no tempo.

Além de empírica, a didática da história reflete sobre *qual o significado geral da consciência histórica para a vida em sociedade, nos seus aspectos políticos, culturais e sociais*, bem como procura entender *as relações práticas do seu tempo* a partir dos preceitos da ciência histórica. Normativamente, a didática da história se preocupa como *a formação intencional dos indivíduos, a partir do ensino de história*, mas também, *por outros meios que cotidianamente representam e expressam a história para a sociedade, como os jornais, as novelas, as músicas, o cinema*. Além dessas preocupações a didática da história se interessa por pressupostos ligados *às metas e condições da aprendizagem histórica*, além de abarcar em torno das suas preocupações a compreensão das técnicas e

materiais de ensino que são utilizados para a condução do desenvolvimento da consciência histórica dos alunos e professores (Bergmann, 1989, p.30-31).

A didática da história se constitui também como um *campo de autorreflexão do conhecimento produzido pelos historiadores, os quais podem passar a refletir sobre os pressupostos didáticos da sua própria práxis*, bem como sobre os interesses que permeiam as investigações da pesquisa histórica, se estas estão alinhadas com as carências vindas da sociedade e se a relevância dessas pesquisas pode ser considerada satisfatória para as respostas que voltarão para as sociedades.

Compreendemos, portanto, que o ensino de história é *uma das atribuições da Didática da Histórica, um de seus interesses*, já que esta é uma subdisciplina da ciência histórica que tem por objeto a aprendizagem histórica. As preocupações da didática da história não se reduzem ao ensino da história, pois a aprendizagem histórica não se reduz ao espaço escolar, mas também, à vida pública (e prática) dos sujeitos e aos seus meios de informação, bem como, se preocupa com os usos que são feitos da própria ciência histórica.

Essa é, portanto, uma subdisciplina que possibilita a ampliação das pesquisas em ensino de história, o que permite o entendimento do que se tem feito e do que se pode mudar para que se chegue ao desenvolvimento de bons patamares de consciência histórica junto aos sujeitos, fazendo-os se compreenderem, no presente, a partir das experiências adquiridas com o passado e assim terem perspectivas de futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ESPAÇO ESCOLAR COMO LÓCUS PRIVILEGIADO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Enquanto ciência que tem uma função social, a história torna necessário ao historiador lançar mão de uma diversidade de fontes documentais que possibilitem metodologicamente a construção desses olhares para o passado. *Grosso modo*, em nosso trabalho cotidiano com ensino ou pesquisa poderemos lidar com fontes textuais, materiais, orais e visuais, entre outras, e dentro dessa classificação mais geral podemos encontrar elementos mais específicos. Nesse trabalho cotidiano, o historiador pode não conhecer a especificidade de algumas linguagens com as quais a história também se preocupa, por estarem fora

do escopo metodológico da própria história, mas, assim mesmo, essas linguagens fazem parte da formação individual, cultural e social dos sujeitos.

Ao longo das reflexões apresentadas neste artigo, vimos que, de certa forma, se pensarmos na maneira como os estudantes aprendem história, perceberemos que esse aprendizado não se dá apenas pelo meio escolar. Aliás, antes da sua primeira escolarização, no seu processo inicial de socialização, a criança já trava contato com informações advindas, por exemplo, dos meios de comunicação de massa, nos filmes, nos desenhos animados, nos livros e discos infantis. Essas informações podem ser uma oportunidade importante para que a formação histórica dos indivíduos se dê de forma a ser capaz de orientá-lo no tempo e desenvolver sua identidade de acordo com as experiências vividas em seu passado.

Rüsen (2010), ao discutir justamente a formação histórica dos sujeitos, se refere a ela como uma formação que se dá a partir de todas as formas de produção do conhecimento em que a história é discutida, apresentada e representada, mas que não necessariamente está ligada à formação do historiador enquanto profissão. Essa perspectiva já é por si importante para que possamos afirmar que a história e o conhecimento histórico não são feitos e transmitidos apenas no espaço escolar.

Objeto de interesse pela sociedade, a história “desperta” os indivíduos para uma necessidade constante de conhecimento do passado pelos homens, uma necessidade de se reconhecerem no presente com base nesse passado. Assim, o que a didática da história enquanto subdisciplina que reflete sobre essas práticas pode se perguntar, está relacionado à forma como essas narrativas podem interferir no ensino de história e como a sociedade lida com as informações adquiridas a partir dessas narrativas extraescolares (Saddi, 2012).

É importante, como já afirmamos, entender como a sociedade se projeta em algumas narrativas produzidas fora do ambiente da escola. Essas narrativas podem ser consideradas fontes importantes de conhecimento sobre a consciência histórica desenvolvida nessa mesma sociedade, sobre como seus sujeitos se entendem no presente, e quais expectativas estão ligadas ao futuro dos grupos sociais que a compõem. É a partir da vida pública, das práticas do cotidiano que as carências, interesses e sujeitos são despertados, e são capazes de influenciar uma diversidade de pesquisas históricas. A preocupação demonstrada por pesquisadores como Bergmann (1989) e Rüsen (2006, 2010) já

apontam para a necessidade de aproximação dos preceitos teóricos e metodológicos da história com esse conhecimento, e é a partir da reflexão e normatização proveniente das preocupações da didática da história, e assim da aprendizagem histórica como um todo, que essa aproximação se faz possível.

Assim, entendemos que, primeiramente, a ciência histórica e a didática da história estão preocupadas com a forma como as narrativas históricas são produzidas fora do ensino escolar de história. Isso é importante porque contribui para a valorização do conhecimento produzido e adquirido pelos alunos e professores fora do espaço escolar, auxiliando na formação do sujeito e reformulando, até mesmo, a mentalidade de que o saber escolar de história precisa ser apenas uma “redução” do conhecimento produzido nas academias, trazendo para esse espaço as experiências da vida prática cotidiana, que provavelmente se transformarão em outras carências, outras inquietações dos alunos sobre sua própria aprendizagem, sobre o seu passado.

Segundo, a partir desse interesse e com o auxílio dos preceitos teóricos da história, será possível compreender quais os assuntos históricos mais abordados, quais são as linguagens, qual a visibilidade e disseminação dessas narrativas, que tipos de interferências os assuntos trabalhados por essas linguagens produzem na compreensão de si e do outro e, finalmente, quais patamares de consciência histórica estão sendo desenvolvidos por essas linguagens, que não estão diretamente ligadas a uma instância científica, mas que contribuem para a formação histórica dos sujeitos.

Ao compreender quais usos do conhecimento histórico estão sendo feitos na vida pública da sociedade, o historiador tem em mãos um arcabouço importante para refletir sobre como as transformações da sociedade influenciam a produção desse tipo de conhecimento, seja no caminho estritamente da pesquisa científica, seja na trilha do ensino de história. Tanto a pesquisa histórica, em forma de historiografia, quanto o ensino de história são formas de apresentação, para a sociedade, do conhecimento histórico produzido cientificamente. Se a vida pública também fizer parte das inquietações que regem as carências, os problemas dessas pesquisas, teremos um entendimento mais forte e bem organizado de como a sociedade se vê, quais as principais inquietações resultantes de sua atuação no tempo e quais as perspectivas de futuro apresentadas a partir da consciência histórica desenvolvida coletivamente por esses sujeitos.

Os usos da história fora do espaço escolar necessitam ser entendidos, até porque muitos desses usos, como acontece com as revistas em quadrinhos, o cinema, a televisão e as redes sociais da internet, adentram esse espaço sob diversas formas, algumas destas até mesmo “prescritas” pelo livro didático de história, que propõe o uso dessas linguagens. É evidente que a mudança de paradigma histórico que permitiu modificações com relação às possibilidades documentais contribuiu sobremaneira para que os historiadores estudassem os usos que são feitos da história. É necessário, portanto, compreender como a didática da história pode servir para a compreensão da influência dessa produção pública na construção do conhecimento histórico no espaço escolar.

A história enquanto ciência se confirma, portanto, como disciplina que faz parte do espaço escolar pela função social de auxiliar na formação de cidadãos críticos a partir da aprendizagem do conhecimento histórico. Cidadãos capazes, portanto, de se posicionarem frente às transformações sociais que acabam por influenciar diretamente a consciência histórica de si e do seu grupo social.

A didática da história, enquanto subdisciplina capaz de refletir, pesquisar e compreender o aprendizado de história, contribui para que entendamos as consequências de se pensar o espaço escolar enquanto um lócus privilegiado de mediação entre o conhecimento histórico adquirido na vida prática dos alunos, a partir das produções, por exemplo, dos meios de comunicação de massa, e o conhecimento histórico científico apreendido a partir dos conhecimentos do professor de história e dos materiais didáticos e paradidáticos produzidos para esse espaço, a fim de que se produza uma aprendizagem que encaminhe os alunos ao pensamento histórico crítico.

Teoria da história e didática da história unem-se, e essa união se coloca como um dos caminhos possíveis para que se entenda como a vida prática dos estudantes pode contribuir no desenvolvimento da sua consciência histórica enquanto sujeitos sociais.

O espaço escolar apresenta-se como o lócus onde o pensamento histórico científico pode ser produzido para que efetivamente esses sujeitos se compreendam como agentes participativos, donos de suas experiências e da possibilidade de tomarem atitudes para refletirem sobre suas atuações no presente e, assim, desenvolverem expectativas de futuro capazes de transformar a sua própria realidade a partir do conhecimento histórico que adquiriram sobre si e sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

- BERGMANN, K. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: Anpuh, v.9, n.19, p.9-42, 1989.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. I: Artes do fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011. (Série História).
- CIAMPI, Helenice. O ensino na profissionalização do historiador. In: OLIVEIRA, M. M. D. de; CAINELLI, M. R. (Org.) *Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: Ed. UFRN, 2008. p.159-168.
- GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Questões para a pesquisa em educação histórica. In: OLIVEIRA, M. M. D. de; CAINELLI, M. R. (Org.) *Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: Ed. UFRN, 2008. p.33-36.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de história e o cotidiano escolar: possibilidades investigativas. In: ANDRADE, João M. V. de; STAMATTO, Maria I. S. (Org.) *História ensinada e a escrita da história*. Natal: Ed. UFRN, 2009. p.70-82.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. 1ª reimpr. Brasília: Ed. UnB, 2010a.
- _____. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. 1ª reimpr. Brasília: Ed. UnB, 2010b.
- _____. *Reconstrução do passado*. 1ª reimpr. Brasília: Ed. UnB, 2010c.
- _____. *Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v.1, n.2, p.7-16, jul.-dez. 2006.
- SADDI, Rafael. *O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada*. *Acta Scientiarum, Education*, Maringá, PR, v.34, n.2, p.211-220, July-Dec. 2012.
- _____. *Didática da história como sub-disciplina da ciência histórica*. *História e Ensino*, Londrina, PR, v.16, n.1, p.61-80, 2010.

NOTAS

¹ De acordo com Garcia (2008), em um balanço historiográfico realizado para compreender o quadro dos caminhos de pesquisa em ensino de história no Brasil a partir da base de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), per-

cebeu-se que entre os anos de 2000 e 2005 houve um crescimento no número de grupos e linhas de pesquisa sobre o ensino de história no país, de 32 para 109. Esse número por si já demonstra um aumento de interesse no que se refere ao ensino de história enquanto objeto de pesquisa no Brasil. Um dado importante, encontrado por esse levantamento, reside na informação da existência de grupos e linhas de pesquisa que se concentravam em áreas mais específicas como a didática da história e a Educação Histórica, que possuem forte influência da corrente teórica alemã. De acordo com a pesquisa, apenas a partir de 2004 foram encontrados grupos que se dedicavam a essa temática, dos quais, apenas dois grupos estudavam didática da história. No ano de 2007, ao se realizar novo levantamento, o número existente de grupos de pesquisa já se somava a mais cinco grupos formados e distribuídos pelo Brasil (GARCIA, 2008, p.34).

² A trilogia a que nos referimos são os livros: *Razão Histórica*, *História Viva* e *Reconstrução do passado*, que estão disponíveis na bibliografia.

³ Rüsén aponta no livro *Razão Histórica* o termo “vida humana” como muito mais que o processo biológico, ligado assim “ao sentido mais amplo da expressão – um processo social” (2010, p.58).

⁴ Uma matriz disciplinar propõe descrever as etapas de produção do conhecimento científico atendendo a todos os paradigmas de qualquer escola metódica.

⁵ De acordo com Rafael Saddi, em artigo escrito para a revista *História e Ensino*, na Universidade Federal de Goiás (UFG) foi inserida no currículo da graduação a didática da história como disciplina específica do currículo acadêmico.