

Alessandra de Castro Lima

**ENSINO DE HISTÓRIA
DA CONSCIÊNCIA PASSIVA À CONSCIÊNCIA ATIVA**

Rio de Janeiro

2000

Alessandra de Castro Lima

**ENSINO DE HISTÓRIA
DA CONSCIÊNCIA PASSIVA À CONSCIÊNCIA ATIVA**

Universidade do Rio de Janeiro
Centro de Ciências Humanas
Escola de Educação
Departamento de Didática
Disciplina: Monografia

Reitor: Hans Jürgen Fernando Dolmann.
Decano: Maria Teresa Wiltgen Tavares da Costa Fontoura.
Diretora: Janete de Oliveira Elias
Chefe de Departamento: Mônica Mandarino.
Professora: Mônica Mandarino

ENSINO DE HISTÓRIA

DA CONSCIÊNCIA PASSIVA À CONSCIÊNCIA ATIVA

ALESSANDRA DE CASTRO LIMA

Monografia apresentada à Escola de Educação da
Universidade do Rio de Janeiro - Uni-Rio para
obtenção do grau de licenciatura plena em
Pedagogia

Professora Orientadora: ANGELA MARIA SOUZA MARTINS.

RIO DE JANEIRO
2000

LIMA, Alessandra de Castro. Ensino de História : da consciência passiva à consciência ativa. Rio de Janeiro, (Universidade do Rio de Janeiro-Centro de Ciências Humanas, Escola de Educação) 2000, 40 f.

L732e Lima, Alessandra de Castro.

Ensino de História da consciência passiva e a consciência ativa / Alessandra de Castro Lima. – Rio de Janeiro, 2000.

40. f.

Monografia parcial apresentada à Escola de Educação como requisito para obtenção do grau de licenciatura plena em Pedagogia.

1. História – estudo e ensino. I. Título

→ CDD 907

→ CDU 94:37

Dedico este trabalho à todos aqueles que reconhecem a prática educativa, como um espaço que possibilita o crescimento do humano, para muito além dos muros da escola.

AGRADECIMENTOS

Com o término deste trabalho monográfico e a conseqüente integralização do curso de Pedagogia, é chegada a hora de lembrar e agradecer a todos aqueles que compartilharam comigo, os bons e maus momentos pelos quais passei para concluir esta etapa de formação.

Um dos saberes que pude conhecer ao longo de minha passagem no curso de Pedagogia da Uni-Rio, diz respeito a compreensão de jamais podermos achar que o ato de aprender se esgota.

Pois, para mim, fica claro que não conclui um curso superior apenas, mas sim, que conheci novos e importantíssimos saberes pelos quais adquiri mais experiência de vida.

Assim, inicio pedindo desculpas caso aqui não esteja o nome de todos os que participaram comigo implícita ou explicitamente.

Primeiramente, preciso agradecer a Deus, pela força, pela disposição e pela coragem que tive perante as dificuldades, os obstáculos e os desafios que enfrentei durante esta caminhada .

Aos meus filhos, Beatriz e Anderson, que embora tão pequenos, souberam aceitar a minha ausência.

Ao meu marido Anderson, por tantas vezes ter me ouvido, me ajudado e me incentivado a continuar quando muitas vezes “balancei” . Além da sua enorme compreensão quanto aos momentos nos quais de numa forma ou de outra, estive ausente.

A minha mãe, pelos momentos que me aconselhou a não desistir de minha formação.

A minha avó Abigail, que agradeço por tudo e por quem sinto muitas saudades.

Ao meu pai, pelos estímulos que me deu e, pelo fato de ter optado em ser professor há tanto tempo exercendo.

A minha irmã Danielle, pelos vários momentos nos quais foi : irmã, amiga, tia e por último digitadora de tantos trabalhos, inclusive esta monografia.

Ao meu irmão Igor, que tão cedo amadureceu e, pelas vezes que me ajudou quando acontecia “pequenos problemas” com o computador.

A Dona Beth, que apesar dos apesares, esteve com meus filhos quando não pude estar.

As amigas de fé, Roberta e Ana Paula, por tanto que me ajudaram, me ouviram e me incentivaram descobrindo juntas quão tamanha é a responsabilidade e o compromisso de ser professora.

Aos amigos de descoberta: Fabiana, Luciana, Socorro, Marcos e, em especial a Vivianne, pela grande ajuda na fase final de elaboração deste trabalho.

A todos os professores que conheci e, que tanto contribuíram na minha formação muito além de acadêmica, sobretudo, humana. Em especial, as professoras: Ângela Maria de Souza Martins, pelo exemplo de humildade e simplicidade, Valéria Wilke, pelo apoio que me deu, a Janete Elias, que faz da sua sala um espaço sempre aberto a todos e, a Sandra Albernaz, pelo ombro amigo quando nem mesmo ainda eu era sua aluna.

“A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna portanto históricos.”

Paulo Freire

RESUMO

Neste trabalho é discutido o aspecto político-pedagógico do ensino de História. Refletindo e analisando as suas implicações na superação da consciência passiva. Considerando, a importância da sua influência na formação de alunos/educandos mais críticos e participativos. A História não pode ser considerada de modo contínuo e linear, onde o passado determina o presente. No ensino de História, cabe ao professor ter clareza, compromisso e responsabilidade política sobre a visão de mundo que ele está contribuindo à formar. A relação pedagógica é desenvolvida através de relacionamentos mais dinâmicos e mais abertos. O professor/educador deve estar envolvido no movimento do processo ensino aprendizagem. A História precisa ser vista na suas possibilidades de transformação.

SUMÁRIO

1 . INTRODUÇÃO	09
2 . UM BREVE RETROSPECTO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	12
3 . CONTEXTUALIZANDO A AMBIÊNCIA ESCOLAR	22
3.1 . A AMBIÊNCIA DA SALA DE AULA	24
4 . INVESTIGANDO O CONCEITO DE HISTÓRIA DAS AULAS	27
5 . A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA	32
6 . CONCLUSÃO	37
7 . BIBLIOGRAFIA	39

1. INTRODUÇÃO

→ *O início*

Esta monografia nasceu da preocupação com o caráter político-pedagógico do ensino de história. uma vez que tudo o que diz respeito a educação, jamais pode ser considerado imparcial ou neutro, ou seja, sem quaisquer implicações políticas, sociais, culturais e econômicas.

→ O objetivo desta pesquisa consiste em refletir sobre a importância do ensino de história, disciplina que contribui para o despertar da consciência crítica, pois, de acordo com a maneira como se ensina (tipo de aula, conteúdo...), pode-se contribuir para **formar** sujeitos críticos, ativos, capazes de intervir na realidade ou **preparar** indivíduos passivos, submissos e adaptáveis a ela.

Metodologia → O desenvolvimento deste trabalho ocorreu através de uma pesquisa bibliográfica e, uma observação do ensino de História em uma turma da oitava série do ensino fundamental de uma Escola Pública Municipal.

A escolha do Ensino de História se deu pelo fato de ser a História, uma área do conhecimento que estuda as relações humanas, intercambiando os seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos em diferentes épocas e espaços. O que permite, uma pluralidade de saberes, conceitos e informações que foram e continuam sendo construídos pela humanidade.

"O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem haver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História"

(Freire, 1987, p.60)

Por pertencer a área das Ciências Humanas, é fato que os conteúdos trabalhados são muito complexos. Os diversos temas e abordagens são representados por uma multiplicidade inesgotável de conhecimento sobre o mundo.

"A história... não é a história das mudanças de regimes políticos, mas a das relações de produção que determinam as forças políticas da dominação, assim sendo, qual é o palco onde se desenvolve a história? A sociedade civil"

(Chauí, 1994, p.73)

→ *Justificativa* . . .

Não há como ensinar História apenas através dos livros didáticos, de questionários, da participação exclusiva do professor no que concerne apenas a simples exposição oral dos conteúdos a serem repassados, já que todos os inscitos numa relação pedagógica encontram-se também inscitos no conjunto das relações sociais que : “ *são pensadas ou interpretadas por meio das idéias jurídicas, pedagógicas, morais, religiosas , científicas, filosóficas, artísticas , políticas etc... .*” (Chauí, 1994.p.75).

No Ensino de História, é fundamental perceber a importância de se manter a sensibilidade crítica aguçada, para não se deixar levar pelos conformismos que tanto assolam a prática educativa, em todos os seus campos epistemológicos.

Tal ensino, muitas vezes é visto em muitas escolas tanto pela equipe pedagógica , quanto pelos próprios alunos com uma menor relevância perante as outras disciplinas escolares, devido aos ranços de um ensino pautado no conservadorismo humanístico. Um exemplo desse ensino acrítico e ideológico são os discursos que para aprender história não é preciso raciocinar, basta decorar nomes , datas e lugares.

“Ainda hoje se houve um certo tipo de discurso que apresenta certas disciplinas(a matemática por excelência) como dependendo do raciocínio, enquanto outras (a História, entre elas) como sendo decorativas. As pessoas não percebem então que raciocínio é qualidade das pessoas e não das coisas. Este é, a meu ver ,um dos mais graves problemas da escola brasileira. A desvalorização da História , embora fato essencialmente político, foi facilitada a partir desse tipo de atitude.”

(Whitaker,1984.p.120)

→ Tomamos como pressuposto para as nossas reflexões e análises que muitos professores não possuem uma postura pedagógica definida e que, principalmente, não se dão conta da influência, da importância e das implicações de um ou de outro ideário pedagógico na prática docente para o contexto sócio-político. Torna-se pertinente expor a contribuição do ensino de História na construção ou não do senso crítico dos alunos sobre a realidade histórica a que pertencem, considerando que a maneira pela qual os professores realizam o seu trabalho pedagógico, revela intrinsecamente o ser social que está sendo formado.

Para o desenvolvimento de um ensino preocupado em formar sujeitos críticos, conscientes e não mais adaptáveis a sociedade instaurada, é condição necessária, que a

postura político-pedagógica do educador esteja alicerçada numa tendência Pedagógica Progressista.

Nos embasaremos na reflexão teórico-metodológica da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Fizemos esta escolha por que a teoria de Freire, plena de beleza e consistência, nos conduz à construção de sujeitos críticos capazes de intervirem na realidade a qual pertencem, buscando a sua transformação.

Reconhecemos que tanto o professor/educador quanto aluno/educando encontram-se inscritos na dinâmica histórica. Achamos importante, expor sinteticamente o desenvolvimento da História como disciplina escolar, desde a sua inserção em mil oitocentos e trinta e sete até os anos noventa. Mostraremos os avanços, os recuos e as permanências que constituíram as idas e vindas deste desenvolvimento, que por si só exemplifica que a História, não esteve e nunca estará isenta da totalidade social.

A título de exemplo, buscamos fazer uma observação sobre o ensino de História , tendo o propósito de evidenciar o ambiente (tanto da escola quanto da sala de aula) no qual as aulas de História se realizavam , a fim de suscitar possíveis reflexões.

Posteriormente, iremos investigar o embasamento teórico do conceito de História presente no seu ensino. O que representou bastante pertinência nesta pesquisa.

A relação pedagógica expressa mais uma preocupação com o ensino de História enquanto agente fomentador da consciência ativa. Iremos expor que neste contexto, a sensibilidade crítica no processo ensino- aprendizagem precisa acontecer tanto a “nível” discente quanto docente. Uma vez que, os envolvidos nesta relação devem ser interpretados historicamente.

2. UM BREVE RETROSPECTO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

O que se propõe neste capítulo é expor um histórico sobre o lugar social da História como uma disciplina escolar. A História como disciplina escolar, surgiu no século XIX, na França, em meio as lutas burguesas e a organização do sistema público de ensino. Coube a História enquanto disciplina escolar, investigar e buscar no passado razões que pudessem justificar a importância de uma classe social, a burguesia, que emergia na Europa, assim como, a pertinência dos objetivos de sua luta. Daí então, a História ser muitas vezes interpretada como “*árvore genealógica das nações européias e da civilização de que são portadoras*” (Furet, s/d, p. 135). Haja vista a forte presença nas Histórias Nacionais, principalmente na brasileira, de conceitos como: nação, pátria, nacionalidade, cidadania.

Contudo, foi após a independência de mil oitocentos e vinte e dois, que se deu a constituição e a caracterização da História no Brasil, como disciplina escolar, com a criação do Colégio Pedro II em mil oitocentos e trinta e sete, que “*em seu primeiro regulamento determinou a inserção dos estudos históricos no currículo escolar a partir da sexta - série*” (Nadai, 1992/1993, p. 146). Esta inserção estava pautada e fora idealizada no modelo francês. Dava-se ênfase aos estudos literários que visavam um ensino clássico e humanístico, voltado para formação de cidadãos proprietários e escravistas.

Esta influência do pensamento francês sob a origem do ensino de História no Brasil, pode ser evidenciada pela afirmação daqueles que a idealizaram, como Bernardo Pereira Vasconcelos, ministro e secretário de Estado da Justiça e Interino do Império, que através de um discurso em vinte e cinco de março de mil oitocentos trinta e oito declarava:

“Foi preciso buscar no estrangeiro, a experiência que nos faltava, a atuação irresistível que então exerciam sobre nós as idéias, as instituições e os costumes franceses, impôs-se o modelo francês.”

(Haidar, 1972, p. 99)

Para ilustrar esta contextualização sobre a base teórica que fundamentou as origens do ensino de História no país, e estruturou o programa desta disciplina nas traduções de compêndios franceses, cita-se:

“Para o ensino de História Universal, o compêndio de Derozoir; para a História Antiga, o de Caiz ; e para a História Romana, o de Durozoir e Dumont. Reformas

posteriores cuidaram de adequar o programa de estudos dos colégios às últimas modificações realizadas nos Liceus Nacionais da França”.

(Nadai,1992.p. 146)

A inclusão da História como área escolar obrigatória no currículo, se fez ao lado das Línguas modernas, das Ciências Naturais e Físicas e das Matemáticas. Dividindo ainda, espaço com a História Sagrada, que possuía o mesmo estatuto de historicidade da História Universal ou Civil, uma vez que ambas visavam uma formação moral.

O que se pode perceber, a princípio, é o fato de que a constituição da História como uma área do conhecimento a ser ensinada nas organizações escolares, representava sobretudo, a disputa entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil, na educação. Assim, a História Universal debruçava-se em estudos centrados nos feitos dos grandes homens, nos grandes personagens que fizeram História. Havia a preocupação de estudar o espaço do Oriente Médio e da Antigüidade Clássica- Grécia e Roma; a História Sagrada centrava seus estudos sobre os acontecimentos históricos privilegiando uma concepção embasada pelo aspecto Divino, fornecendo com isso uma formação cristã.

As contradições e as divergências existiam, principalmente no que concerne a diferenciação de abordagens e a importância conferida à Igreja na História. Pois, de acordo com as escolas, públicas ou católicas, e com a formação do professor, laico ou religioso, a dupla concepção sobre o processo histórico se fazia presente nas salas de aula através de procedimentos pedagógicos baseados invariavelmente na valorização e na perpetuação pela cobrança de fatos heróicos, datas, personagens e espaços, face aos exercícios de memorização-questionários.

Na constituição do ensino de História no Brasil, observa-se que o reconhecido oficialmente, enfatiza a idéia de Estado Nacional laico, porém articulado a Igreja católica. Isto porque o Estado Brasileiro estava organizando-se politicamente, e obviamente necessitava de uma visão do passado que atendesse e legitimasse a sua constituição. Em face disto, partia-se de um ensino calcado nos acontecimentos históricos que tratavam desde as descobertas marítimas e geográficas, dos portugueses e espanhóis nos séculos XV e XVI- a sucessão de reis em Portugal; as capitanias hereditárias; os governos gerais; as invasões estrangeiras até os eventos da Independência que criaram a instalação da república no Brasil

A primeira proposta de História do Brasil, teve sua elaboração feita por membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHBG), pois estes lecionavam no Colégio Pedro II, que era considerado até então, como Instituição padrão de ensino público. Cabia à estes

membros que lá lecionavam, organizar a formulação dos programas, elaborar manuais e orientar os conteúdos que eram ensinados nas escolas públicas. Em contrapartida, nas escolas confessionais era mantido ainda o ensino da História Universal e da História Sagrada principalmente.

No ensino de História do Brasil e de História Geral, os relatos historiográficos e as narrativas destacavam a contribuição do branco, do negro e do índio para a composição da população brasileira. Mas, apesar do reconhecimento da miscigenação, criavam uma hierarquização étnica, que ressaltava a superioridade da raça branca. Assim, ratificava-se mais uma vez a evidência de uma concepção de História alicerçada no eurocentrismo.

A História Nacional, concebida o Estado, como o principal agente da História brasileira, os acontecimentos históricos eram apresentados como verdades indiscutíveis, surgidas a partir de uma evolução contínua, linear, que por isso mesmo, confirmava a vida social no presente.

As idéias de “nação” e “civilização” ocultavam a condição de país colonizado, e colocavam a civilização como algo necessário e indiscutível. A história no Brasil, também não trabalhou devidamente a herança africana- a escravidão- e a participação indígena, porque partiam da falsa relação de cordialidade, solidariedade e docilidade entre negros, brancos e índios.

Ao final do séc. XIX, surgiram discussões que propunham a reformulação curricular da disciplina de História. Alguns projetos continuaram defendendo um currículo de base humanística, enfatizando disciplinas literárias e outros projetos que ansiavam a introdução de um currículo mais científico voltado para a modernização do país. Apesar destas propostas apresentarem concepções opostas, ambas consideravam que o ensino de História devia formar a nacionalidade.

Com advento da república no final do século XIX, houve o predomínio das idéias positivistas que pretendiam tirar o país do atraso e regenerar os indivíduos e a nação, conduzindo-os ao progresso. Assim, o ensino de História passou a ser visto sob dois aspectos: o civilizatório e o patriótico. Cobia-lhe portanto, fundamentar a nova nacionalidade imposta pela República, e em consequência disto, **fomentar** no cidadão o Patriotismo.

Substituiu-se a História Universal pela História da Civilização, separando o laico e o sagrado. Os estudos de acontecimentos religiosos eram tratados sob uma perspectiva de processo civilizatório. O Estado, sem a intervenção da Igreja, era, quem representava o principal agente histórico responsável pela condução da sociedade ao estágio de civilização,

não havia mais a identificação da antigüidade com tempo Bíblico da criação e a presença do sagrado na História.

A identificação entre a História Nacional, a História Pátria¹ e a História da civilização, teve como objetivo a integração do povo brasileiro na moderna civilização ocidental, reforçando novamente a linearidade, o determinismo e o eurocentrismo, não só da proposta do ensino, como do próprio conceito de História.

O ensino da História Pátria, tinha como especificidade a prática da Pedagogia do cidadão². Por isso, enfocava as tradições do passado de modo homogêneo, mostrava um passado de lutas pela defesa do território e da Unidade Nacional, os feitos gloriosos, deveriam ser identificados com os personagens do ideal Republicano. Neste contexto, foram construídos alguns Mitos da História brasileira, que se fazem ainda bastantes presentes no nosso ensino.

A idéia de civismo que embasava o ensino da História levou à ações pedagógicas que justificavam o envolvimento da escola, nessa consciência patriótica, sustentada pela a ideologia positivista da Ordem e do Progresso. Essas ações pedagógicas, podem ser exemplificadas nas práticas e rituais cívicos, como festas, desfiles, eventos comemorativos e celebrações de culto aos símbolos da Pátria.

Ocorreram no início do Século XX, assim como no final do Século XIX, “novos” discursos e sucessivas reformas a respeito do ensino exercido nas escolas públicas, o que não representou suficiente alteração do que já se tinha. Talvez por causa disso, começaram a surgir algumas propostas alternativas ao modelo oficial de ensino, como as escolas Anarquistas, que possuíam currículo e métodos de ensino próprios. Nestas, a História abandonava a hierarquia entre os povos e raças, e passava a identificar-se com os principais momentos das lutas sociais, tais como: a Revolução Francesa, a Comuna de Paris, a Abolição, etc. Propostas alternativas como esta, foram logo coibidas pelo Governo Republicano.

Nos anos trinta, devido a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, o poder do Estado foi acentuado, gerando um maior controle sob o ensino. A partir desse momento, se deu a integração da História Geral e do Brasil em uma só área, a História da Civilização. Desse modo, a História brasileira passou, portanto, a ser uma continuação da

¹ Denominação encontrada no PCN de História.

² Denominação encontrada no PCN de História.

História europeia. Confirmando, assim, a permanência da identidade do Brasil com a Europa Ocidental.

Os fatos tratados na História do Brasil, continuavam enfatizando a formação do Estado Nacional brasileiro. As mudanças históricas eram vistas como o resultado das ações de governantes e de heróis construídos pela República, no sentido de justificar sua legitimação.

A periodicidade ocorria em função de uma cronologia política, representada por tempos uniformes, sucessivos e regulares, ficando mais uma vez o entendimento de tempo histórico, vinculado e restrito a um caráter cronológico. O que por sua vez, comprometeu o próprio conceito de fato histórico, que era tratado como algo neutro e objetivo.

Nos meados dos anos trinta, devido a grande influência da Pedagogia norte – americana, através do ideário escolanovista de John Dewey, representado no Brasil pelo educador Anísio Teixeira, adotou-se a substituição das áreas de História e Geografia pela introdução dos chamados Estudos Sociais, especialmente para o ensino fundamental.

Foram assim propostas, abordagens e atividades diversificadas e inovadoras com relação aos métodos e conteúdos até então trabalhados. No entanto, o ensino vigente na maioria das escolas na década de trinta, possuía práticas tradicionais e exigiam que os alunos recitassem as lições, memorizando datas e nomes dos personagens que representavam relevante significação na História.

Em mil novecentos e quarenta e dois, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, foram feitas mais uma vez, novas reformas no ensino. Com o Estado Novo, o ensino de História passou a focar nas novas gerações, aspectos referentes à responsabilidade perante os valores da Pátria.

Ainda neste momento aumentou-se no ginásio, de forma bem representativa, a carga horária do ensino de História, demonstrando assim o cunho ideológico tanto do próprio ensino aqui tratado, quanto da educação na sua abrangência.

Com a desintegração da História da Civilização, citada anteriormente, voltou-se a distinção entre História Geral e História do Brasil, cujos conteúdos, eram privilegiados devido ao momento político da Segunda Guerra Mundial.

Com o pós-guerra e o fim da Era Vargas, a área de História foi novamente retomada como objeto de discussões e debates, no tocante as suas finalidades e sua importância na formação política dos alunos. Isto por que pretendia-se torná-la uma disciplina significativamente interessada na formação de uma Cidadania para a Paz. Neste momento é

que houve então, a interferência da UNESCO a respeito tanto da elaboração de livros didáticos quanto das propostas curriculares, de modo a indicar a possibilidade de perigos na ênfase dada as histórias de Guerras, na apresentação da História Nacional face as questões raciais e etnocêntricas.

Havia, uma preocupação de trabalhar no ensino de História, conteúdos mais humanísticos e pacifistas através de estudos dos processos de Desenvolvimento Econômico das Sociedades, avanços tecnológicos, científicos e culturais.

Nos Anos Cinquenta e Sessenta, o Ensino de História preocupou-se principalmente com abordagens econômicas. O reconhecimento do subdesenvolvimento do país, conduziu ao interesse de estudar a história de cada centro econômico e sua hegemonia em cada época - cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização. Tal ordenação sucessiva, linear evidenciava o caráter determinista sobre os conteúdos do ensino de História.

Ideologicamente, propagava-se a idéia de que o desenvolvimento só seria alcançado com a Industrialização. De forma concomitante, deu-se a partir dessa época também, considerável ênfase a História da América, principalmente no tocante a História dos EUA, uma vez que estes se faziam marcantes, pela forte influência na vida econômica nacional, representada pela "Política da boa vizinhança".

O esboço de um ensino de História embasado pelo pensamento crítico, surgiu no início dos anos sessenta, com a história Marxista e a chamada História Nova (terceira geração), ambas centradas nas transformações econômicas e nos conflitos entre as classes sociais. Posicionavam-se de modo contrário a História que até então, valorizava sem muito aprofundar os aspectos políticos e a trajetória vitoriosa da burguesia na consolidação do Mundo Moderno.

A predominância de uma abordagem pautada na consequência, nos estágios sucessivos e evolutivos pode ser constatada, através do caráter estruturalista dessa tendência de ensino de História. É fato, que apesar deste estruturalismo, pelo menos no que diz respeito aos conteúdos e as temáticas que foram trabalhadas ao longo desta exposição sobre o Ensino de História, ocorreu nessa fase o surgimento de um novo olhar para a História.

O ano de mil novecentos e sessenta e um, foi marcado pelo surgimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 4.024/61-, que representou um longo período de debates e discussões sobre a educação. Por essa Lei, o Sistema Educacional Brasileiro manteve-se segundo a legislação anterior, foram retiradas as determinações rígidas que acabavam por limitar o currículo em todo território Nacional.

A LDB 4.024/61, abriu espaço para que fossem trabalhados e valorizados, nas instituições de ensino, o regionalismo de cada Estado brasileiro. Tal flexibilidade curricular foi prescrita pelo Conselho Federal de Educação, que estipulou um currículo mínimo de áreas optativas. Foi nessa época que possibilitou-se o desenvolvimento de experiências educacionais alternativas, como as escolas vocacionais e as escolas de aplicação, em algumas regiões.

Posteriormente, em consequência da influência norte-americana na nossa educação, que veio com a lei 5.692/71, difundiu-se uma concepção Tecnista, que causou a desvalorização das áreas humanas, em favor de um ensino técnico, que viesse a privilegiar a formação de mão-de-obra, face a crescente industrialização no país.

As cargas horárias de História e Geografia foram reduzidas nas grades curriculares, e a partir daí, começaram a ocorrer fortes discussões entre o avanço dos Estudos Sociais e a permanência da História e da Geografia nos currículos. Pois os Estudos Sociais representavam o aligeiramento dos conteúdos de História e Geografia.

Ainda em mil novecentos e setenta e um, houve uma reestruturação dos programas escolares. Reuniram-se os conteúdos em núcleos comuns, que deveriam ter abordagens distintas e específicas para cada série, de acordo com os procedimentos metodológicos aplicados.

Cabia aos Estudos Sociais, por ser um núcleo comum da área das Ciências Humanas, segundo a visão político - ideológica da época, visar uma formação voltada para adaptar o aluno nas perspectivas de desenvolvimento do país naquele momento.

O interesse Ideológico nessa formação, traduziu a função da Educação, ou mais especificamente do ensino de Estudos Sociais, no contexto político da época.

O ensino de Estudos Sociais, enquanto núcleo, foi neste período estruturado da seguinte maneira:

- Até a quinta série do primeiro grau, cabia-lhe trabalhar atividades de integração social, através de um estudo das experiências vividas.
- Da Sexta a oitava séries, foi tratado apenas como uma forma de se estudar os conteúdos das áreas das Ciências Humanas.
- No segundo grau fora subdividido nas áreas de História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira (O.S.P.B.).

Contudo, devido as medidas pós sessenta e quatro, dos governos militares, assistimos a proliferação dos cursos de “Licenciatura Curta” (Reforma Universitária, 1968) através do crescente aparecimento de Instituições Privadas de Ensino Superior do país, o que incidiu na desqualificação profissional do docente.

Durante a década de setenta algumas instituições formaram professores licenciados em Estudos Sociais, tais programas visavam uma formação apenas para o desempenho de atividades escolares. A contribuição da licenciatura curta em Estudos Sociais, provocou um afastamento entre universidades e escolas de primeiro e segundo graus, já que o vínculo entre pesquisa acadêmica e saber escolar foi fortemente afetado.

A partir da Lei n ° 5.692/71, junto da Educação Moral e Cívica (E.M.C.) e da Organização Social Política Brasileira (O.S.P.B.), teve-se nos Estudos Sociais a diluição e o esvaziamento dos conteúdos de História e Geografia. Passaram-se a valorizar outra vez, conteúdos e abordagens nacionalistas, que tinham como propósito justificar o projeto nacional do governo militar.

O prisma da compreensão da realidade social pelo aluno, consistia em que este dominasse entre outras noções, a de tempo histórico, a qual se restringia aos aspectos de organização do tempo cronológico, ou seja, as datas, as ordenações temporais, as sucessões e a seqüência passado – presente - futuro.

Nesse sentido, pode ser evidenciada a sujeição da História apenas a uma linha do tempo, na qual estavam ou estariam de maneira progressiva os acontecimentos históricos. Não eram levados em conta, a complexidade da dimensão da área de História, enfatizava-se no ensino de Estudos Sociais, apenas noções, aspectos e conceitos gerais das Ciências Humanas, através por exemplo, da superficialidade das abordagens sobre os conceitos de Trabalho e de Sociedade. Os quais, eram tratados de maneira neutra e universalizante.

O Estado, revelou-se novamente, como o **agente histórico**, responsável pelas conquistas, pelo bem –estar de todos, delineando assim os caminhos do progresso.

O ensino de História era realizado por professores com formação específica em História e habilitados para lecionarem também Estudos Sociais, E.M.C. e O.S.P.B.

Ao longo dos anos setenta e oitenta, teve-se nas associações de historiadores e geógrafos uma abertura aos docentes de primeiro e segundo graus, o que contribuiu para aumentar e fortalecer a luta pela volta da História e da Geografia aos currículos escolares, em função do fim dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais.

Dentro dessa perspectiva, houveram mudanças e questionamentos sobre a educação. Os conteúdos escolares passaram a ser redefinidos através das reformulações curriculares dos Estados e Municípios.

Essas reformulações propunham debates entre as diferentes tendências historiográficas, proporcionando a valorização na História, de temas e estudos ligados a história social, cultural e do cotidiano.

Houve então, a preocupação de superar o formalismo das abordagens históricas, que encaravam o processo histórico de forma linear e seqüencial, como algo pré estabelecido.

Partiu-se então como crítica, mostrar que o caráter formal no ensino de História repercutiu na não percepção pelo aluno, de estar inserido na história. Por esta razão, foram então desenvolvidos procedimentos didáticos voltados para a pesquisa histórica no espaço escolar, uma vez que as informações veiculados através dos principais meios de comunicação (televisão, rádio), ganhavam cada vez mais força e credibilidade socialmente. Representando assim, uma realidade que não poderia ser ignorada nas escolas, mas sim analisada.

Já nos finais dos anos oitenta e meados dos noventa, grandes debates e reavaliações sobre as questões teóricas e práticas do Ensino de História surgiram, frente a isto, alguns professores declaravam a impossibilidade de conseguir trabalhar nas salas de aula, o conhecimento de toda a história da humanidade em todos os tempos. Houveram outros que questionaram o fato de como iniciar o Ensino de História, se pela do Brasil ou pela Geral. Partindo da crítica a abordagem eurocêntrica, uns preferiram optar por iniciar pela ótica dos povos da América. Outros iniciavam através de conteúdos relacionados a história local e regional. Por fim, um outro grupo optou por direcionar seus trabalhos através de temáticas.

Simultaneamente, difundiam-se reposicionamentos quanto ao processo de ensino - aprendizagem. As reflexões existente fundamentavam-se em considerações nas quais o aluno passou a ser visto como participante ativo do processo de construção do conhecimento, e com isso a definição dos objetivos do Ensino de História adotou verbos como : analisar, descrever, caracterizar, identificar e relacionar.

Tendo em vista essa mudança de paradigma tanto do conceito de História, quanto do seu ensino, rompeu-se com os métodos tradicionais, isto é, memorização e reprodução dos acontecimentos que fizeram a História.

Os livros didáticos passaram a ser bastante questionados e criticados, quanto aos seus conteúdos e aos seus exercícios, por serem ainda muito difundidos e utilizados nas escolas em suas mais diferenciadas apresentações e abordagens.

Ao longo desta tentativa de recuperar a história do Ensino de História no nosso país, infere-se que qualquer história, independente do enfoque dado, jamais pode ser vista como algo acabado, finalizado e pronto, pois a história apresentada aqui nestas folhas, obviamente dentro de uma leitura complexa e incompleta da sua concepção, não termina por aqui. Propostas, discussões e questionamentos, sempre estarão em processo. Pois haverá dialeticamente educadores e educandos, homens e mulheres, ou melhor, seres humanos que continuam e continuarão produzindo história ao longo de suas vidas – História da Ciência, História da Educação, História da sexualidade, História do ensino de Matemática... .

O ensino de História, representa portanto, uma práxis pedagógica contextualizada e dinâmica, significando a confluência de vários outros campos epistemológicos. Devendo haver por parte do professor/educador e da escola, enquanto espaço oficial de socialização de conhecimentos, o compromisso e a clareza das suas representações **formativas** e, não simplesmente **informativas**.

3. CONTEXTUALIZANDO A AMBIÊNCIA ESCOLAR.

Para pesquisar a prática docente do Ensino de História e suas implicações, considera-se necessário ambientar o contexto no qual se processou as observações, as investigações e as reflexões que serão apresentadas. Já que estas, incidiram no ensino de História praticado em uma das três turmas da oitava série do ensino fundamental, de uma escola pública do município do Rio de Janeiro, situada no bairro de São Cristóvão.

O público desta escola é formado por crianças e adolescentes nos turnos da manhã e da tarde e por adultos no turno da noite. A maioria dos alunos reside no próprio bairro, enquanto os demais, em bairros vizinhos.

A escola possui uma estrutura física satisfatória para comportar as turmas do ensino fundamental que estudam no turno da manhã. Pesquisamos uma turma da oitava série do turno da manhã.

Os professores de um modo geral, procuram se entrosar através dos relatos sobre os trabalhos que desenvolvem em suas aulas. Estes relatos apesar de estarem ocorrendo cotidianamente, são muito breves e não passam de meras conversas sobre os conteúdos, os exercícios por eles aplicados e os trabalhos dos alunos. Não há portanto, o interesse nem a preocupação de realizar uma análise mais profunda, mais ampla sobre estes aspectos.

“A instituição escolar aparece como o reino da artificialidade, como um espaço no qual reinam certas normas particulares de comportamento, no qual se fala de uma maneira peculiar e no qual é necessário realizar determinadas rotinas...”

(Santomé, 1997.p.63)

A direção da escola não intervêm e muito menos estimula este entrosamento, a fim de promover explicações e debates a respeito das dificuldades encontradas e dos resultados dos trabalhos realizados pelos professores em sala de aula.

Desse modo, pode ser detectada a ausência de qualquer movimento de construção e reflexão coletiva sobre a qualidade do ensino em geral, que é desenvolvido.

O ambiente pedagógico desta escola reflete “*uma consciência ingênua*”(Freire, 1987. P. 39) sobre a Realidade política, social, cultural e econômica, da qual faz parte e na qual atua dinamicamente.

A maneira pela qual se lida com dificuldades e situações “*revela uma certa simplicidade, tendente a um simplismo, na interpretação dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simplista*”(Freire, 1987. P. 40).

Despreza-se os acontecimentos e as relações que ocorrem no dia-dia da escola, ao invés de problematizar e encarar tais problemas, como desafios de todos (alunos, professores, direção, merendeira, secretária ...). Limitando o funcionamento da escola ao desempenho exclusivo das funções e atribuições escolares. Não há valorização e o reconhecimento de todos os sujeitos que compõem este espaço como sendo também agentes educacionais.

“Pensemos na força e no peso da burocracia: é quase como se a escola se transformasse exclusivamente num universo de papéis, de normas e de competências. O aluno, torna-se apenas um acidente, um nome, um número no meio do papelório.”

(Versentini, 1984.p.71)

O relacionamento da direção com os alunos, geralmente se faz num clima saudável e amistoso, que porém, não visa ultrapassar uma mera relação de cordialidade. Principalmente as questões relativas ao lugar de cada um no cotidiano pedagógico da escola.

Não existe uma totalidade pedagógica comprometida com o entendimento crítico da realidade vivenciada todos os dias. Nesta situação, estão obviamente incluídos o professor/educador e o aluno/educando, este que deve apenas aprender e aquele que deve apenas ensinar.

A ambiência desta escola, revela a sua cumplicidade com os pressupostos das tendências Pedagógicas Liberais, além de confirmar uma desconsideração, logo, um descomprometimento com as implicações e as conseqüências sócio-políticas de todos os envolvidos nesta instituição, não só escolar, mas, social e acima de tudo **Humana**.

3.1. A ambiência da sala de aula

A fim de poder iniciar esta pesquisa, na turma já citada, foi preciso conseguir uma autorização para desenvolver o estudo. Para tanto, foi feito um contato com a direção a fim de expor o que seria realizado. Esta autorização foi concedida desde que a professora responsável concordasse.

Fez-se necessário conversar com esta professora. Após duas tentativas sem sucesso na mesma semana, finalmente conseguiu-se encontrá-la.

Após a permissão ter sido concedida, iniciou-se o desenvolvimento das observações. Em função disto, surgiu por parte da professora, uma preocupação em justificar o ambiente, o clima constante das aulas de história naquela turma.

Portanto, sem que tivesse-lhe indagado sobre o comportamento dos alunos, a professora numa atitude de respaldo, disse em voz baixa do lado de fora da sala de aula: **“Olha, eles são muito indisciplinados, não respeitam quem vem de fora, são mal educados, não fazem os exercícios, xingam muitos palavrões e não se interessam em fazer e prestar atenção em nada.”**

Falas como esta descrita acima, norteiam e indicam uma prática docente voltada para um posicionamento defensivo sobre qualquer impressão, análise, e conclusão a respeito da qualidade do ensino ali praticado.

Ao acompanhar por um período de trinta dias úteis, nos quais as aulas de História totalizaram em termos de carga horária semanal, cerca de duas horas e meia, pôde-se perceber, que as relações interpessoais envolvendo a professora e os alunos, reconhecendo-os como atores da ação educativa, no ambiente da sala de aula onde atuam, mantiveram-se imutáveis desde o primeiro até o último dia de observação.

A professora, cumprimenta os alunos (que estão em pé e/ou falando entre si) quando chega na sala, escreve o conteúdo a ser trabalhado naquela aula, indicando simultaneamente a sua localização no livro didático. Depois, escreve no quadro negro cerca de dez a dezessete perguntas sobre o assunto.

Concomitantemente, a reação dos alunos consiste em alguns poucos que copiam o questionário não chegando a fazê-lo por completo durante as aulas. Os demais, a maioria, não copiam e muito menos realizam o que lhes é imposto, por estarem interessados em outras coisas como: conversar com os colegas; sair constantemente da sala; copiar e/ou fazer os exercícios de outras disciplinas.

Nesse sentido, a professora aguarda a hora do tempo da aula terminar, sentada na sua cadeira. O aluno, que por ventura tiver alguma dúvida, levanta-se e vai falar com ela, que o recebe de maneira rápida sem demonstrar muito interesse pelas dúvidas ou indagações do aluno.

No ambiente pedagógico desta sala de aula, que por sua vez encontra-se circunscrito em um outro, a escola, inexistente a visibilidade de ser a sala de aula, na sua mais plural significação, um espaço de transformação, produção e mobilização de **saberes**.

A sala de aula, é tida como um lugar onde se manifestam insatisfações e se cumpre falsamente, um protocolo. Não é concebida a priori, nas suas reais situações de heterogeneidade, de diversidade e pluralidade. As subjetividades das pessoas que estão ali presentes, não são sequer valorizadas, respeitadas e menos ainda, questionadas e discutidas.

“Se na interação existente na sala de aula, não houver confirmação do outro em sua alteridade, o que ocorrerá será a aculturação patológica da doutrinação sectária e castradora.”

(Zuben, 1999.p.128)

Os alunos sempre se queixam da atuação da professora no que se refere aos conteúdos, aos exercícios e as avaliações que ela realiza durante as aulas. Estas queixas são feitas entre eles mesmos através de conversas e/ou até diretamente para a professora, na forma de conversa/súplica ou de ofensas.

Os alunos desta turma, demonstram pelas suas atitudes de descaso e desinteresse frente ao ensino de história, um certo cansaço pelas formas nas quais estas aulas se realizam, ou melhor, de acordo com a postura pedagógica da professora: **a maneira como as aulas de história vem sendo dadas**.

Ao abordar, por exemplo conteúdos sobre o tema da Unidade III, do livro didático utilizado, referente aos Regimes Totalitários, não amplia-se através do diálogo e /ou da utilização de outros recursos didáticos, como a linguagem musical e/ou a linguagem audiovisual, a significação histórica deste tema, menos ainda preocupa-se, na sua resignificação no que tange a possíveis articulações com o presente

Apesar deste contexto, não ocorre por parte da professora nenhuma atitude que vise alterar esse clima desgastante de convívio, representado pelos comportamentos e atitudes daqueles que materializam a relação pedagógica nesta sala de aula. Nesse sentido, não há como não vir a tona nessa, ou em outras salas de aula, atitudes intrinsecamente humanas.

“todas as vicissitudes humanas perpassam de ponta a ponta esse espaço de tempo, vicissitudes que podem ser traduzidas em conflitos, alegrias, expectativas mau ou nunca satisfeitas, recalques, exibicionismos, esperanças, avanços e retrocessos: enfim, tudo que é humano”

(Novaski, 1999. P. 14)

Nesse espaço político-pedagógico, tenta-se ainda que de forma inconsciente, bloquear e negar as relações dialéticas presentes no processo educativo. Entretanto, admitindo-as ou não, de fato estas relações afloram diariamente, neste locus muito além de pedagógico e conseqüentemente **não neutro**, mas sim complexo e dinâmico.

“Aquilo que está a acontecer na sala de aula, bem como no fenômeno educativo como um todo, não está isento das implicações decorrentes das relações mantidas com o todo social que os produz e, em última instância, determina o que se materializa ou não no ato pedagógico da sala de aula.”

(Sanfelice, 1999. p. 88-89)

4. INVESTIGANDO O CONCEITO DE HISTÓRIA DAS AULAS.

“É preciso estarmos atentos ao mito da história objetiva: nas maioria das vezes, a história é retomada a partir da ótica dos dominadores, o que parece lhes dar o falso direito de falar em nome dos dominados. E como são valorizados os feitos dos grandes homens, as lutas dos oprimidos geralmente são minimizadas, escamoteadas ou até desprezadas .”

(Aranha, 1989.p.168)

A concepção sobre o conceito de História, teve neste trabalho investigativo, uma representação crucial acerca das reflexões que se pretende fazer. Tal preocupação se fez pertinente, na medida em que sentiu-se a necessidade de descobrir qual o referencial teórico embasador do conceito de História presente no cotidiano das aulas.

Ao articular os aspectos conseguidos durante a pesquisa in locus com os levantamentos bibliográficos referentes a concepção de História, constatou-se o caráter Positivista pelo qual o processo histórico é compreendido.

“Dizer que o processo histórico é contínuo não significa dizer que ele obedeça a um desenvolvimento linear: não é uma linha reta com tendência constante, inclui idas e vindas, desvios, avanços e recuos, inversões, etc...”

(Borges, 1985. P. 49)

Como consequência deste caráter Positivista, as relações de poder, os conflitos, os valores, as mudanças sociais e as contradições, são vistos como determinações imparciais e incontestáveis. Ao invés de serem enxergados como fruto das relações humanas, estabelecidas dialéticamente .

A submissão da história como conhecimento exclusivo do passado explica seus aspectos seqüenciais, lineares, imutáveis, genealógicos e eurocêntrico. Os conteúdos da História factual, por serem então valorizados, explicam uma leitura da História presa ao já acontecido.

Os saberes históricos são concebidos como prontos e fechados, sem quaisquer momento de análises, reflexões ou inferências sob os conteúdos que expressam um ou outro, momento histórico. E isto, ocorre tanto por parte da professora quanto dos alunos.

Dentro desta concepção positivista, os conteúdos de História **ensinados**, são compreendidos apenas quanto ao seu caráter **informativo**, que esgota em si mesmo. São descartadas a sua flexibilidade, a sua qualidade **formativa** e a sua cognoscibilidade **crítica**.

Eles são tidos como absolutos, encontrando-se cristalizados nos seus tempos e espaços específicos.

As verdades sob os fatos são tidas como absolutas e concentradas sempre numa perspectiva de supremacia da classe dominante.

“O que os fatos significam é que se torna objeto de discussão, mas, ao invés de serem interpretados, eles são apenas narrados, simplificando-se assim o processo histórico a uma sucessão de causas e efeitos”

(Abud,1984.p.82)

A noção de perspectiva histórica restringe-se a história do mundo ocidental, permitindo *“um olhar etnocêntrico das diferentes sociedades humanas”* (Stephanou,1998.p.22).

O olhar histórico, dentro dessa concepção historicista, reclama um contínuo progresso em nome da humanidade, representando os interesses daqueles que se favorecem deste discurso.

“Para a ideologia burguesa, toda a história é um progresso das nações, dos Estados, das ciências, das artes, das técnicas”.

(Chauí,1994.p.121)

É através de procedimentos controladores sob o que é mais ou menos conveniente ensinar em uma situação histórica, que se molda os fatos, construindo uma realidade que seja mais interessante a classe dominante.

“A história, enquanto processo dinâmico, cede lugar a compelação de fatos fragmentados que impedem ao aluno a compreensão do processo histórico como um todo e conseqüentemente da realidade por ele aluno vivenciada”.

(Munhoz,1984.p.67)

Dentro desse conceber histórico aqui pesquisado, as relações sociais, políticas e econômicas são naturalizadas. Prevalece a versão mais compatível aos interesses manipuladores do conhecimento histórico.

As dinâmicas das relações entre os homens, acabam não sendo enxergadas como:

“...expressão de disputas nas quais prevaleceu uma determinada atribuição de verdade em exclusão de outras que foram sistematicamente desautorizadas”

(Stephanou, 1998.p.24)

O filósofo marxista Walter Benjamin, brilhantemente divulgou o ocultamento das relações de poder, como uma verdade que oficialmente foi desautorizada pela historiografia, por ter trazido a tona o embate da luta de classe.

“Uma história concreta não perde de vista a origem de classe das idéias de uma época, nem perde de vista que a ideologia para servir aos interesses de uma classe e que só pode fazê-lo transformando as idéias dessa classe particular em idéias universais”

(Chauí,1994.p.97)

O cunho superficial existente na forma de escrever a história, é apontado em Benjamin, como agente ratificador das estratégias de manipulação ideológica sobre a realidade histórica. Pois, na História tradicional, linear/positivista, a descrição dos acontecimentos históricos recaem sempre sob a ótica dos vencedores.

“Os dominados aparecem nos textos dos historiadores sempre a partir do modo como eram vistos e compreendidos pelos próprios vencedores”.

(Chauí, 1994.p. 124)

O controle ideológico sobre a História , apresenta-se de maneira bastante fértil, em função do ideário pedagógico Liberal, manifestado durante as análises e as observações feitas sobre a concepção de história pesquisada.

“A história, como toda forma de conhecimento, procura explicar uma relação desconhecida. Nessa explicação

temos duas ordens de elementos: os fatos e sua interpretação”

(Borges,1985.p.62)

O encontrado, através do material gráfico de História (Livro didático, trabalhos avaliativos, programa da disciplina) e também das breves narrativas históricas da professora, que apenas se limita dizer : “...a página que paramos na aula passada foi...” ,desconsidera a realidade da qual ela e seus alunos fazem parte, como sendo sobretudo, História.

O tempo saturado de agoras (Benjamin, 1987.s/p) é totalmente desprezado como conteúdo histórico a ser desenvolvido nestas aulas. São então valorizados enquanto conteúdos: datas, personagens, espaços e grandes acontecimentos, que visam a justificação do já constatado pelo historicismo.

A significação de valorizar estes aspectos referidos acima como conteúdos históricos oficiais, predispõe uma visão objetiva e fragmentada de entender as produções históricas, enquanto acúmulos sucessivos de ações inevitáveis realizadas por determinados sujeitos em determinados tempos históricos .

A dissociabilidade com as outras áreas do conhecimento alarga o conformismo de desvendar os outros “agoras”, concernentes ao vivido no presente e ao vivido e camuflado no passado, dando uma falsa impressão, de que a dinâmica histórica, é um fim em si mesmo, deixando de ser percebida nas suas complexidades.

“A História não pode ficar tão distanciada dos outros vários saberes que são produzidos nas áreas mais amplas da sociedade.”

(Borges,1985.p. 77)

Transmite-se a História, ao passo que deveria-se problematizá-la. Essa transmissão conteudista de caráter evolucionista alicerçada no positivismo, exclui as relações de poder processadas pelas interações dos homens em diferentes tempos e espaços, por diferentes prismas.

“...este conteudismo acaba por se expressar em uma seqüência meramente cronológica, fragmentada numa versão factual, episódica ou mesmo anedótica.”

(Cabrini, 1986.p.25)

Portanto, ter sido tão transparente nesta parte da pesquisa, a questão de não existir, por parte principalmente da professora, o reconhecimento de ser a sala de aula onde atua, a escola onde trabalha, **reflexos micros das macros relações de conflitos sociais**. Relações estas, que ela professora, está envolvida cotidianamente ao exercer a profissão.

Nesta concepção de história que não admite rupturas, descontinuidades e que só sabe adicionar, encontra-se a impregnação do pensamento Liberal escamoteando quão tamanha é a dominação sobre o ensino de História .

“Essa história, que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilita-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seus pais, de seu tempo.....”

(Cabrini,1986.p.21-22)

A representatividade desta concepção de História, pode ser revelada no Ensino de História, sustentado por ela. Isto é, um ensino que:

“atua num tecido de relações sociais (bem mais que prepara para a futura participação do educando nesse sentido), criando mão-de-obra e produzindo parte da ideologia própria ao sistema de dominação vigente, vale a pena refletir sobre uma aprendizagem incapaz de indagar sobre sua própria história”

(Silva,1984.p.19)

A inexistência da noção de inserção no contexto histórico presente, acarreta uma proposital carência de sensibilidade crítica, tornando as aulas de História, chatas e sem sentido para os alunos, e acredita-se que até para a própria professora, que imperceptivelmente torna-se devido as circunstâncias, vítima e algoz, dessa mesma concepção historicista.

“A doutrina materialista, segundo a qual os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, por conseqüência, homens transformados são produtos de circunstâncias outras e de uma educação modificada, esquece que são precisamente homens que transformam as circunstâncias.”

(Marx, 1983.p.24)

5. A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA.

Ao conceber o processo educativo como algo dinâmico, complexo e que assim, exige dos atores envolvidos uma Relação Pedagógica sublinhada na visão de incompletude do ser humano, ressalta-se a importância de um relacionamento professor / educador – aluno/educando que transcende a sala de aula, logo, o espaço escolar.

É com este entendimento que se abraça os pressupostos da Pedagogia Libertadora, onde Ensinar não é simplesmente transferir conhecimentos, pois no pensamento freireano, não há **ninguém** que possa ser considerado definitivamente educado, formado. Tanto o educador quanto o educando aprendem mutuamente.

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.”

(Freire,1997.p.25)

Assim, a educação é tida como um processo de formação, de aprendizagem permanente e inacabado. A humildade deve ser uma das características principais do educador, uma vez que o ato de ensinar, exige a valorização das experiências de vida do educando, é preciso que o educador esteja aberto, disponível para o diálogo, interpretando-o numa relação horizontal nutrida de **afetividade, humildade, esperança e confiança**.

Nos propósitos da Pedagogia Libertadora, não há lugar para hierarquias, para métodos, logo, não existe uma receita à seguir. Nela não se evidencia o que aparece nas Tendências Pedagógicas Liberais, a **pseudoneutralidade da educação**, o pedagógico pelo o pedagógico. Ao contrário, legitima-se que qualquer processo educativo **foi, é e sempre será ideológico**, por ser a educação uma forma de intervenção no mundo, *“Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”*. (Freire, 1997.p.110)

Um outro ponto importante para a reflexão, incide no reconhecimento pelo o educador, que *“Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”*(Freire,1997.p. 42). Assim sendo, o educador deve caminhar junto ao educando para que se desvele a realidade política,

social, cultural e econômica na qual “ambos” os sujeitos estão inseridos historicamente. Para tanto, o educador não deve ficar “limitado” ao saber do educando, pois ele tem o dever de ultrapassá-lo.

Na Pedagogia Libertadora não há espaço para uma teoria separada da prática, pois, no bojo do relacionamento pedagógico a tomada de consciência significa **emergir** da realidade, distanciar-se dela para desvelá-la. Isto porque *“quando o homem compreende sua realidade pode levantar hipóteses sobre desafio dessa realidade e procurar soluções”* (Freire, 1987.p.30)

A concepção Libertadora de educação, comporta a crítica da situação presente e a busca de sua superação através de atitudes pedagógicas humanizantes, como o diálogo crítico, a problematização e as vivências do educador e do educando. O diálogo é a base do ideário pedagógico aqui tratado.

“Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso.”

(Freire, 1987.p. 82)

A complexidade e a dialogicidade da Pedagogia Libertadora atentam para a contribuição e o comprometimento do ato educativo na manutenção, no escamoteamento ou na transformação da realidade, já que qualquer ação Pedagógica é práxis política.

Com efeito, é assim que Paulo Freire nos evidencia que *“é o saber da história como possibilidade e não como determinação”*. (Freire, 1987.p. 85)

O compromisso que educador assume quando escolhe a docência como sua profissão, implica na assunção concomitante e inevitável de optar politicamente. Na sua assunção político- pedagógica, o educador precisa estar consciente da sua representação de agente social formador/transformador.

“O educador, convencido de que está preparando homens para uma sociedade justa e democrática, atuará de forma radicalmente diferente daquele cuja preocupação máxima é cobrir os diferentes conteúdos do programa. Um educador conscientizado procura uma forma de desmascarar a ideologia dominante e de criar em seus alunos uma atitude crítica.”

(Gutiérrez, 1988.p.45)

Na importância de uma relação pedagógica alicerçada nos pressupostos teóricos metodológicos da Pedagogia Libertadora, torna-se claro a necessidade do rompimento com as práticas centralizadoras, controladoras e dominadoras, tão marcantes na práxis educativa tradicional do ensino de História.

“ A metodologia deve se sustentar sob bases dialógicas, ensejadas pela animação docente, e na atividade de pesquisa e investigação, identificada com processo de aprendizagem. O Objetivo deve ser a construção de conceitos, possibilitadores da produção de uma leitura de mundo.”

(knauss,1996.p. 34)

Por isso, o transmitir ou repassar as informações dos conteúdos históricos, **cede lugar e vez**, à investigação problematizadora destes conteúdos enquanto objeto cognoscível daqueles (educador-educando), que coletivamente dinamizam de forma horizontal o ato não só de conhecer/aprender mas também de produzir / revelar conhecimentos sobre a realidade social.

“Os professores com formação humana, como os de História, podem dar uma grande contribuição para a reorganização da escola, na medida em que possuam instrumentos eficazes de leitura da realidade social.”

(Rocha,1996.p. 64)

O processo ensino-aprendizagem, dentro de uma perspectiva bilateral de ensinar e aprender, reivindica que o educador possa ousar-se, permitir-se, agindo assim, estará ele contribuindo para que o educando ouse e permita-se também. Ao contrário da educação bancária, que deposita no aluno / educando, pensando estar creditando, para posteriormente poder debitar o que depositou, afim de então saber qual o saldo de ganhos conseguido com o investimento feito.

A práxis político- pedagógica do educador libertador, preocupa-se em levantar e contextualizar questões, problematizando-as , afim de promover através de diversos olhares, diferentes leituras de mundo e apreensão da realidade histórica.

“...clama-se por um ensino possibilitador de uma verdadeira aprendizagem, produtor de pessoas mais criativas, mais críticas, mais capazes de autonomia intelectual. Trata-se , essencialmente, de uma questão de

mudança de mentalidade, de aceitação do novo e de todas suas conseqüências... ”.

(Cruz, 1996.p.75-76)

O trabalho pedagógico do ensino de História, exige do professor/ educador libertador uma recusa ao objetivismo das abordagens históricas, que costumam ser apenas apresentadas e transmitidas. Sem esta postura de recusa, a superação da consciência passiva não só não acontece, como também, cerceia no relacionamento pedagógico a percepção da inserção histórica do docente e do discente. Esvaziando nestes sujeitos, o reconhecimento das suas condições de co-participantes da Realidade Social.

Na relação pedagógica libertadora, trabalhar o conhecimento histórico, preocupando-se em desvendá-lo, ao invés de apenas repassá-lo, significa conhecer os aspectos contraditórios da história proporcionando com os alunos/educandos o fato de que eles próprios possam fazer suas leituras e interpretações sobre a “história do passado” e a “história do presente”. Identificando, distinguindo, resignificando e/ou reconhecendo as relações e os conflitos sociais que foram e continuam sendo estabelecidos historicamente.

“ Não basta aprender o que aconteceu na história, devemos ser capazes de pensar historicamente.”

(Lipman,p.35,1995)

No Compromisso político-pedagógico libertador, a alteridade constitui um dos principais elementos de toda a ação educativa, que enxerga o aluno/educando não mais como algo que deva receber passiva e adequadamente determinadas informações, mas sim, como alguém idiossincrásico frente a posição mediativa do professor /educador.

Na Pedagogia Libertadora, estão embutidas as atitudes éticas da responsabilidade e da liberdade, de cada pessoa como ser livre e autônomo, em relação aos outros. A residência destas atitudes éticas atentam para importância da proximidade entre aqueles que vivenciam reciprocamente a ação educativa, como um encontro de respeito mútuo, tornando impraticáveis atitudes de: indiferença, estranheza e imparcialidade principalmente no ensino de História.

Assim, a interpelação, a intervenção, a dúvida, a curiosidade, e a inquietação, precisam encontrar na interação pedagógica um ambiente propiciador de manifestação cognitiva constante e desafiante, que constrói e reconstrói de forma crítica o relacionamento pedagógico libertador.

“Manter a tensão dialética entre indivíduo e sociedade talvez seja o princípio básico de uma pedagogia que pretenda ser transformadora das condições humanas, de suas relações consigo mesmo e com o outro”

(Gadotti, 1997, p.95)

6. CONCLUSÃO

Foi vivenciando e conhecendo o que significa o ato de educar e, logo, o significado de **ensinar**, que pude perceber a importância do ensino de História na construção de sujeitos críticos, atuantes e participativos sócio-históricamente. Capazes, de posicionarem-se contra ou a favor da realidade histórica da qual fazem parte. Compreendendo-a de fato e não simplesmente aceitando-a e/ou ignorando-a, sem ter a percepção do que esta realidade representa socialmente na vida das pessoas.

A latência de um ensino de História que estimule, incentive e desperte criticamente o interesse pelos saberes históricos, apresenta-se paulatinamente no cotidiano das aulas, onde ainda persistem as abordagens conservadoras e tradicionais. Abordagens estas, que visam ideologicamente, informar e preparar o aluno/educando para a apreensão dos códigos da cultura hegemônica.

Não se pode mais negar ser a dinâmica histórica, algo complexo em constantes movimentos de continuidades e discontinuidades, rupturas, divergências, conflitos, opressões.

Enquanto disciplina escolar cabe a História **transitar historicamente** e não, limitar-se à práticas pedagógicas exclusivamente escolares, onde os conteúdos encontram-se presos ao passado já constatado e inflexível.

Ao ratificar estas práticas pedagógicas exclusivamente escolares no ensino de História, abstem-se do compromisso político da docência. Agir assim, implica em ser conivente com o quê querem que seja a História. Ou seja, mais uma disciplina escolar controlada e desvinculada socialmente.

Desprezar em tal ensino, o seu caráter de leitura da realidade e do mundo, demonstra uma aceitação passiva à manipulação ideológica/ dominadora sobre a qual os conteúdos históricos são submetidos.

A prática político- pedagógica de um ensino de História comprometido com a transformação social, prescinde uma relação pedagógica mais humana e menos impositora onde o encontro de liberdades possa de fato acontecer mutuamente.

As diferentes interpretações e as divergentes compreensões sobre os conhecimentos históricos devem fazer parte do cotidiano pedagógico. Pois, é através da perspectiva dialética da atuação docente com a discente e vice versa, que se descortinará o que propositalmente tentou-se encobrir na História. A disponibilidade de investigar, deve contrapor-se à

naturalização dos fatos como absolutos, que portanto não possuem interpretação distinta da relatada nos conteúdos históricos escolarizados.

As descobertas, as interpretações e as comparações, dentro de um ensino que se reconhece político e descentralizador, só são possíveis na medida em que a **abertura ao outro** ocorre, através da atitude de compartilhar o vivenciado subjetivamente.

O ensino de História se compreendido na sua complexidade, abre caminhos para a transição da ingenuidade à criticidade. Representando a conquista da autonomia pelos alunos/educandos, que então começa a ser erguida e experimentada.

Ensinar História, precisa **ser mais, ir além**. Transcender o que esperam que seja, pois quando percebemos que ensinar **pode** ser isto e **não** aquilo que estamos acostumados, educandos e educadores irão olhar com outros olhos as aulas. **Formar! Subsidiar!** Eis significados desafiadores para o educador que se encontra indignado e não contaminado pelo ensino castrador.

A participação, o envolvimento, junto à reflexão sobre o que se deseja aprender, de ambas as partes que movimentam a práxis educativa, é condição e não determinação para enfrentar as estratégias e os mecanismos de submissão aos fatalismos da História.

Neste movimento de reflexão sobre o ensino de História, buscou-se mostrar o quanto significa socialmente que os educandos participem mais dinâmica e ativamente, na construção de novas e diferentes possibilidades históricas, afim de que eles possam ser atores das suas próprias opiniões frente a essa conjuntura opressora que impõe pelos seus falsos discursos, práticas coercitivas de atitudes desumanizantes.

7. BIBLIOGRAFIA

- * ABUD, Katia Maria. **O livro didático e a popularização do saber histórico**. In: Silva, M. A. da (org.). **Repensando a História**. RJ: Marco Zero, 1984.
- * ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. SP: Moderna, 1989.
- * BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. SP: Brasiliense, 1994.
- * BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. SP: Brasiliense, 1985.
- * CABRINI, Conceição. **O ensino de História (Revisão urgente)**. SP: Brasiliense, 1986.
- * CHAUI, Marilena. **O que é Ideologia**. SP: Brasiliense, 1994.
- * CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. **O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação**. In: Nikitiuk, Sônia Maria Leite (Org.). **Repensando o ensino de História**. SP: Cortez, 1996.
- * FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. RJ: Paz e Terra, 1977.
- * _____ . **Pedagogia do Oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1987.
- * _____ . **Educação e Mudança**. RJ: Paz e Terra, 1987.
- * _____ . **Pedagogia da Esperança**. RJ: Paz e Terra, 1992.
- * _____ . **Pedagogia da Autonomia**. RJ: Paz e Terra, 1997.
- * _____ . **Pedagogia da Indignação**. SP: Editora da UNESP.
- * FURET, François. **A Oficina da História**. Tradução de Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, s/d.
- * GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório**. SP: Cortez, 1997.
- * GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como Práxis Política**. SP: Summus, 1988.
- * HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O Ensino Secundário no Império Brasileiro**. SP: Grijalbo, 1972.
- * KNAUSS, Paulo. **Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa**. In: Nikitiuk, Sônia Maria Leite (Org.). **Repensando o ensino de História**. SP: Cortez, 1996.
- * LIPMAN, Mathew. **O Pensar na Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- * MARX, Karl. **Textos Sobre Educação e Ensino**. SP: Moraes, 1983.
- * MUNHOZ, Sidnei José. **Para que serve a História ensinada nas escolas?** In: Silva, M. A. da (org.). **Repensando a História**. RJ: Marco Zero, 1984.
- * NADAI, Elza. **O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva**. In: Revista

Brasileira de História-nº25/26. Vol.13. SP – ANPUH: Marco Zero, 1992/1993.

- * NOVASKI, Augusto João Crema. **Sala de aula: Uma aprendizagem do Humano.** In: Morais, Regis de. **Sala de aula: Que espaço é esse?** SP: Papyrus, 1988.
- * ROCHA, Ubiratan. **Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno.** In: Nikitiuk, Sônia Maria Leite (Org.). **Repensando o ensino de História.** SP: Cortez, 1996.
- * SANFELICE, José Luís. **Sala de aula: Intervenção no Real.** In: Morais, Regis de. **Sala de aula: Que espaço é esse?** SP: Papyrus, 1988.
- * SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A Instituição Escolar e a Compreensão da Realidade: O Currículo Integrado.** In: Silva, Luiz Eron da. **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1997.
- * SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** SP: Autores Associados, 1996.
- * SILVA, Marcos A. da (org). **Repensando a História.** RJ: Marco Zero, 1984.
- * STEPHANOU, Maria. **Currículos de História: Instaurando Maneiras de Ser, Conhecer e Interpretar.** In: Revista Brasileira de História, Vol. 18 nº36. SP – ANPUH, 1998.
- * VERSENTINI, Carlos Alberto. **Escola e livro didático de História.** In: Silva, M. A. da (org.). **Repensando a História.** RJ: Marco Zero, 1984.
- * WHITAKER, Dulce C. A. **A História estudada a partir do presente: uma experiência didática.** In: Silva, M. A. da (org.). **Repensando a História.** RJ: Marco Zero, 1984.
- * ZUBEN, Newton Aquiles Von. **Sala de aula: Da angústia de labirinto à fundação da liberdade.** In: Morais, Regis de. **Sala de aula: Que espaço é esse?** SP: Papyrus, 1988.