

REFLETINDO VELHAS PRÁTICAS, CONSTRUINDO NOVAS CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA

Jurandir Gonçalves Lima¹
Universidade Federal do Piauí

RESUMO

Como o próprio título sugere, este artigo objetiva refletir algumas práticas metodológicas e concepções de ensino e aprendizagem no ensino de história na educação básica. Nele buscou-se analisar o processo de renovação do ensino de história, sobretudo analisando as “concepções de história” e eventuais “novas” metodologias no ensino desta disciplina no contexto educacional ao longo do século XX e início do século XXI. Neste contexto, buscou-se ainda compreender como estes dois elementos dialogam, enquanto saberes aplicados na escola formal e se transformam em ações práticas no “Ensino de História” nas últimas décadas. A originalidade da ideia, a fundamentação do debate e, portanto, as reflexões feitas teve como matriz as leituras e críticas de diversos autores e não necessariamente pesquisadores focados no ensino de história, com destaque para Behrens (2005, 2006), Pimenta (2002, 2004), Nóvoa (1997, 2002), Grossi (1992), Freire (1977), todos estudiosos da educação e, de Burke (1992), Castelo Branco (2006), Fonseca (1997, 2003), Bittencourt (2004), Cardoso, (1997); Perrenoud (1997) e Ghiraldelli Junior (2002), entre outros, sendo estes últimos, estudiosos da História (ciência) e do Ensino de História (disciplina).

Palavras chave: História. Ensino de História. Práticas pedagógicas. Concepções de ensino e aprendizagem.

¹ Graduado em História pela Universidade Federal do Piauí/UFPI. Mestre educação pela UFPI. Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. Professor adjunto DEFE/CCE/Universidade Federal do Piauí/UFPI: Teresina, Piauí, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3152-3309>. E-mail: jurandirlima@ufpi.edu.br

REFLECTING OLD PRACTICES, BUILDING NEW CONCEPTIONS AND TEACHING/LEARNING METHODOLOGIES IN HISTORY TEACHING SUMMARY

ABSTRACT

As the title itself suggests, this article aims to reflect on some methodological practices and conceptions of teaching and learning in teaching history in basic education. It sought to analyze the renewal process of history teaching, especially analyzing the “conceptions of history” and eventual “new” methodologies in teaching this discipline in the educational context throughout the 20th century and the beginning of the 21st century. In this context, we also sought to understand how these two elements dialogue, as knowledge applied in the formal school and transformed into practical actions in the “Teaching of History” in recent decades. The originality of the idea, the foundation of the debate and, therefore, the reflections made were based on the readings and criticisms of several authors and not necessarily researchers focused on teaching history, with emphasis on Behrens (2005, 2006), Pimenta (2002, 2004), Nóvoa (1997, 2002), Grossi (1992), Freire (1977), all scholars of education and, by Burke (1992), Castelo Branco (2006), Fonseca (1997, 2003), Bittencourt (2004), Cardoso, (1997); Perrenoud (1997) and Ghiraldelli Junior (2002), among others, the latter being scholars of History (science) and History Teaching (discipline).

Keywords: History; History Teaching; Pedagogical practices; Concepts of teaching and learning.

REFLEJANDO ANTIGUAS PRÁCTICAS, CONSTRUYENDO NUEVAS CONCEPCIONES Y METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

RESUMÉN

Como el propio título sugiere, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre algunas prácticas metodológicas y concepciones de enseñanza y aprendizaje en la enseñanza de historia en la educación básica. Se buscó analizar el proceso de renovación de la enseñanza de historia, analizando especialmente las “concepciones de historia” y eventuales “nuevas” metodologías en la enseñanza de esta disciplina en el contexto educativo a lo largo del siglo XX y principios del siglo XXI. En ese contexto, también buscamos comprender cómo esos dos elementos dialogan, como saberes aplicados en la escuela formal y se transforman en acciones prácticas en la “Enseñanza de Historia” en las últimas décadas. La originalidad de la idea, la justificación del debate y, por tanto, las reflexiones realizadas se basaron en las lecturas y críticas de varios autores y no necesariamente investigadores enfocados en la enseñanza de historia, con énfasis en Behrens (2005, 2006), Pimenta (2002, 2004), Nóvoa (1997, 2002), Grossi (1992), Freire (1977), todos los estudiosos de la educación y, de Burke (1992), Castelo Branco (2006), Fonseca (1997, 2003), Bittencourt (2004), Cardoso, (1997); Perrenoud (1997) y Ghiraldelli Junior (2002), entre otros, siendo estos últimos estudiosos de la Historia (ciencia) y de la Enseñanza de Historia (disciplina).

Palabras llave: Historia; Enseñanza de la Historia; Prácticas pedagógicas; Conceptos de enseñanza y aprendizaje.

INTRODUÇÃO

O ensino de história se constitui ação desafiadora enquanto elemento prático no fazer docente na educação básica ou mesmo no ensino superior (acadêmica). Questões de ordem teórica, metodológica ou mesmo conceitual fazem do exercício do processo de ensinar e aprender história algo em constante movimento, ainda que os paradigmas que dão sustentação às concepções de “verdades históricas” estejam fundamentados numa dada ‘tradição historiográfica’, ainda que esta não seja plenamente “cristalizada”.

Questões como o ensino de história, práticas pedagógicas e concepções de ensino e aprendizagem e suas diferentes dimensões e desafios; o docente e seus conflitos diante do seu saber fazer e a necessidade de práticas pedagógicas dialógicas; as concepções teóricas acerca do ato de ensinar/aprender; as concepção de ensino mediadas pelo binômio ensino tradicional *versus* concepção renovada de ensino e o ensino de história diante de uma ‘eterna’ crise de paradigmas e por fim, a produção do conhecimento historiográfico e o ensino de história diante do advento da história cultural, todos estes elementos ‘aguçam’ o campo historiográfico e, por extensão, o ensino de história, tão essenciais na formação do cidadão crítico, emancipado, libertário, politizado e apto para os desafios do mundo do trabalho na contemporaneidade.

A construção de um texto reflexivo e crítico que apresente elementos definidores ou caracterizadores das práticas pedagógicas docentes no contexto da atualidade, em tempos ditos “pós-modernos” (CARDOSO, 1997); em tempos de “contextos sociais em transformação” (PERRENOUD, 1997) ou, ainda, em tempos “*pós narrative turn*” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2002), nos leva à necessidade de buscar referências em estudiosos da educação que, ao longo da nossa formação inicial e/ou continuada, forneceram contributos intelectuais valiosos e, que, agora tentamos construir em forma de ‘teia’, uma reflexão aplicada no universo profissional docente.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DIFERENTES DIMENSÕES E DESAFIOS

É consenso que no contexto educacional formal, a prática pedagógica constitui-se atividade intencional, complexa, laboriosa e situada com vistas a contemplar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, por envolver intencionalidade a participação diferenciada dos atores que a envolve, trata-se de uma prática que requer a mobilização de múltiplos saberes, saberes estes que estão direcionados para a socialização de conhecimentos, sendo que a aprendizagem desses conhecimentos passa, necessariamente, pelo ato docente de planejar, avaliar e organizar a gestão pedagógica e disciplinar da sua aula.

Tais condições levam as práticas pedagógicas a assumirem, entre outras características, a condição de ser pluridimensional e de requerer ações imediatas do professor; de ser contingencial e não possuir controle técnico rigoroso; de ter caráter histórico-social, portanto, exigir envolvimento pessoal e profissional dos seus atores, sobretudo daquele que está em contato mais imediato com o ato/ação de ensinar, sendo portanto do professor a condição de catalisador e mediador dos conhecimentos dos seus estudantes.

Esse papel de agente catalisador dos conhecimentos que devem ser internalizados pelos estudantes requer dos professores pleno controle das dimensões do processo de educar, que por sua vez, requer o domínio do “saber”. Essa “saber” passa pelo domínio do conhecimento específico da área de formação da qual aquele “conteúdo” tem origem (embora no contexto da transversalidade ou da interdisciplinaridade, quase tudo possa ser objeto de abordagem multidisciplinar) e do domínio dos conhecimentos didático-pedagógicos dos métodos/técnicas para a transmissão desses conteúdos.

Assim, o saber ensinar, enquanto saber pedagógico é resultante de um processo reflexivo (individual e/ou de grupo) constante, em que desde o seu processo de formação inicial, se encaminha para a superação da sua dimensão meramente instrumental, com vistas “[...] a consolidar um paradigma que perspetive a formação como processo de ressignificação da cultura profissional, valorizando práticas docentes participativas, reflexivas e, sobretudo, críticas” (BRITO, 2007, p. 47).

A prática pedagógica, enquanto elemento constitutivo da organização do trabalho docente, historicamente, orienta-se por paradigmas que fundamentam a transmissão e a produção do conhecimento que, dependendo do contexto histórico, se apropria de outras categorias, como, por exemplo, a “reprodução” via “memorização” concretizada pela repetição dos conteúdos no paradigma tradicional e da “reflexão” (ou reflexividade) no paradigma renovado. Assim, a prática pedagógica do professor pode ser compreendida levando-se em consideração o conjunto de métodos, técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem aplicadas no seu “saber-fazer” docente. Junte-se ao domínio destes métodos/técnicas, um conjunto de conhecimentos e saberes (teóricos e metodológicos) que compreendem a ação docente, quais sejam: saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e, os saberes experienciais (TARDIF, 2002).

Compreendendo a necessidade de situar o professor como o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos que precisam ser colocados ao alcance da compreensão e do aprendizado dos estudantes, entendemos que cabe ao professor (re)examinar a eficácia e a validade de suas práticas pedagógicas para a contemplação das metas estabelecidas e objetivadas no processo de ensino e aprendizagem. Assim, articular suas próprias compreensões e reconhecê-las nas interações com a experiência no cotidiano da sala de aula, faz da reflexão, ação vital no saber fazer docente. O domínio desta dimensão teórico-conceitual à qual o professor deve estar consciente, o coloca no centro do debate educacional, atribuindo-lhe papel fundante na execução da função da escola frente à sociedade. Esta definição teórico-conceitual capaz de transformar a prática docente deve levar em conta que, as crenças, os valores e as concepções de ensino e aprendizagem que estão na base de sua prática docente, são fundantes na transformação positiva de sua prática pedagógica e, conseqüentemente, da melhoria da educação.

Por conta da importância atribuída à necessidade do professor rever cotidianamente o seu saber fazer, a reflexão sobre a sua própria prática docente, acaba oferecendo ao professor a oportunidade de conhecer a se próprio, mas também, permite-lhe a oportunidade de se tornar consciente do seu saber fazer. Assim, é a partir da reflexão, que o professor ressignifica a sua ação pedagógica, transformando assim sua prática a partir de saberes diversos trabalhados em sala de aula, sobretudo, dos saberes da sua experiência.

O PROFESSOR DIANTE DO SEU SABER FAZER E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIALÓGICAS

O exercício do magistério pressupõe-se a existência dos estudantes. O ato de ensinar pressupõe a existência de outra ação, a de aprender. Assim sendo, ensinar pressupõe um ato com vistas a provocar o aprender não só nos estudantes, mas também nos próprios docentes. No professor este aprendizado passa por um conjunto de atitudes que vão desde a construção e o domínio dos conhecimentos específicos da sua área de formação até criticidade e a reflexividade sobre o ato funcional que desempenham no dia a dia da sala de aula. Por este entender, Freire (1987), compreende o ato de ensinar-aprender como um ato dialético, onde professores e estudantes ensinam-se mutuamente, onde ninguém educaria ninguém, onde ninguém educaria a si mesmo, mas, todos, homens e mulheres, se educariam entre si, mediatizados pelo mundo, situados dentro de um contexto histórico, interagindo com ele, impondo e sofrendo mudanças a partir desta interação.

Este ato dialético, materializado no espaço da sala de aula, faz-nos atribuir à prática pedagógica do professor um conceito simplificado, qual seja, esta prática corresponde ao conjunto de ações práticas e objetivas, carregadas de conhecimentos e valores intencionais e sistematizados com a finalidade educativa de promover o aprendizado e a autonomia do discente. Como isto não compreende suficientemente o processo de ensinar aprender, Brito (2007, p. 89), ampliam o campo de possibilidade de domínio do ato docente e expõem:

Ser professor exige, necessariamente, assumir uma forma de continuar avançando em conhecimentos, pois essa atividade obriga a pensar permanentemente, questionar, indagar, reconstruir, isto é, tornar-se pesquisador para produzir conhecimentos. Tornar-se pesquisador, reflexivo e crítico, nos parece postura fundamental para ser professor.

Se o ato pedagógico do ensinar apresenta-se como prática complexa e laboriosa, o ato de aprender apresenta-se também permeado por complexidade, já que requer por parte dos estudantes, além da reflexão e da crítica, a conexão entre os conhecimentos curriculares e seus conhecimentos prévios. Saberes estes que precisam ser fundidos em conhecimentos educacionais com a ajuda do professor. Essa complexidade do ensinar, que, por sua vez, se aplica ao aprender, pode ser entendida a partir da compreensão da dimensão pedagógica do ensinar.

Ensinar desencadeia um processo de “mão dupla” que por sua vez complementa-se no ato de aprender situado em um dado contexto. O aprender enquanto processo de apreensão de saberes curriculares e educacionais pelos estudantes corresponde à capacidade desenvolvida *no* e *pelo* professor de transpor didaticamente um arcabouço teórico posto pelos currículos oficiais com vistas a formar o estudante apto para o trabalho e para a cidadania (FREIRE, 1987). Assim, ensinar é, antes de mais nada, “fabricar artesanalmente” os saberes curriculares tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de serem avaliados. Isso, em linhas gerais, no ensino pode ser chamado de transposição didática. Logo, a aprendizagem é interceptada pela prática e por necessidades existenciais e realiza-se mais a partir de situações reais do que da resolução de verdadeiros problemas. Assim, o saber para ser ensinado, adquirido e avaliado sofre transformações. No estudante esta transformação é percebida à medida que os conhecimentos oriundos dos saberes

curriculares perdem a “abstração” do conhecimento científico e passam a serem compreendidos dentro do contexto de “concretude” do universo do estudante.

Neste contexto, a complexidade e as incertezas que envolvem o ato de ensinar/aprender como desdobramento pedagógico da atuação docente tem transformado esta categoria em objeto de análise de sucessivos estudos e pesquisas no âmbito científico-acadêmico. Parte significativa desses estudos têm se concentrado no campo de ação prática do professor, ou seja, sua prática didática e pedagógica. Ao longo da análise histórica de alguns desses estudos, os resultados apresentados têm produzido encaminhamentos de que tal ato/ação é uma prática social e essencialmente orientada por objetivos construtores e legitimadores da sociedade que temos.

Vista dessa forma, a prática pedagógica docente é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos educacionais, numa dimensão da atuação profissional docente que pressupõe o domínio e o controle da relação dialética teoria-prática no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, sendo este encaminhado, via de regra, pelo professor. Mas não só por ele, já que, o ensinar/aprender não está condicionado à sala de aula, embora tenha este espaço como local privilegiado para a sua legitimação. Tal relação dialética no ensino, materializa-se no momento em que todo o referencial teórico adquirido pelo profissional docente, durante sua formação inicial ou continuada, composta de múltiplos saberes (TARDIF, 2002), é utilizado a serviço da efetivação do ato de ensinar/aprender por “outro”: o estudante. Assim, a prática pedagógica docente age construindo e facilitando a execução do arcabouço teórico-prático que caracteriza ou define os componentes curriculares oficiais que existem na educação escolar. Currículo este que o professor deve utilizar como conteúdos mínimos a serem ensinados/aprendidos na aula, uma vez que, teoria e prática no ensino, assim como em outros campos profissionais, não existem isoladamente. A este respeito expõe Veiga (1992, p. 17).

[...] uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo. Quando a prioridade é colocada na teoria cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que prática, propiciando o ativismo, o praticismo ou o utilitarismo.

Como a efetivação do ato pedagógico materializa-se sob a composição de elementos teóricos e práticos na ação docente, entendemos que a prática pedagógica do professor não pode e não deve desconsiderar a realidade concreta da escola, assim como os condicionantes sociais que a envolve e a seus atores. Tal compreensão leva Veiga (1992, p. 15) a firmar que “o lado objetivo da prática pedagógica é constituída pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor”.

No campo da atuação docente, ao desconhecer essa estreita e indissolúvel relação existente entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, o professor está sujeito ao desenvolvimento de uma prática pedagógica acrítica ou repetitiva. Quando e como

isto ocorre? Ocorre quando o professor age, na sua prática pedagógica, buscando impor uma clara separação entre teoria e prática, ou, não reconhecendo a interconexão entre conteúdos e o universo dos estudantes e da escola no ato de ensinar/aprender. Ocorre ainda quando o professor prioriza excessivamente a teoria ou utiliza-se de práticas pedagógicas evasivas do ponto de vista dos conteúdos a serem trabalhados, já que para trabalhar determinados conteúdos, apesar de não haver uma fórmula metodológica pronta e acabada, é preciso ter coerência na definição das estratégias (métodos/técnicas) de trabalho a serem aplicadas.

Quais as consequências desta prática no ato de ensinar/aprender? O professor, agindo assim, esquece-se dos elementos que envolvem e permeiam o universo escolar, principalmente porque não reconhece os saberes e o potencial de seus estudantes, passando a tratar os conteúdos do currículo oficial como fim último do ato de ensinar/aprender. Neste contexto, o ato educacional, fundado no ato de ensinar/aprender, encaminha-se no sentido de que se ensina ou se aprende tão somente para fazer provas, para passar de ano. Tal situação secundariza àquilo que tem de mais importante e de fundamental no ato de ensinar/aprender, que é a formação cidadã, a formação crítica, a formação reflexiva para convivência cada vez mais pacífica, harmoniosa e coletivista num mundo que, paradoxalmente, se encaminha para o individualismo e para a voracidade que envolve a sobrevivência humana.

Já a prática pedagógica pautada no paradigma da repetição, por quebrar a relação teoria-prática, por separar sujeito do objeto (no campo educacional), traz como grande e grave consequência, um ato de ensinar “duvidoso” ou “evasivo”, que ao seu final, mas reproduz do que produz conhecimentos, que mais aliena do que liberta, que mais molda do que forma, que mais deforma do que transforma (FREIRE, 1987), embora, a reprodução seja legitimada como uma estratégia que tem o seu valor dentro do processo de ensinar-aprender.. Em síntese, este é o modelo clássico, porém conservador e tradicional de ensino, que não pode e não deve mais ser concebido no contexto escolar/educacional na atualidade, pelo menos como paradigma predominante.

Tanto a escola como os professores precisam acompanhar as transformações que a sociedade produz, sob o risco de, em não as acompanhar, perder o sentido real e prático da função social do professor e da escola frente à sua clientela. A este tempo de transformações sociais aligeiradas, Perrenoud (1999) denomina de “contextos sociais em transformação”.

Freire (1987) expõe que a prática pedagógica do professor deve ser mediada pela dialética, porém, reconhece que, pela força da permanência do paradigma tradicional de aula, centrado na fala do professor e na passividade dos estudantes, esta aula fundada na dialética acaba não sendo muito fácil de ser executada. E, propondo uma nova estratégia de desencadear esta dialética apresenta a escrita como um elemento novo (nem tão novo assim no contexto educacional), capaz de promover um diálogo, desde que através dela (da escrita), o homem consiga dialogar com ele próprio e os outros, reescrevendo, à seu modo, o seu mundo. Ou seja, é com ela, com a palavra negociada, que o homem se faz homem, ou ainda, porque por ela, “talvez o escritor escreva porque ‘quer dizer’ alguma coisa e ‘utilize’ a escritura como um ‘meio’ ou um ‘veículo’ para comunicar isso que quer dizer: ideias, pensamentos, sentimentos ou representações” (LARROSA, 2004, p. 22).

O processo de ensinar e aprender passa, necessariamente, pela dialética entre estes atores, já que envolve não só a necessidade do professor de ensinar, mas também, a dos estudantes de aprender, ou seja, envolve sujeitos que precisam de colaboração mútua, de reciprocidade nos seus papéis diferentes, mas, ao mesmo tempo, convergentes no ambiente escolar, principalmente, na sala de aula.

É nessa necessidade de colaboração mútua, que o diálogo manifestado em sala de aula através da reflexão, da crítica, do debate, da troca de saberes, da retórica ou da escrita, via de regra, aparece como elemento legitimador do ato de ensinar e de aprender. Debate este que, no entender de Castanho (1991) gera a discussão que por sua vez gera a “rebeldia”. Entenda-se aqui por rebeldia, o ato emancipado, portanto, autônomo do estudante se manifestar, de fazer-se ser percebido, de ser ator e sujeito de um contexto histórico que é *por ele e para ele* construído. Neste contexto, de pouco ou “quase” nada adianta o professor ficar a explicar fatos/fenômenos/fórmulas e processos históricos a uma “plateia” de pessoas (estudantes) que não o escuta. Não ouvir significa dizer que não estão ali seus interesses, conseqüentemente, não há processamento das informações, que não sejam transformadas em conhecimentos, pois não houve processo dialógico no ato pedagógico dos envolvidos. Ouvir aqui significa interiorizar, internalizar, processar a informação transformando-a em conhecimento. Quando isto ocorre certamente ouve um processo dialético, mesmo que no caso da fala do professor, ela tenha sido feita a uma plateia que não debateu, mas que estava atenta à ouvir e, portanto, processar as informações trabalhadas, houve processo dialógico, problematizador. Portanto, houve ensinar. Se houve ensinar, houve aprender.

A sala de aula é, por natureza, o espaço privilegiado do diálogo, não só porque envolve diversas situações e diferentes pessoas, mas porque é um espaço “revolucionário”, por que é espaço plural de liberdade e de diálogo com o mundo e com os “outros”. Estas características compõem o princípio fundador da sala de aula. Nela, seja como professores, seja como estudantes, somos impelidos a dialogar, pois, no contexto educacional, o diálogo entre os atores envolvidos age como instrumento de “libertação”, de “reflexão”, de “críticidade” e de “problematização” dos conhecimentos e saberes que contempla o universo sujeitos ali inseridos (FREIRE, 1997).

O ensinar enquanto ato pedagógico professoral corresponde a um processo complexo, dinâmico e laborioso que exige dedicação, empenho, organização e planejamento didático-pedagógico. No exercício de ações complexas como é o ensino, exige-se do profissional que o executa um planejamento (pleno) na elaboração da metodologia didático-pedagógica dos meios de sua execução. Ou seja, dos meios, dos métodos e das técnicas, dos mecanismos e caminhos de sua implementação. Isso deve ocorrer para que o profissional docente não tenha que se deparar com situações de imprevisto, o que pode por em risco todo o ato de ensinar. Embora o docente recorra constantemente a determinadas ações, repetitivas do ponto de vista pedagógico, como forma de superar situações que acontecem a cada instante em sala de aula, a prática docente depara-se constantemente com situações inesperadas e inéditas, embora aparentem ser rotineiras, dada a frequência com que constantemente voltam a acontecer em sala de aula. Esses atos e ações previamente construídas na experiência docente, teóricos como Bourdieu (1989, 1996b, 2004) e Perrenoud (1997, 1999) denominam de “*habitus*” professoral.

CONCEPÇÕES DE ENSINO APRENDIZAGEM QUE ORIENTAM A PRÁTICA DOCENTE EM HISTÓRIA

Nada mais pertinente diante das reflexões proposta do que refletir e analisar as concepções de Ensino Aprendizagem que orientam a Prática Docente em História nas últimas décadas como análise central destes escritos. Para tanto algumas questões se fazem necessário analisar.

Quais paradigmas orientam o saber fazer do professor de História? Que elementos teóricos norteiam a prática pedagógica dos professores de História? Dentre os nossos problemas de pesquisa, estes dois passam a ser aqui analisados.

Todo esse emaranhado de possibilidades, diante das diferentes formas apresentadas no ato pedagógico e, até diante das manifestações, às vezes, antagônicas da ação pedagógica, cria certas confusões que se misturam e acabam por confundir o próprio professor na definição de seu ato pedagógico, enquanto concepção de ensino. Ou seja, às vezes o professor é formado dentro de uma perspectiva “Crítico Social dos Conteúdos”, porém sua cabeça é “Escolanovista”; a Proposta Político Pedagógica da escola aponta na direção do “Sócio Construtivismo”, porém o ato pedagógico do corpo docente, na maioria das vezes, é “Tradicional”. Sem falar que muitas destas categorias não passam de “falácias”, pois, para Pimenta (2002), o ensino brasileiro ainda está fortemente assentado em bases da “Escola Jesuítica” e, para Behrens (2004, 2006), este mesmo ensino está fundamentado no “Paradigma Newtoniano Cartesiano”. Ou ainda assentada na “Concepção Bancária” de ensino, conforme afirmou Freire (1987) em meados da década de 1980, o que de lá para cá não mudou muito. Assim, em linhas gerais, para esses autores, infelizmente, o ensino brasileiro ainda é mesmo é “tradicional”.

No caso das Concepções de História e de Ensino de História, se o professor supervalorizar a história “vista de cima” dentro de uma perspectiva de linearidade e da história factual e criadora de heróis é taxado de “Positivista”, se super dimensionar o político, o econômico e as lutas de classe na definição estrutural da sociedade é taxado de “Marxista”, se entende a sociedade na sua totalidade como fonte histórica e objeto de estudo da história, corre o risco de ser chamada de “Escolanovista” ou do grupo dos *Annales*. E, por fim, se valorizar a cultura no interior dos estudos sociais em todas as suas dimensões, ou se for relativamente eclético no trato de conteúdos, por entender que todo ato humano é passivo de abordagem histórica, pode ser rotulado de “Culturalista” ou de professor da Nova História.

No trato desse último paradigma historiográfico, Burke (1992), Vainfas (1997) e Cardoso (1997) denominam de paradigma da Nova História ou Pós-moderno. Já em relação ao paradigma Positivista, esses mesmos autores o definem como “Paradigma Tradicional” ou Iluminista. Assim como fizeram Behrens (2005), Pimenta (2002) e Freire (1987) para definir o atual estágio definidor da educação (ensino e aprendizagem) no Brasil.

Qual o emblemático problema desses “rótulos” lançados sobre o professor historiador ou do professor-pesquisador diante da tomada de postura em relação a sua concepção de história e de ensino de história? De que forma eles podem afetar a carreira desse profissional?

Diante do teor conceitual carregado por esses “rótulos”, o que se tem observado é que, no caso do professor de história, muitas vezes, os próprios docentes não sabem que conseqüências sobre o seu ato pedagógico esses “rótulos” podem produzir, porque, às vezes, eles próprios, não se percebem dentro dessas “concepções”, ou quando se definem, não dominam os fundamentos teórico-metodológicos que dão sustentação a essas “categorias”. No entanto, em relação àqueles que se definem conceptualmente, não aderir a certos “modismos” - que facilmente, e corriqueiramente, tem se implantado, no interior do sistema educacional brasileiro, via “pacotes” teóricos e metodológicos importados - pode significar a exclusão do professor ou do pesquisador de grupos de trabalho e, às vezes, até a segregação no interior da estrutura escolar e científica. Embora tendo que conviver com esse emblemático dilema, o certo é que, pelo menos em parte, tanto as Práticas Pedagógicas quanto a História e o Ensino de História vivem um momento de aparente “Crise de Paradigmas” ou de evidente processo de transformações (CARDOSO, 1997; CASTELO BRANCO, 2006).

Para Castelo Branco (2006), o mais grave é que, muitos professores ao incorporar esses “rótulos” como definidores de sua concepção de ensino-aprendizagem, portanto, de sua prática pedagógica, “quase” sempre implica desconhecimento da dimensão teórico-conceitual dessas categorias para se (auto) definir profissionalmente. Muitas vezes também implica dizer-se adepto do novo paradigma que orienta a educação na atualidade. No entanto, que paradigma é este, poucos se arriscam a denominar.

O modo como o professor de história conduz sua aula, depende fundamentalmente de das concepções que envolvem o seu fazer profissional, ou seja, da forma como este profissional da educação encara o processo de ensino e de aprendizagem (fundamentada na relação entre o saber e o poder), bem como, da concepção de história (ordem que passa pela natureza do ensino e concepção de história com a qual se trabalha). Estas duas ordens encontram-se entrelaçadas no ato professoral e manifestam-se de forma constante e independem da vontade do professor em fazê-las emergir no ato docente, o seja, ocorrem de forma ‘inconsciente’. A construção epistemológica coerente para os novos tempos da educação pode definir o professor que somos, mas também, pode e deve definir o estudante (cidadão) que formamos.

De forma inconsciente ou presumida todo profissional da educação, especialmente os professores, assumem uma postura teórica e metodológica no ato que constitui o seu saber fazer profissional. É por este campo de definição conceptual que o seu trabalho se materializa. Mas, é também por ele que este profissional constrói sua concepção de ensino e de aprendizagem. No ensino de história não é diferente.

Observando esta definição espontânea ou presumida, apresentamos alguns modelos conceptuais que norteiam a prática pedagógica do professor de história ao longo dos dois últimos séculos, observando que, embora relativamente criticados, alguns destes paradigmas conseguem ainda estar bastante vivos na prática docente deste profissional. E, convivendo com a presença de ‘velhos’ modelos, um apresenta-se como ‘novo’, porém, ainda em construção.

A concepção Positivista e a concepção Marxista são respectivamente as mais criticadas, porém, fazem parte, com bastante vigor, da definição conceitual teórica de

muitos educadores atualmente (Cardoso, 1997). A concepção dos *Annales* e mais recentemente, a Concepção da Nova História Cultural, permeiam o campo da atuação do professor de história, especialmente, esta última, que, segundo Pesavento (2004), veio para ficar.

Na concepção positivista, a história escrita e, conseqüentemente, a história a ser ensinada, é vista como uma sucessão concatenada de fatos ordenados numa relação causa/efeito. Pelo paradigma positivista, a história se constituiu como algo, eminentemente, determinante do progresso humano. Progresso este que o levaria “naturalmente” da barbárie e da selvageria à civilização. Progresso “[...] que seria atingido quando a humanidade alcançasse o terceiro estado (lei dos três estados), o estado positivo perfeito [...]”. (LOPES, 1995, p. 22). Até chegar a este estado positivo o homem em seus estágios “evolutivos” contemplaria, primeiro o Teológico, ou seja, o da infância da humanidade. Nesta época o homem utiliza-se de explicações fantásticas na busca de justificar ou compreender os fenômenos naturais. Para tanto, utiliza-se de categorias antropológicas para compreender o mundo (divino). O segundo seria o estágio Metafísico, o estágio das explicações racionais, busca dos porquês das coisas e substituição dos deuses por entidades abstratas (filosofia). Por fim, o estágio Positivo, etapa definitiva, onde se busca “o como” e, não “os porquês” das coisas. O conhecimento, neste estágio, se basearia nas observações e nas experiências e se expressam com o recurso propiciado pela matemática. Busca do conhecimento das leis da natureza para conseguir o seu domínio técnico (ciência). Este Estado caracteriza-se, pela renúncia ao conhecimento do absoluto, meio pelo qual as leis e as relações sociais só seriam compreendidas na sua totalidade através da observação e dos instrumentos teóricos, construindo um conhecimento tido como objetivo).

Na concepção positivista, a determinação dos fatos históricos seria construída numa perspectiva de pesquisa, eminentemente, primária, onde a concepção de verdade seria validada nos fatos, verdade está construída a partir de informações integralmente retiradas de documentos escritos e produzidos por instituições oficiais (como o Estado e a Igreja). Ou seja, pela credencial de documento escrito e oficial, não se abriria espaços para a contestação da veracidade da fonte e, conseqüentemente, da validade da informação. Por este instrumento de fonte, o historiador dali retiraria a informação de forma imparcial e passiva, não competindo ao mesmo lançar compreensão sobre as informações levantadas, uma vez que o documento deveria “falar por si só”.

Esta concepção de fonte histórica, onde a matéria prima do historiador deveria obrigatoriamente derivar de documentos escritos e oficiais, serviu para referenciar a história positivista, basicamente, como história política (feita a partir do Estado e da Igreja Católica, tomando-se aqui está última como uma das principais instituições, não só religiosa, mas, política do ocidente nos dois últimos milênios). Assim, a história que se construiu numa perspectiva positivista não passou de uma construção narrativa elaborada a partir de uma grande sucessão de acontecimentos que se basearam em fatos isolados entre si numa sucessão causa/efeito. Estes fatos (grandes feitos) condicionavam, basicamente, as guerras, as batalhas e as revoluções (acontecimentos políticos e “nacionais”), a serem vistos como acontecimentos históricos, nestes fatos, os atores históricos ali evidenciados circunscreviam,

basicamente, “grandes” personagens da história, tais como reis, generais, faraós, tipificados todos como heróis.

Enquanto concepção de história socialmente construída, podemos afirmar que a história positivista privilegia e constitui-se a partir de uma história “vista de cima”, ou seja, uma historiografia fundada na concepção de classe social observada a partir das classes sociais mais abastadas dentro dos múltiplos contextos sociais que a historiografia abarca e comporta. Socialmente, podemos defini-la como uma história da nobreza, da aristocracia, da burguesia ou ainda da elite, respeitando-se a abrangência social que estas categorias sociais receberam dentro da história da humanidade. Em síntese, na história (ciência ou disciplina) o positivismo se restringe à chamada “História Oficial”.

Na escola no processo de ensino e aprendizagem, esta história tratada a distância e de forma excludente quanto aos ‘micro’ atores sociais, acaba por distanciar os estudantes do interesse de estudo destes fatos/fenômenos históricos, uma vez que não conseguem estabelecer uma linha de compreensão entre eles (os grandes fatos históricos passados) e o seu mundo real. Assim, a história acaba sendo entendida como uma disciplina enfadonha, evasiva e decorativa, constituindo-se como desnecessária para a vida do estudante.

Também chamada de história tradicional, em síntese, a história positivista, no campo do ensino de história, buscou sempre que possível utilizar como fontes de estudos, além dos documentos escritos oficiais (como leis), os documentos não oficiais (como livros). Já quanto aos usos das fontes não escritas, buscou valorizar sempre as fontes primárias como sítios arqueológicos, edificações, museus, e os objetos de colecionadores como moedas e selos. Quanto à definição dos seus atores históricos, elegeu as grandes personalidades políticas, religiosas e militares (reis, líderes religiosos, generais, empresários). Todos constituem atores individuais legitimados como heróis e construtores da história. Por fim, a história positivista ou tradicional aborda a história numa perspectiva linear, factual e progressiva, fato que levaria o homem indubitavelmente a um estado evolutivo e natural.

Na historiografia positivista

[...] só tem valor para a história os fatos retirados dos documentos, “os únicos testemunhos do real”; logo, se não há documento, não há história. Dessa forma a história universal é basicamente a cronologia institucional, a sucessão de datas e fatos protagonizados pelos governantes. (FONSECA, 2003, p. 45).

Por fim, todas estas características acabam compondo os materiais didáticos que são utilizados no ensino desta disciplina.

A concepção marxista, sobretudo por toda a primeira metade do século XX, no contexto da produção do conhecimento histórico, passou a impor concorrência severa ao positivismo, mas também, à “nova história”, a partir da escola do *Annales* em fins da década de 30. Por esta concepção, o foco de observação das relações humanas deslocava-se da materialidade dos fatos históricos presentes nos documentos,

sobretudo aqueles oficiais e escritos, para a relação de plena e eterna luta de classes como elemento mantenedor das condições mínimas de sobrevivência humana.

Segundo a concepção marxista da história, o que interessa de fato como elementos explicativos das ações humanas são os esquemas explicativos, os conceitos e os elementos que justificam a construção da infraestrutura, onde nela, a luta de classes aparece como fato que se destaca nos aspectos econômicos e políticos. Neste aspecto podemos observar que, na concepção marxista de história, o que é verdadeiramente histórico, é intrinsecamente sociológico, uma vez que, serve para explicar o lado social do humano e inversamente explicar o aspecto histórico humano do social (FONSECA, 2003). Neste aspecto, Lopes (1995, p. 24), destaca o aspecto inovador desta concepção ao destacar que “[...] o marxismo buscou o rompimento, por um lado, com a visão providencialista e metafísica da história, e por outro, com essa visão ‘científica’, ao colocar o cerne da história no homem e o cerne da ciência na história”.

Seja enquanto concepção historiográfica, mas também como definição conceitual aplicada no campo educacional, o marxismo teve suas origens atribuídas aos escritos e formas de pensar e definir a sociedade ocidental no contexto da “Revolução Industrial” no século XIX sob o olhar crítico dos postulados teóricos de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). A força dos escritos críticos destes teóricos foi tamanha que suas teorias (históricas e sociais), abarcam o universo acadêmico com tamanho respaldo, que foram (e ainda são) utilizadas como princípios teóricos fundantes de diferentes estudos nas mais variadas áreas do conhecimento, nas ciências que buscam interpretação das relações humanas, nas ciências sociais aplicadas (e até fora dela). Para Lopes (1995) estes escritos materializados em diversas teorias são de base eminentemente econômica, fruto da observação e da defesa dos trabalhadores no embate travado entre classes sociais distintas (proletariado e burguesia), pelas condições de sobrevivência, convulsionadas no interior do modo de produção capitalista, por conta da exploração de uns, em detrimento do enriquecimento de outros.

A idéia fundamental de Marx se reduz a apontar que as relações de produção determinam todas as outras relações que existem entre os homens na sua vida social. Ou ainda, que as relações de produção são determinadas pelo estado das forças produtivas (LOPES, 1995, p. 14).

Assim, tomados de consciência de seus respectivos papéis no contexto do processo produtivo, mas também, tomados de consciência da capacidade acumulativa, portanto, enriquecedora deste sistema, as duas classes sociais circunscritas neste ambiente produtivo, passam a ‘debater’, passam a disputar privilégios que este pode vir a conceder-las (FONSECA, 2003).

Para a concepção marxista, a história apresenta-se como um processo dinâmico, dialético, capaz de produzir no interior de cada realidade social (de forma intrínseca) o princípio de sua própria contradição. Neste processo histórico-social, essas contradições são geradas pela luta entre as diferentes classes sociais. Assim, segundo o postulado teórico marxista, as relações históricas observadas no modo de produção capitalista, configurados historicamente no contexto da sociedade industrial,

constituem a matéria prima do materialismo histórico, onde, por este, acabou surgindo o que academicamente se denomina de método dialético de construção do conhecimento histórico. Por este método, o modo de produção da vida material do homem condiciona o desenvolvimento da sua vida social, política e intelectual e cultural. Em síntese, para a concepção marxista, e pelo método histórico-dialético, é no transcurso da luta de classes, entre proletariado e burguesia, que a história se constitui e que o homem se legitima como ser social.

No campo educacional, a história, segundo a concepção marxista, é uma história estrutural, econômico-social e, essencialmente, política. Por ela, os manuais didáticos elaboraram teorias explicativas das relações sociais, mas também da história da humanidade fundada em estruturas explicativas a partir dos modos de produção característicos de cada momento histórico da humanidade. Ainda pela concepção marxista de história, por esta linearidade da história, também foi possível caracterizar as relações sociais humanas desde as comunidades selvagens e tribais até as sociedades ditas civilizadas ou modernas (apesar da ambiguidade que o termo moderno possa representar). Ou seja, desde o modo de produção primitivo até o modo de produção capitalista, que se desintegraria para dar lugar ao modo de produção socialista, estágio anterior do modo de produção comunista (de posse comum a todos os bens materiais e até não materiais).

Nos manuais didáticos, a teoria marxista, serviu e tem servido para mostrar a exploração do homem pelo homem, a concentração de riquezas nas mãos de poucos privilegiados em detrimento da exploração de muitos despossuídos.

Por fim, quando observada como concepção de história, capaz de produzir uma compreensão histórica acerca da humanidade, a teoria marxista teve (e ainda) tem bastante aceitação no universo escolar (apesar das críticas que sofre). Pois, consegue dimensionar e mostrar ao universo real dos estudantes a espoliação e humilhação que a maioria da população menos favorecida economicamente (privada de um mínimo de dignidade), sofre de uma pequena parcela de pessoas empoderadas pelo domínio econômico que exercem sobre as riquezas do planeta.

Já a concepção dos *Annales* ou a da nova história quando comparada com as duas concepções anteriores (a positivista e a marxista) diferencia-se rapidamente da primeira pela ampliação da noção de fonte histórica, de fato histórico e de sujeitos históricos, já que não recusa qualquer fonte, fato ou sujeito como históricos. Do marxismo diferencia-se, sobretudo, pela ausência da luta de classes como categoria de explicação do movimento e da construção da história (LOPES, 1995). Fato que tem causado em muitos teóricos marxistas críticas severas a historiadores ligados aos *Annales*, uma vez que, para estes não existe entre eles uma teoria de mudança social e da luta de classes. Assim, por não se respaldarem na percepção imediata de mudança, de luta ou de revolução, os historiadores dos *Annales* acabaram sendo considerados como reacionários pelos teóricos adeptos do marxismo, ou ainda, como correspondentes de uma história que defende o interesse pelo capital e pela dominação.

Se os historiadores dos *Annales* recebem críticas dos marxistas, o mesmo ocorre por parte dos positivistas, uma vez que dimensiona ao extrema a concepção de fonte, de fato e de sujeito histórico, já que para o grupo dos *Annales* todos são objetos de análise e de observação histórica.

Recorrendo a Cardoso (1997), Lopes (1995) coloca em linhas gerais pelo menos oito elementos que definem bem, e ao mesmo tempo caracteriza os *Annales* e o estilo literário dos historiadores que seguem esta concepção: a) pelos *Annales* tem-se a passagem da História narrada para a História problematizada; b) pelos *Annales*, há o reconhecimento do caráter científico da História, embora esta (ciência) esteja em construção; c) por ela, tem-se a ampliação do caráter de aceitação do contato e do debate com outras ciências sociais, sobretudo, a partir da adoção de problemáticas, métodos e técnicas sugeridas por outras ciências; d) pelos (e com) *Annales* temos a ampliação dos limites de abordagem da história, abrangendo todos os aspectos da vida social: bens materiais, bens culturais passando até pela questão do poder e das mentalidades; e) insistência nos aspectos sociais, coletivos e repetitivos; f) ampliação da noção de fonte para além da escrita oficial, pois passa a considerar fonte histórica desde os vestígios arqueológicos até a tradição oral; g) consideração de temporalidades múltiplas na análise histórica, contestando a linearidade evolutiva defendida pelo paradigma positivista e, por fim, h) reconhecimento da ligação necessária e indissolúvel entre passado e presente no conhecimento histórico, reafirmando assim as responsabilidades do historiador (LOPES, 1995, p. 27).

Ao incorporar o conhecimento produzido por outras áreas do conhecimento humano, ao ampliar a noção de fonte histórica, ao aceitar a contribuição de outras áreas do conhecimento, ao considerarem os micro atores como, também, construtores de história, os historiadores dos *Analles* abriram uma nova visão de homem e ampliaram o conhecimento da importância de se estudar o cotidiano das pessoas ao longo dos tempos. Para este grupo de historiadores descobrir como viviam, o que comiam, o que bebiam e vestiam, onde moravam, como namoravam, como era o dia-a-dia nos seus espaços sociais tornaram-se elementos de descoberta importantes. Coisa que não preocupavam a positivistas e nem a marxistas. Ao valorizam o cotidiano, o imaginário, o conjuntural, a curta, a média e a longa duração ao longo do tempo, ao valorizar o estrutural para a interpretação dos fatos históricos, os *Annales* trouxeram novos ares ao estudo, mas também, ao campo da pesquisa histórica. Sua repercussão na prática de sala de aula privilegia a pesquisa, a possibilidade de o estudante identificar-se enquanto sujeito e objeto da História.

No contexto educacional, influenciando sobremaneira o saber fazer do professor de história, isto representou para o estudo da disciplina, uma ruptura com o relato enfadonho sobre guerras e heróis característica da concepção positivista. O mesmo ocorre também com a análise reducionista economicista do marxismo como elemento único de definição das relações humana. Pois, esta visão humana mais completa oportunizada pelos *Annales*, possibilitou ao estudante da história o contato com o cotidiano dos “pequenos” fatos históricos, rotineiros, do dia-a-dia do estudante. Fatos estes mais fáceis de compreender, justamente porque se trata de um conhecimento concreto ao universo do alunado, elementos extremamente diferentes dos conhecimentos abstratos encontrados no estudo de fatos distantes, de personagens distantes, ou ainda, de superestruturas que não são compreendidas a partir de unidades sociais primárias como a família, a escola ou a própria comunidade em que estes atores vivem.

Para Cabrini (1995, p. 22)

A chamada “Escola Nova” [...] trouxe à baila a discussão da relação professor/aluno; embora isso possa ter provocado mudanças [...], não alterou, na prática, a relação de poder em sala de aula. As atividades dos alunos, em história, conservam o dito conteúdo tradicional que é apresentado de uma forma mais ativa [...] mas sem querer contestar a ditadura do professor e do livro didático: a história é aquilo que está lá.

Quando comparada com a forma de se ensinar história, a reflexão que se faz bastante pertinente, é questionar o real sentido de se estudar a história. É preciso não só fazer o estudante compreender os verdadeiros objetivos do conhecimento histórico, é preciso também que o próprio professor tenha consigo o conhecimento do papel histórico e social de se estudar a história. Para Cabrini (1995, p. 23),

[...] o professor de história precisa ser alguém que entenda de história, não no sentido de que saiba tudo o que aconteceu com a humanidade, mas que saiba como a história é produzida e que consiga ter uma visão crítica do trabalho histórico existente.

Pois, sem está tomada de consciência crítica, o professor vai continuar refém dos conteúdos ditos tradicionais de forma repetitiva e passiva por um lado, e por outro, o estudante vai continuar sem entender essa história ditada e cristalizada nos manuais didáticos. História esta que exclui do estudante a sua própria realidade, que despreza qualquer experiência por ele vivida que possa ser vista como realidade, também, histórica. Pela ausência desta compreensão histórica que o envolve dificilmente o estudante compreenderá a dimensão individual, de sua família, de sua classe, de sua Cidade, Estado ou País, portanto, do seu tempo como realidade histórica. (CABRINI, 1995).

Os historiadores dos *Annales*, buscavam em seus trabalhos, enfocar as estruturas sociais vendo seu funcionamento e suas mudanças sem se preocupar com a relação causa/efeito, nem tão pouco, com seu aspecto econômico. Aceitavam uma história total que abordasse os grupos humanos sob todos os seus aspectos e para isso ampliaram a noção de documento (fonte), de ator histórico e de fato histórico. Para o historiador dos *Annales*, a História se faz com tudo o que, pertence, depende, serve, representa e exprime o homem. Além disso, consideravam que a história deveria estar aberta às outras áreas de conhecimento humano. Este processo abriu o debate para a chamada fase interdisciplinar da História. Fase esta considerada como mais rica e fértil, pois, abre as portas para a constituição da Nova História Cultural ou fase culturalista da história. Assim, temas eminentemente desconhecidos ou pouco estudados no contexto histórico positivista, marxista ou mesmo dos *Annales* (como a morte, a loucura, a criança e a infância, a família, a sexualidade, a criminalidade, a delinquência) ganharam notoriedade nas abordagens historiográficas no último quartel do século passado e até hoje povoam o campo de possibilidades de estudos e pesquisas históricas, só que agora sob a abordagem culturalista da história.

Por fim, a concepção mais recente da história denominada de História Nova ou Nova História Cultural, embora prosseguindo a linha de inovação já apontada e

caracterizada pelos *Annales*, vai definir-se enquanto nova concepção de produção do conhecimento historiográfico ao propor para a história três pontos essenciais para a sua reformulação: a) propõe “novos problemas”, questionando-se ela própria enquanto área do conhecimento humano; b) propõe “novas contribuições”, ao ‘exigir’ modificação, enriquecimento e transformação de setores mais tradicionais da história e, por fim, c) propõe “novos objetos” como campo de epistemologia da análise historiográfica (LOPES, 1995).

Este conjunto de novas possibilidades de demanda de estudos históricos requer da nova história cultural uma definição espaço temporal mais concreta de sua abrangência, assim, a necessidade “de atribuir uma espécie de lugar ao cultural em termos de realidade histórica, um lugar situado entre o econômico, o político e o social, talvez tenha tido sua razão de ser no seu início” (FALCON, 2006, p. 04). No entanto, sabe-se que hoje, esse lugar não existe, assim como tampouco existe uma alocação arquitetônica que permita dizer se a história cultural está acima, abaixo, ou ao lado de outros aspectos do real.

Observando esta crescente demanda de estudos que incorporam a concepção culturalista da história, Pesavento (2002) expõe que, os trabalhos baseados nesta concepção de história correspondem hoje a aproximadamente cerca de 80% da produção historiográfica nacional. Sendo que, estes trabalhos compreendem desde publicações especializadas, sob forma de livros e artigos científicos, passando por trabalhos apresentados em congressos e simpósios, até as dissertações e teses, defendidas e em andamento, nas universidades Brasil a fora.

Segundo Chartier (1990, p. 56), é possível definir a

[...] história cultural como sendo uma tendência historiográfica contemporânea que propõe uma nova forma de interrogar a realidade. Para isso lança mão de novos princípios de inteligibilidade, salientando o papel das representações na criação, manutenção e recriação do mundo social. No entanto, é impossível continuar falando desta tendência historiográfica sem fazer menção ao modo como ela se constituiu.

Por este modo, ela propiciou uma nova forma da história tratar a cultura. Não mais entendendo-a como simples (mera) história do pensamento, mal acostumada a estudar apenas os grandes teóricos (nomes) de uma dada corrente ou escola. Agora, buscava-se sobretudo, dar visibilidade à cultura como um “conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo”. (PESAVENTO, 2004, p. 76).

ENSINO DE HISTÓRIA, CRISE DE PARADIGMAS E HISTÓRIA CULTURAL

Como marca do processo histórico na segunda metade do século XX e anos iniciais do de novo século e milênio, um conjunto de transformações se processam no fazer historiográfico, sobretudo, por conta do advento do paradigma culturalista. No interior das transformações dos modos de fazer e de escrever a história, materializadas pelo contributo do paradigma culturalista. Com isto pode-se atribuir a

este conjunto de mudanças como originariamente dependentes da reformulação epistemológica da própria “História” enquanto “Ciência” (conhecimentos e teorias científicas produzidas respeitando-se o rigor teórico e metodológico da História) com consequências na reformulação da História enquanto Disciplina (conhecimentos a serem ensinados, aprendidos e apreendidos na educação escolar formal).

No entendimento de teóricos da história como Burke (1991, 1992), Cardoso (1997), Chartier (1990), Hunt (1990, 1992), Pesavento (2004), por todo o século XX, a História Ciência mudou muito tanto do ponto de vista teórico como metodológico. O paradigma Positivista (ou iluminista) que insistentemente fazia-se revitalizado perde, paulatinamente, espaço para outros modelos teóricos de construção do saber histórico como os *Annales*, o Marxismo e, mais recentemente, o paradigma da Nova História Cultural ou paradigma Pós-Moderno.

A estas mudanças significativas na história, ou a forma de se fazer História, atribui-se inicialmente o crédito ao grupo de estudos históricos inaugurado em 1929 com a *École Annales*, com Marc Bloch e Lucien Febvre. Na segunda metade do século XX (a partir da década de 1960), veio a passar por um período de reestruturação na sua segunda geração por conta da forte influência de Fernand Braudel. E por fim, na sua terceira fase ou geração, na chamada Nova História onde destacam-se historiadores como Le Goff e Georges Duby. (BURKE, 1991).

Esta última fase, talvez seja, sem negar o fabuloso contributo das fases anteriores, a que mais mudanças empreendeu e ainda vêm empreendendo (reformulações) na História Ciência (aquela responsável pela produção do conhecimento Histórico dito científico) com desdobramentos significativos a serem contemplados ainda na História Disciplina (aquela ensinadas nos bancos das escolas de ensino básico, e também superior). Pois, é no interior desta última que maiores resistências vêm sendo encontradas, haja visto que, a forma de ministrar aulas nesta disciplina é ainda, via de regra, a mesma desde o início do século passado ou até mesmo desde o século XIX, salvaguardado algumas incipientes exceções. Por ela, o paradigma que fundamenta a concepção de ensino e de aprendizagem, ainda passa, de um lado, por aulas expositivas visualizando uma história factual, linear e elitista. De outro, um estudante que entende que aprender consiste em memorizar de forma acrítica este currículo (elitista) pela anotação de esquemas explicativos e pela leitura repetitiva destes, associadas aos conteúdos ministrados pelo professor. Currículo este que o exclui e o marginaliza frente aos interesses do sistema socioeconômico capitalista.

Essas mudanças na História são evidenciadas, sobretudo, quando emerge do seu interior a abordagem Cultural (da História), que levou à definição do paradigma da Nova História Cultural. Embora, no campo do ensino de ensino de história, estas mudanças ainda precisem de um tempo maior para que possam ser efetivadas no ato prático da ação docente dos professores desta disciplina.

Dentre estas mudanças está a tentativa de incorporação por parte da história ensinada (disciplina) dos contributos do paradigma da nova história cultural ao campo da produção do conhecimento histórico.

Para Barros (2004, p. 56), a História Cultural ao tratar de uma

[...] diversidade de objetos (Ciência, Cotidiano, Literatura, Arte, etc.); ao considerar os sujeitos produtores e receptores de cultura (sistema educativo, imprensa, meios de comunicação); ao abordar também práticas, processos e padrões, e abrigar em seu seio as diferentes formas de tratamento destes objetos (tem contribuído substancialmente para uma compreensão mais dilatada de história). [grifos nosso].

Por influência na Nova História Cultural, presenciou-se nas décadas finais do século passado, uma verdadeira, “contaminação” de todo o universo acadêmico, em todas as áreas do saber, de escritos historiográficos forjados neste paradigma. Sob sua influência, o que passamos a presenciar foi sociólogos, antropólogos, filósofos, médicos, jornalistas, juristas, etc., fazendo escritos nas suas áreas, mais ao mesmo tempo, produzindo pesquisas de cunho teórico metodológico no campo da história. Assim, estas produções deram ambientação histórica a abordagens que até pouco tempo não poderiam ser compreendidas como históricas. Na sala de aula, esta variedade de possibilidades de compreensão histórica constituídas como currículo real, força a reelaboração do currículo oficial, que por sua vez repercute nas temáticas de estudo definidas por seus professores. Diante desse ambiente complexo e polissêmico, o cotidiano do professor de História, sofre transformações e, passa a estar marcado pela necessidade de reinstaurar o passado, vindo a dar “novo” significado a ele, de forma a torná-lo compreensível à luz da sua relação com o presente, mas também com a realidade do alunado. Pois, é a partir do presente que se busca a compreensão de um tempo passado remoto. Como o professor-historiador ou historiador-pesquisador não vivenciou o processo histórico estudado, sua tarefa é procurar os fragmentos e vestígios da história e, por meio destes, (re)construir afirmações possíveis para sua compreensão no presente (BARROS, 2004).

Para Barros (2004, p, 183), “o giro do caleidoscópio historiográfico, enfim, ocorre em consonância com as motivações de uma época, com as suas necessidades sociais, com as suas [...] imposições políticas, com a sua capacidade de colocar determinados problemas”. Tal situação empreende de alguma forma, em maior ou menor grau, relações entre passado e presente. Essas relações podem ser percebidas na presença de bens culturais (materiais e imateriais), que são produzidos em tempos históricos passados, mas que chegam até o presente sob a égide da memória ou sob alguma forma de registro, que o historiador o transforma em conhecimento, conhecimento este que o professor-historiador se apropria como matéria-prima para ser trabalhada com seus estudantes.

Dentro desse processo, a História, embora sofrendo a resistência da permanência do paradigma tradicional (iluminista), vem conseguindo atrair para seu interior, um grupo cada vez maior de adeptos e seguidores de diferentes áreas do saber. É na incorporação dos conhecimentos produzidos pelas mais deferentes áreas que a História Ciência vai se apropriar da categoria Cultura, objeto de estudo preferido da antropologia. A esse novo momento da História, Burke (1992) denomina de Nova História Cultural, ou paradigma “Pós-moderno”.

Mas o que possibilitou esta “avalanche” de escritos que de forma despreziosa, não tinham a intenção de ser ou de representar escrita historiográfica, mas que ao mesmo tempo se transformaram neste tipo de escrita?

Assim, não é aleatoriamente que a História Cultural tem atraído o interesse de diversos historiadores, de diversas correntes, mas também, de escritores das mais diversas áreas do conhecimento, no século XX. Para entender a recusa ao velho paradigma e a apontar os elementos que justificam a emergência do novo paradigma, Burke (1992, p. 10-20) aponta pelo menos seis pontos em que a Nova História diferencia-se do paradigma tradicional: a) o paradigma tradicional diz respeito essencialmente à história política, a Nova História, como dito anteriormente, preocupa-se com uma história total, onde toda a atividade humana é objeto de estudo da História, ou seja, tudo é histórico, porque é social e culturalmente construído; b) a história tradicional pensa na história como narração dos grandes acontecimentos, a Nova História preocupa-se em analisar as estruturas; c) a história tradicional olha de cima, a História Cultural, olha de cima, de baixo e de outros ângulos possíveis; d) documentos oficiais e escritos são os que, preferencialmente, interessam ao paradigma tradicional, já o paradigma da Nova História aceita qualquer espécie de documento, principalmente os forjados no interior da massa daqueles tidos como “anônimos”; e) o historiador tradicional explica por meio da vontade do indivíduo histórico, a Nova História preocupa-se com os movimentos sociais, as tendências; e, finalmente, f) o paradigma tradicional considera a História uma ciência objetiva, onde o historiador apresenta os fatos “como eles realmente aconteceram”, já o paradigma pós-renovado não crê na possibilidade de uma objetividade total onde o “relativismo cultural” obviamente se aplica, tanto à própria escrita da história, quanto a seus chamados objetos.

A partir das diferenças apontadas entre o “novo” e o “velho” paradigma historiográfico, nos surge um questionamento: lá na sala de aula, como essa Nova História pode ser modificadora da prática do professor de História? Quais os seus contributos ao ensino de História? No ensino de História, um dos principais contributos da Nova História Cultural, reside na transposição da mesma de História factual, linear e explicativa, para a História Problema, História que contemple os vários e multifacetados campos do saber, contemplando o estudante como ator e sujeito histórico, aproximando História dos seus principais agentes: as massas (FREIRE, 1987). Já que, anteriormente, com o paradigma tradicional, só as grandes personalidades, os grandes “vultos”, na maioria das vezes chefes políticos (faraós, reis, imperadores, presidentes, generais, coronéis), eram considerados atores históricos.

Tal mudança visava, sobretudo, não só dar uma nova conotação epistemológica à história, mas buscava tirar a “História” de seu isolamento disciplinar, de maneira que as formas de pensar e fazer conhecimento em História estivessem abertas às novas problemáticas e às novas metodologias existentes em outras ciências. Esse jeito de conceber a História Ciência/Disciplina contribuiu sobremaneira para o fortalecimento e legitimação do paradigma da interdisciplinaridade.

Em síntese, é a partir dos contributos do paradigma Pós-moderno, que a História vem deixando de ser uma ciência/disciplina preocupada com os meandros políticos da humanidade em tempos históricos remotos (longa duração), para assumir a questão do social e do cultural em todos os tempos históricos mais recentes (história de média e curta duração, ou história do tempo presente). Nela procura, não só, vias explicativas para entender a sociedade, mas também, formas de sociabilidade, nos diversos tempos históricos vividos pelo homem, como alguém que se caracteriza

como um ser social em constante mutação (transformação). Ser este, que se constrói historicamente e, com isto, constrói também a (sua própria) história.

Diante do aparente embate de paradigmas com evidente tentativa de legitimação do “modelo Culturalista”, um problema nos surge e precisamos analisá-los: quais os contributos da nova história no campo da disciplina história no contexto escolar?

No decorrer de todo o século XX, a ciência história experimentou diferentes concepções de materialização da sua escrita. O Positivismo, o Marxismo, os *Annales* e a História Cultural forneceram as bases teóricas e metodológicas para a sua formulação e consequente escrita, embora, na atualidade, o paradigma na Nova História forneça o modelo epistemológico mais recorrente para a escrita da história enquanto ciência, o que podemos perceber é que este modelo consegue agregar no seu interior um conjunto de conhecimentos produzidos a partir dos modelos teóricos concebidos como inadequados, na sua essência, para a formulação de uma problematização coerente no interior da escrita da história em tempos ditos pós-modernos.

Nas últimas décadas a forma de se escrever a história mudou muito em todo o mundo. No Brasil, esse fenômeno, passa a ocorrer nas décadas de 1980 e 1990, mediante o advento da “Nova História Cultural” e da sua respectiva incorporação enquanto paradigma de concepção teórica da história nos cursos de graduação e de pós graduação por todo o país. Assim, é neste contexto que podemos observar no último quartel do século passado um grande número de trabalhos que recorrem a este novo paradigma, seja como epistemologia da escrita historiográfica, seja até mesmo como fonte de estudo da evolução conceptual da ciência histórica. O certo é que seja como epistemologia ou como fonte de estudo da história, o paradigma da Nova História Cultural, segundo Pesavento (2003, p.13) “veio para ficar”. Isto nos leva a crer que este modelo representa atualmente o que há de mais abrangente em termos de paradigma historiográfico.

A origem da Nova História, e posteriormente Nova História Cultural, pode ser entendida desde 1929 com as primeiras gerações dos *Annales*, onde ali era conhecida como História das Mentalidades. Certamente, um dos pontos que tornou esse paradigma muito utilizado no universo acadêmico foi a incorporação dos conhecimentos interdisciplinares produzidos por outras áreas da produção do saber científico e do diálogo com as demais ciências humanas. Isto fez ampliar a multiplicidade de temáticas para análise da disciplina histórica e também fez ampliar a multiplicidade de fontes.

Ao discutir as mudanças ocorridas na historiografia a partir do surgimento da corrente chamada Nova História, Burke (1991) a caracteriza diferenciando-a do Paradigma Tradicional. Nesta caracterização, o autor termina por levantar os elementos que definem o velho paradigma (tradicional). Diante dessa evidente superação da produção do conhecimento histórico tendo o paradigma tradicional como referência, o autor vem a afirmar que os modos de escrever a História são outros nas últimas décadas. Isto se reflete realmente no universo acadêmico, mas de forma contrária ainda não é utilizada pelos egressos dos cursos de História no seu ‘*metier*’ enquanto professores desta disciplina nas salas de aulas do ensino básico, embora

saibamos que, mesmo de forma mais lenta, tentativas vêm sendo feitas, algumas, inclusive, apontando resultados favoráveis.

Para Burke (1992, p. 321),

[...] a História Nova não é assim tão nova e, desde as suas origens, apresenta problemas relativos à sua definição, posto que os historiadores adeptos desta concepção, estão avançando em um território não familiar, portanto, estando pouco habituados a relacionar acontecimentos e estruturas, cotidiano e mudança, visão de cima e visão de baixo.

Este olhar diferenciado oportunizado pela Nova História, atuando num mesmo campo e objeto de estudo ocorre, sobretudo, porque, este paradigma secundariza a linearidade, a ‘factualidade’, o elitismo e o culto ao heroísmo, como marcas definidoras da sua escrita como fazia o paradigma tradicional.

Outros autores também discutem a crise dos paradigmas na historiografia mundial e apontam modelos explicativos mais contemporâneos para a disciplina histórica. É o caso de Cardoso (1997) e Vainfas (1997). Nestes teóricos, os debates relativos à análise dos modelos historiográficos, um denominado de Paradigma Iluminista e o outro de Pós-Moderno, nos chamou atenção e a eles dedicamos algumas análises e reflexões. O primeiro deles diz respeito à “História e Paradigmas Rivals” de Ciro Flamarion Cardoso. Este teórico caracteriza e conceitua dois paradigmas comumente recorrentes da História durante o século XX: o paradigma Iluminista e o paradigma Pós-moderno.

Para Cardoso (1997, p. 3), o Paradigma Iluminista (ou moderno) encontra-se ameaçado e expõe: “[...] O paradigma ora ameaçado em sua hegemonia ou, segundo os cultores mais radicais da nova história, já destronado poder ser chamado de moderno ou Iluminista”. Ao fazer esta afirmativa, entende o autor que esse paradigma teve no Marxismo e no grupo dos *Annales* (de 1929 a 1969) suas vertentes mais influentes e prestigiadas, e agora encontram-se destronados pelo paradigma culturalista (concepção esta que ele denomina de Paradigma Pós-moderno).

Sobre o Paradigma Pós-Moderno, Cardoso (1997) entende que este modelo enxerga a cultura como um conjunto de significados e representações construídos pelo homem, para explicar o mundo. A nova história não nega o contato com outras ciências. A nova história admite o conceito de longa duração, abordado por Chartier (1990, 2002) e não rejeita os temas das mentalidades ou do cotidiano, propostos inicialmente por Marc Bloch e Lucien Febver.

A nova história cultural dar voz aos anônimos e faz lembrar o que muitos desejam que seja esquecido. Esse novo paradigma tem afeição ao informal, vai onde o paradigma tradicional jamais foi. Admite a “circularidade cultural” ao contestar o velho paradigma de “cultura erudita” versus “cultura popular”. Sugere em seus estudos categorias como “representação” e “apropriação” (CHARTIER, 1990).

No entanto, Cardoso (1997) manifesta-se adepto de uma das formas de manifestação do Paradigma Iluminista: o Marxismo, mas reconhece o que o Paradigma Pós-Moderno representa para o universo da produção historiográfica

recente *uma espécie de moda* (grifo nosso). Para ele, a Nova História ao incorporar o elemento cultural deu salto significativo para o topo das produções historiográficas, embora o velho paradigma ainda encontre ilhas de resistência, sobretudo na Escola Frankfurtiana de escrita historiográfica.

O outro texto que trata dessa relação, nem tanto amistosa, entre o Paradigma Iluminista e o Paradigma Pós-moderno encontra-se em Ronaldo Vainfas (1997), intitulado “Caminhos e Descaminhos da História”. Nele, o paradigma Iluminista é partidário de uma história científica e racional e, portanto, convencido da existência de uma realidade social global a ser historicamente explicada. Já o pós-moderno, apresenta-se como cético em relação a explicações globalizantes, tendendo a enfatizar, em maior ou menor grau, as representações construídas historicamente (BURKE, 1997).

O Paradigma Iluminista leva a cabo a clara tentativa de promover a distinção entre o sujeito e seu objeto de investigação, assumindo a narrativa histórica a função de explicar as sociedades a partir de modelos hipotético-dedutivos de diferentes matrizes, mas sempre com uma visão holística (estrutural) e dinâmica (relativa ao movimento e à transformação) na análise do objeto. Na nova história, prevalece no plano epistemológico uma certa confusão entre sujeito e objeto, resultado da crença de que o observador/investigador é parte integrante daquilo que estuda. Trata-se do predomínio de um processo epistêmico de interpretação de micro recortes, secundarizando os grandes fatos históricos. Ainda, sobre a nova história, no seu campo de manifestação inicial: a história das mentalidades, afirma o autor, que essa passou por declínio pelo menos enquanto disciplina ou campo específico de investigação. Tal declínio teria levado muitos a migrarem para uma ‘nova escola’ ou nova forma de manifestação da história, hoje conhecida como Nova História Cultural (BURKE, 1997). Diante deste embate, Vainfas (1997, p. 442), entende que, “[...] o tempo, hoje, é menos o de ausência de paradigmas ou de triunfo de um deles sobre o outro do que de embate entre paradigmas rivais”.

Embora Vainfas (1997) entenda não existir qualquer vantagem ou superioridade de um modelo sobre o outro pelo menos em termos epistemológicos, reconhece existir diferença entre eles, e essas diferenças é que fazem deles mais ou menos aceito por aqueles que se enveredam pelos caminhos da história.

Assim, pela renovação conceptual, a história ciência, renovou-se teórico e metodologicamente de forma profunda a partir da reconstrução do tempo histórico pelos *Annales* e de lá para cá não parou mais. No contexto do ensino da história, estas mudanças epistemológicas ou conceptuais acabam por influenciar o professor também pela adesão a um destes modelo teóricos, que por sua vez, o influencia no ato didático-pedagógico e metodológico, já que incorpora as novas formas, fontes, sujeitos e fatos históricos, passando a utilizá-los no seu saber fazer docente.

Por conta desta crise de modelos, nas ciências da educação discutem-se mudanças no seu interior. Por estas discussões, mudanças significativas veem sendo propostas na pratica docente embora com algumas resistências, sobretudo, no ato prático de colocar estes novos experimentos na ação docente no efetivo da profissão professoral.

Porque estes debates e porque propostas de mudanças no ato didático-pedagógico do professor de história?

O interesse em romper com o modelo de “história tradicional” no campo educacional, sobretudo na história, objetiva romper com a visão de história “vista de cima”, elitista, biográfica, qualitativa, construtora de heróis particulares, partidária, comemorativa, cívica, patriótica, uma narrativa justificadora do poder presente. No entendimento de Saviani (2000), embora mudanças venham se processando com vistas promover o “desmantelamento” destes elementos definidores teóricos do paradigma tradicional, o que se percebe é que, fora do universo acadêmico, a velha história e a escola tradicional terminam por serem as mais utilizadas pelos nossos profissionais em educação.

Buscando acompanhar o movimento de renovação e de mudanças, marca do mundo pós-moderno, e também, para abarcar a nova realidade humana, a história teve de se renovar quanto às técnicas, métodos e fontes. Para Saviani (2000) a renovação dos objetos da história, propostos pela tendência culturalista, exigiu a mudança no conceito de fonte histórica. As documentações relativas ao campo econômico, social e mental fundiram-se formando um amalgama de fontes antes não imaginados para o campo da história. Por elas, segundo Chartier (1990), a história contempla agora a curta, a média e a longa duração. Os documentos referem-se à vida cotidiana das massas anônimas, à sua vida produtiva, às suas crenças coletivas agora também são objetos de estudo dos historiadores, mas não só deles.

Neste aspecto, mesmo ainda no início do século XX, os *Annales* foram engenhosos para inventar, reinventar fontes históricas de todos os tipos: psicológicos, orais, estatísticos, plásticos, musicais, literários, poéticos, religiosos (DUBY, 1990). Utilizava de maneira ousada e inovadora a documentação e as técnicas das diversas ciências sociais: *da economia*, arquivos bancários, de empresas, balanços comerciais, documentos portuários, documentos fiscais, alfandegários; *da demografia*, registros paroquiais, civis, recenseamentos; *da antropologia*, os cultos, os monumentos, os hábitos de linguagem, os livros sagrados, a iconografia, os lugares sagrados, as relíquias, os gestos e as palavras miraculosas, a medicina popular, as narrativas orais, os processos da inquisição, os testamentos, o vocabulário, o folclore, os rituais; *do direito*, arquivos judiciais, processos criminais, arquivos eleitorais, correspondências oficiais, a legislação; *da arqueologia*, eles continuarão a utilizar as cerâmicas, tumbas, fosséis, paisagens, conjuntos arquiteturais, inscrições, moedas. Como a nova história cultural não só tem suas origens no grupo dos *Annales*, mas incorpora dela, as ampliações no campo de suas abordagens, todas estas fontes, continuam a ser objeto de estudo deste paradigma, somados a outras fontes de ordem memorial como é o caso da história oral e a das narrativas biográficas e autobiográficas, mas também das fontes de caráter iconográfico, como a fotografia.

Se tudo isto é fonte para o novo historiador cultural, porque a maioria dos professores de história só vê o livro didático como fonte histórica para a produção do conhecimento no estudante em sala de aula? Este é muito criticado, mas nenhum professor quer trabalhar sem ele. Mesmo que seja considerado ruim. Assim, este termina sendo visto como ‘um mal necessário’. O que faz o ensino ainda se apegar às velhas práticas? O que deve fazer o professor-historiador para mudar tal situação?

A história cultural, desde suas origens, lá nos *Annales*, vem a ser a ferramenta indispensável para uma significativa mudança de postura histórica e pedagógica no professor, uma vez que propõe uma abertura significativa no campo de abordagens e de estudo da história. Essa abertura e ampliação do campo dos objetos, das fontes e

de abordagens históricas, estão associadas à inovadora proposta teórica da história-problema. Pois, “sem documentos não há história”. Para os *Annales*, sem problema não há história. É o problema e não a documentação que está na origem da pesquisa, uma vez que, é o problema posto que dará ou construirá a direção para o acesso dos meios de verificação das hipóteses levantadas.

Se a história-problema é o grande combustível do historiador, porque não é também para o professor-historiador? O que é muito comum em sala de aula, são professores explicando coisas que não foram problematizadas nem por ele, nem tão pouco pelos estudantes. O fato histórico não está presente “bruto” na documentação. O historiador não é um colecionador e compilador de fatos. Ele é um construtor, (re)elaborador, leitor e intérprete de processos históricos. É o historiador em seu presente que interroga o passado e constrói os dados necessários à prova de suas hipóteses e o mesmo deve acontecer com o professor.

O historiador constrói os seus fatos através das leituras e reflexões que faz das suas fontes. Ou seja, as fontes não “falam” sozinhas. A realidade do passado não é fixa e definitiva. A realidade histórica é apreendida pelo sujeito, não através de elementos intuitivos, inverificáveis e incomunicáveis, mas através de problemas e hipóteses, através de conceitos, que devem ser verificados pela documentação rigorosamente criticada. À medida que avançamos neste debate, relativo as novas formas de abordagens no campo da pesquisa histórica, mas temos a certeza de que essas mudanças não estão chagando como deveria à profundidade das escolas e do ensino de História no ensino Básico.

Diante do atual quadro, uma pergunta nos persegue, qual seja, por que a prática docente continua a investir nas velhas formas e modelos educacionais? Observando que este questionamento aparece muitas vezes nesta proposta de trabalho nos leva a crer que observá-lo ou discuti-lo à luz do estudo bibliográfico e da pesquisa de campo nos leva a entender o atual estágio das práticas pedagógicas dos professores de história do ensino médio e, no seu interior, as concepções de ensino e de aprendizagem que destas práticas emergem. Ou seja, a análise dos fatores e variáveis que envolvem este problema é o “motor de propulsão” da realização desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando os modelos de propostas educacionais no Brasil nos últimos dois séculos, no tocante às *Práticas Pedagógicas e Concepções de Ensino Aprendizagem*, podemos constatar a existência de modelos de currículos excessivamente valorizadores dos conhecimentos teóricos quando comparados à prática. Estes modelos educacionais e pedagógicos tiveram espaço na escola brasileira até início do século XX, quando começaram a ser ameaçados por modelos educacionais valorizadores dos conhecimentos práticos. Contudo, apesar do embate, os dois modelos faziam-se valer como concepções pedagógicas para a educação no país por todo o século passado.

As transformações da clientela escolar forçada pelo processo de massificação da escola, composta de vários grupos sociais com acentuado processo de diferenciação socioeconômica, provocavam mudanças todos os anos no aparelho educacional (espaço escolar). Neste contexto, os novos grupos (novas gerações) de

estudantes passaram a conviver com novas tecnologias de comunicação, sobretudo, o rádio, televisão, telefone, celulares, smartphones, internet, bibliotecas virtuais, e-books, sites de busca e pesquisa, entre outros. Todas estas tecnologias, a serviço da educação, se tornaram canais de informação e de formação cultural, apesar da contestação de alguns grupos de educadores. Essas mudanças passaram a ser discutidas pelos diversos agentes públicos envolvidos com as questões educacionais, principalmente aqueles diretamente preocupados com a organização do modelo educacional do país, sobretudo com a reformulação do currículo escolar e com a melhor formação do profissional do magistério. Os professores tornaram-se uma importante voz na configuração do saber escolar, sobretudo porque também passaram a poder contar com uma ampla e diversificada possibilidade de ferramentas e tecnologias fruto do advento da “pós-modernidade”, ferramentas estas compreendidas por Silva (1992) como “Barafunda Metodológica”. Neste contexto educacional, a dinamicidade, a polissemia e a vulnerabilidade às mudanças *foram* e ainda *são*, sem sombra de dúvidas, as grandes características da sociedade neste período (transição de séculos XX/XXI). No interior deste contexto “vulnerável” às mudanças, a educação escolar formal (mas também, e principalmente, a educação informal, aquela que ocorre originariamente no interior do núcleo familiar e se estende a te à comunidade escolar, pela preservação e transmissão dos valores éticos e morais) tem papel vital. No campo educacional formal, sobretudo aquele ligado ao ensino da História - e no seu interior, nas Práticas Pedagógicas do professor de História -, nas décadas recentes têm sido marcado por significativas “transformações” e “alargamentos”. Alargamentos estes, sobretudo, no âmbito teórico-metodológico, que passaram a oferecer ao professor, responsável direto pelo ato do ensinar/aprender, uma “nova” epistemologia *da* e *na* prática educativa desta área do conhecimento (mas também de outras).

Esta “nova” epistemologia desemboca na “gestação” de novos paradigmas educacionais em campos diversos do saber. Por esta concepção de novos modelos, o ensino escolar formal passou a sofrer, o que denominamos de, “processo de renovação”, que, por sua vez, passou a estimular “tentativas” de mudanças no saber fazer docente. Ou seja, passou a produzir/propor mudanças nas práticas pedagógicas dos professores com reflexos “positivos” diretos no processo de ensino e aprendizagem. Essas alterações se expressam em diferentes dimensões teórico-conceituais, do qual um breve levantamento histórico nos estágios de produção do conhecimento em torno das Práticas Pedagógicas e das Concepções de História e de Ensino de História, podem nos colocar cientes, mesmo que parcialmente, do atual quadro de discussão sobre estas duas categorias (práticas pedagógicas e concepções de ensino e aprendizagem). Observação das discussões, sobretudo, quando elas se fundem e se transformam em saberes docentes (e históricos).

A profissão docente é composta por “rotinas” que o professor põe em prática em sala de aula de forma consciente sem escolhe-las e sem controlá-las pontualmente. Logo, essas ações da profissão docente, são por nós compreendidas como “Práticas Pedagógicas” e constituem o próprio “saber fazer” da profissão docente (BRITO, 2007). Assim, a prática pedagógica escolar, em linhas gerais, no nosso entendimento, perpassa pela capacidade que o professor desenvolve de forma a realizar sua ação docente de maneira satisfatória com o objetivo de desenvolver no alunado a capacidade de aprender e apreender crítica e reflexiva um conjunto de saberes curriculares previamente estabelecidos, com vistas a promover, neste alunado, a

capacidade de adequação e assimilação (sobrevivência) frente às constantes mudanças impostas à sociedade. Ou seja, a instituição escolar, e no seu interior, seus professores, deve deixar de ser o lugar onde efetivamente se ensina um conhecimento científico para ensinar a atitude democrática, social, cidadã, solidária, igualitária, intercultural e ambiental.

Se a sociedade muda, e a sociedade “pós-moderna” tem como marca mais aligeirada o aspecto da mudança cada vez mais acelerado - que Perrenoud (1999) chama de “contextos sociais em mudanças” - a escola só pode mudar e melhorar se evoluir com ela, uma vez que, ela (a sociedade) deve estar dentro da escola, tanto quanto o inverso. No entanto, não é isto que temos observado no Brasil no tocante às mudanças significativas na estrutura educacional formal, ou seja, do ponto de vista político, reconhece-se a importância e o “papel vital da educação” no processo de construção do “desenvolvimento” social do país, no entanto, do ponto de vista prático, essa realidade ainda está situada no campo da “retórica” (PIMENTA, 2002).

REFERENCIAS

- BARROS, J. D' Assunção B. **O campo da História: especialidades e abordagens.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BEHRENS, M. da A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.
- BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: _____. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 59-73. Tradução de Fernando Tomaz.
- _____. **A produção da crença.** São Paulo: Zouk, 2004.
- BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto; CARVALHO, Marlene Araújo de. (Orgs.). **Formação de Professores e práticas docentes: olhares contemporâneos.** Teresina: Autêntica, 2006, p. 41-54.
- _____. Sobre a Formação e a Prática Pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto. (Org.). **Formação e Prática Pedagógica: diferentes contextos de análise.** Teresina: Ed. EDUFPI, 2007, p. 47-62.
- BURKE, P. (org.). **A Escrita da História.** São Paulo: Ed. UNESP, 1992.
- _____. **A Escola dos Annales 1929-1989.** A Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.
- CABRINI, Conceição. **Ensino de História: Revisão Urgente.** São Paulo, Brasiliense, 1998.
- CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

- CASTANHO, M. E. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papyrus, 1991. p. 89-101
- CASTELO BRANCO, E. de A. Cultivar velhos campos, fertilizar novos canteiros: o professor frente à história e seu ensino. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos.** Autentica. Belo Horizonte, 2006. p. 175-191.
- _____. Nouvelle Histoire: uma reflexão sobre história e ensino de história. In: EUGENIO, J. K. (Org.). **Histórias de vários feitos e circunstâncias.** Instituto dom Barreto. Teresina, 2001, p. 111-128.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 1994, vols. 1 e 2.
- CHARTIER, R. **A história cultural.** Lisboa, Difel: 1990.
- ENQUITA, M. F. **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.
- FALCON, F. J. C. História Cultural e História da Educação. Revista Brasileira de Educação, vol. 11, n. 32, Rio de Janeiro mai/ago. 2006.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- _____. **Caminhos da história ensinada.** Campinas: Papyrus, 1993.
- FREIRE, P.; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito.** São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 17 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Filosofia da educação.** 2 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GINZBURG, C. **A micro história e outros ensaios.** Lisboa: Difel, 1991.
- GROSSI, E. P.; BORDIM, J. **Paixão de aprender.** 2 Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. **O ensino de história e seu currículo: teoria e método.** Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- HUNT, L. **A nova história cultural.** São Paulo: Martins Filho, 1992.
- KARNAL, L. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** Ed. Contexto: São Paulo, 2003.
- LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autentica, 2004.
- LE GOFF, J. (Org.) **A História Nova.** São Paulo: Martins Filho, 1990.
- LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **História da Educação.** 2 Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Perspectivas Históricas da Educação**. 3 Ed., São Paulo: Ática, 1995.

NAPOLITANO, M. História Contemporânea: o tempo das crises. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. Ed. Contexto: São Paulo, 2003.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. Porto Alegre. In. Pátio. **Revista pedagógica**. n. 17, 2001, p. 8-12.

_____. **Formar Professores em contextos sociais em mudança**: prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação, n 12, set-dez, 1999, p. 5-18

PESAVENTO, S. J. **História e história cultural**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2004.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2 Edição, São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **História e História da Educação**: o debate teórico metodológico atual. (Org.). 2 Edição. Campinas, São Paulo: Autores associados. HISTEDBR, 2000

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo desing para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org). Os (dês)caminhos da escola. São Paulo., 1992. Ática.

TARDIF, M. **O ofício de professor**: história, perspectiva e desafios. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

VAINFAS, R. **Os protagonistas anônimos da história**. São Paulo: Campus, 2002.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 3 Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

_____. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de Didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006, p. 13-33.