

**Ensino de história em pré-vestibulares comunitários : entre o dever de memória e a reflexão crítica**

Carmen Teresa Gabriel  
UFRJ/FE

O que ensinamos quando lecionamos história? O que seriam aprendizagens em história? História seria uma disciplina ensinável? Questões como essas, desde os anos 80, têm sido colocadas por diferentes pesquisadores da área de ensino dessa disciplina ( Moniot, 1993 Ailleu, 1995, Lautier, 1994, 1997, Monteiro 2002, Gabriel, 2003)<sup>1</sup> cuja preocupação central consiste em perceber as especificidades epistemológicas desse saber quando se transforma em objeto de ensino no âmbito da educação básica. A despeito das possíveis respostas, a força analítica de questões como essas, estaria na própria pertinência da sua formulação. Questionar a complexidade epistemológica do conhecimento histórico articulada às questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem desse saber tende a abrir pistas de investigação passíveis de contribuir para a necessária e ainda incipiente (des)naturalização dos conteúdos históricos que circulam nos contextos escolares em diferentes suportes como as propostas curriculares, os livros didáticos ou os textos dos professores produzidos e trabalhados em sala de aula.

Esse tipo de questionamento nos remete diretamente à discussão, na área do Currículo e da Didática, em torno dos processos de construção dos saberes escolares. Estudos realizados nos últimos vinte anos por pesquisadores desses campos têm explicitado e denunciado a imbricação desse tipo de saber com questões de ordem política, ideológica e cultural, colocando por terra qualquer pretensão de neutralidade dos mesmos. Para além dessa dimensão seletiva enfatizada pelas abordagens de cunho sociológico e/ou histórico (Goodson,1995, Chervel 1990)<sup>2</sup> , a análise do processo de construção desses saberes com um enfoque mais cognitivo permite pensá-los igualmente em termos de uma autonomia epistemológica relativa resultado de um processo complexo e inevitável de reelaboração e/ou transposição didática ( Chevallard, 1991)<sup>3</sup>

O objetivo deste texto é pensar alguns dos desafios enfrentados pelos professores desta disciplina envolvidos diretamente no processo de seleção cultural e reelaboração

didática do conhecimento histórico tendo como tela de fundo as condições objetivas e subjetivas singulares dos pré-vestibulares comunitários. Não se trata, neste texto, de entrar na discussão em torno da dimensão política desse espaço de formação - apreendido como uma modalidade de ação afirmativa que se sustenta no contexto histórico da sociedade brasileira atual como sendo um dos caminhos possíveis da construção de um projeto político de sociedade mais justo e menos dogmático - nem tampouco da pertinência e/ou necessidade de manutenção do exame de vestibular como porta de acesso ao ensino superior. O pré-vestibular comunitário é considerado, neste texto, mais como contexto de produção do objeto de análise em foco do que objeto de reflexão em si mesmo. A argumentação que se segue pois, baseia-se nas especificidades desse contexto de formação para exercitar a reflexão sobre os desafios que estão colocados no processo de produção e de transmissão dos saberes escolares no âmbito da disciplina de História tendo em vista as diferentes dimensões – política, cultural, social, epistemológica – que entram em jogo nesse processo.

### **Pré-vestibulares comunitários: um *lócus* específico de problematização da história-ensinada**

De uma maneira geral os pré-vestibulares comunitários se posicionam na contramão da lógica excludente, hierárquica e elitista predominante entre esses tipos de modalidade de cursos preparatórios para a realização do Vestibular.

Como já mencionado, nos limites da análise que aqui me proponho, esse posicionamento assume sua importância menos pelas suas implicações, no seio da sociedade civil, para o fortalecimento de práticas de inclusão social do que pelas conseqüências pedagógicas que essa marca política explícita imprime na configuração do processo de ensino-aprendizagem. A presença nas salas de aula de alunos de classes populares cuja trajetória escolar tende a ser marcada por dificuldades e fracassos, acarretando, muitas vezes, uma auto-estima baixa e para os quais o acesso à Universidade, longe de ser apenas um ritual de passagem entre o ensino médio e o ensino superior,

apresenta-se como um gesto de insistência, de resistência, no sentido de conquistar espaços que, em princípio, não lhe são atribuídos, por direito, pelas classes dominantes responsáveis pela implementação das políticas públicas educacionais, traz à tona de forma explícita, nesse processo de formação, a dimensão axiológica, seja de cunho político, ético e/ou cultural, inerente a todo processo de ensino-aprendizagem.

Ao contrário de outros contextos de formação onde essa dimensão, embora presente, pode ser, como o é, muitas vezes, minimizada ou negada, no caso dos pré-vestibulares comunitários ela impõe um enfrentamento mais direto com questões de poder, identidade, emancipação, criticidade, cidadania, tornando esse espaço um *locus* fecundo para pensar o fazer pedagógico em uma perspectiva crítica e emancipatória. Considerando que o tipo de formação nesses cursos, voltado para a preparação de um concurso como o Vestibular, suscita outras questões de ordem didático –pedagógicas, em particular no que se refere aos critérios de seleção dos conteúdos a serem ensinados, a busca de articulação com as questões de ordem axiológica, acima descrita torna-se ainda mais complexa, devendo incorporar outras variáveis de cunho didático-epistemológico que não podem ser negligenciadas. Disputar um vestibular implica em apropriar-se de saberes, conteúdos socialmente legitimados e que tendem a serem associados com os conhecimentos, se não produzidos pela classe dominante, pelo menos considerados como tais pelas mesmas.

Como uma faca de dois gumes, de um lado o adjetivo *comunitário* indica a possibilidade e necessidade de conceber o processo de ensino-aprendizagem a partir de vertentes pedagógicas que operam com o conceito de cultura (escolar) no seu sentido mais antropológico e que engloba diferentes subjetividades/ identidades reconhecendo e valorizando as culturas de outros grupos socio-culturais como, por exemplo, as leituras de mundo dos alunos desses vestibulares. Trata-se, do ponto de vista pedagógico, de incorporar na reflexão didática novos tempos, espaços, práticas e saberes, assumindo dessa forma como centrais no processo de ensino-aprendizagem, questões como poder e identidade.

De outro lado, o desafio político de “passar no Vestibular”, entrar para a Universidade, exige uma articulação com questões pedagógicas cotidianas de cunho mais pragmático como a necessidade de “escoar todo o programa”, isso é, “dar os conteúdos que caem no vestibular” implicando desafios de diferentes ordens tais como a gestão do tempo na priorização de práticas e metodologias que não estão sempre necessariamente em sintonia, com as orientações das perspectivas críticas e/ou pós-críticas incorporadas no campo educacional.

Ao associar tempos, espaços, saberes aparentemente contraditórios, os pré-vestibulares comunitários, acirram tensões como, por exemplo, o desafio de contribuir para a afirmação de outras subjetividades e vozes no cenário político contemporâneo através do questionamento das relações assimétricas de poder presentes igualmente nas salas de aula e assegurar a apropriação de conteúdos exigidos em práticas que reforçam, em princípio, essas mesmas lógicas excludentes contra a qual se quer lutar. Refletir a partir desse espaço de formação singular exige enfrentar o desafio de pensar estratégias pedagógicas que permitam superar posições dicotômicas.

No caso da disciplina de História, essas tensões e desafios tendem a potencializar-se tendo em vista a própria natureza epistemológica desse saber. Apesar do contexto de formação privilegiado e das matrizes teóricas a partir das quais o conhecimento histórico é pensado, a sua própria “razão de ser” lhe imprime um duplo registro epistemológico marcado por tensões como verdade x sentido objetividade x subjetividade, fragmentação x totalidade, explicação x compreensão, universal x particular que se manifestam em graus e modalidades distintas nas diferentes esferas de problematização – produção e/ou ensino - privilegiadas.

### **Ensino de história: entre o dever de memória e a reflexão crítica**

Uma das questões centrais debatidas entre os agentes do campo da História refere-se à função político-cultural dessa disciplina. Essa função é fundamental para entender a especificidade epistemológica do saber histórico em termos da sua capacidade de absorção

da dimensão axiológica articulada à dimensão racional. Koselleck (1997)<sup>4</sup>, ao resgatar a trajetória de construção do conceito moderno de História, chama a atenção para o fato de que a utilização política desta noção corresponde a uma das condições de possibilidade de tal conhecimento, reunidas no final do século XVIII. A partir do momento em que a História não é mais compreendida como “a ciência do passado, mas como um espaço de experiência e um instrumento de reflexão orientando cada tentativa de ação” (Koselleck, 1997, p.72), evidencia-se a dificuldade de separação entre pressupostos epistemológicos e metodológicos, que assegurem a verdade, e pressupostos ideológicos (incluindo a crítica ideológica), que preservem sua função social e política.

Entrar neste debate pelo viés da reflexão epistemológica no campo da História e tendo como suporte os limites de um texto dessa natureza exige alguns recortes a fim de tornar viável o desenvolvimento de uma argumentação ainda que não tenha a pretensão de ser mais do que um início de conversa. Um critério possível para estabelecer esse recorte consiste em focar uma questão através da qual poder-se-ia discutir as tensões explicitadas tanto do ponto de vista pedagógico como epistemológico. Nesse sentido, as questões que envolvem à temática da construção de identidade(s), e em particular da identidade nacional através do ensino desta disciplina me parecem pertinentes para tal exercício de reflexão.

A temática da identidade nacional recorta, no âmbito da disciplina de História, um espaço bem delimitado que corresponde aos das histórias nacionais. Além disso, apesar de não constituir-se objeto de ensino propriamente dito, a construção do seu sentido, à despeito da pluralidade semântica que envolve tal noção, continua sendo uma das intrigas centrais, em torno da qual se organiza o saber dessa disciplina. Desde a emergência da História como disciplina acadêmica no século XIX, esta temática tem assumido o papel de fio condutor de grande parte das tramas tecidas. Em terceiro lugar, tendo em vista o investimento simbólico, político, ético e ideológico que a construção da narrativa nacional requer, esta temática favorece o enfrentamento da tensão entre a busca da verdade (o que realmente aconteceu entre os elementos que hoje configuram nosso espaço de experiência e que contribuem para tecer a brasilidade?) e a construção de sentido (Qual a

representação, ou representações, de brasilidade que prevalece, ou prevalecem, no nosso presente histórico?), exemplificando de forma clara o duplo registro epistemológico do conhecimento histórico. Por fim as características do contexto de formação onde o processo de construção dessa marca identitária está sendo pensada torna mais aguda essa tensão na medida em que a história-ensinada do Brasil nos pré-vestibulares comunitários não pode deixar de lado, pelas razões já expostas, os mecanismos e práticas pedagógicas que favoreçam igualmente a afirmação de outras identidades e memórias coletivas nas lutas de representação dessa brasilidade.

Considerando assim, o papel central na formação de identidade(s) que é atribuído ao conhecimento histórico, em particular quando reelaborado em objeto de ensino e as características, muitas vezes, contraditórias, da proposta de formação dos pré-vestibulares comunitários, como articular no ensino desta disciplina a necessidade tanto de garantir a transmissão de uma memória nacional legitimada e avaliada nos concursos de vestibular, como de desenvolver a reflexão crítica sobre essa mesma memória, condição imprescindível para fazer emergir novas identidades e possibilidades de representação de brasilidade? Ou dito de outro modo: Como dosar e articular esses dois registros, sem negar, nem exaltar a importância e o papel desempenhado por cada um? Como articular o ensino de uma forma de pensar historicamente e de uma memória já acumulada e consagrada pelas gerações precedentes? Como reelaborar didaticamente capacidade crítica e necessidade de memória?

O que está em jogo aqui, não é apenas a possibilidade de tornar o ensino de história ensinável, mas igualmente a necessidade de garantir a sua função formadora no plano cultural e político. Argumento que um primeiro passo para o enfrentamento com essas questões consiste em buscar na própria estrutura epistemológica mista do conhecimento histórico os caminhos que possam ajudar a pensar a reelaboração dos mecanismos de didatização e axiologização que precisam ser acionados no ensino de História do Brasil para estudantes de pré-vestibulares comunitários.

A leitura dos debates atuais no campo da própria teoria da História traz à tona a noção de narrativa, ou melhor, de estrutura narrativa, cujo potencial heurístico tende a ser reavaliado e revalorizado. Até época relativamente recente, as discussões em torno dessa noção limitaram-se à condenação da história narrativa. Associada a tudo contra o qual se queria lutar, em prol da construção de uma história-problema, científica, a história narrativa, até então triunfante passa a ser proscrita pela comunidade científica de historiadores. Estudos recentes — Ricoeur (1983-85), Hartog (1995),<sup>5</sup> — demonstram, todavia, que o termo narrativa é empregado, de fato, nesses debates, como uma metonímia pela qual um tipo particular de narrativa confunde-se com a própria estrutura narrativa inerente ao saber histórico. Trata-se pois, de desfazer a confusão semântica entre história narrativa e narrativa histórica, apostando na fertilidade teórico-metodológica da última.

Tal posicionamento implica em apreender a noção de narrativa, de forma estreitamente articulada às noções de intriga e de tempo histórico. Trata-se de explorar a potencialidade analítica do conceito de intriga ou enredo que permite resgatar a especificidade e complexidade do objeto da História, sem que seja necessário negar a ambigüidade que ela traz no seu próprio nome, bem como pensar o tempo histórico tanto na sua função de mediação (tempo narrado), como na sua tarefa de totalização (visto como um “singular coletivo”), que serve de pano de fundo para esta mediação.

Como categoria operacional central na reelaboração do saber histórico a noção de narrativa permite as seguintes interrogações: Que estratégias discursivas o ensino dessa disciplina mobiliza, contribuindo para que nos tornemos brasileiros? Que campos de experiência e que horizontes de expectativa interagem na narrativa histórica nacional da atualidade, possibilitando entrever o significado de "estar sendo" brasileiro nas diferentes práticas discursivas observadas, em particular nas construções narrativas tanto dos estudantes do pré-vestibular comunitários quanto das matrizes históricas privilegiadas nos concursos de vestibulares? Operar com o conceito de estrutura narrativa autoriza que a construção da brasilidade possa ser vista como um processo aberto, dinâmico e inacabado. Diferentes

presentes históricos constroem diferentes narrativas de História nacional e do povo brasileiro. Em cada uma delas, diferentes passados são lembrados e ou esquecidos e diferentes futuros são sonhados. Caberá a cada professor de história selecionar os conteúdos a serem ensinados, ingredientes de uma intriga possível – acontecimentos, sujeitos, acontecimentos, concepção de tempo, conceitos, etc - de forma a permitir a emergência de uma diversidade de narrativas da brasilidade contribuindo para a construção de um Brasil mais plural e inclusivo, que no nosso presente histórico implica também na socialização das narrativas dominantes. O desafio é pois, saber como usar essas armas da narratividade histórica a favor da inclusão das diferenças ( de posições, de perspectivas, de identidades) na interpretação histórica. Tratou-se aqui de apenas indicar um caminho possível, trilhá-lo já é tarefa que extrapola os limites desse texto.

---

<sup>1</sup> MONIOT, H, **La dictatique de l 'histoire**, Paris: Nathan, 1993, ALLIEU, N. De l'histoire des chercheurs à l'histoire scolaire. In: DEVELAY, M. (Org.). **Savoirs scolaires et didactiques de disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris: ESF, 1995; LAUTIER, N. La compréhension de l'histoire: un modèle spécifique. In: **Revue Française de Pédagogie**. Paris: n.106, p.11-23, jan./mar. 1994 e **Enseigner l'histoire au lycée**. Paris: Armand Colin, 1997. MONTEIRO Ana Maria **O Ensino de história : entre práticas e saberes**. Faculdade de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2002. (Tese de doutorado), GABRIEL, Carmen Teresa , **Um objeto de ensino chamado história: a disciplina de história ans tramas da didatização**, Faculdade de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2003 ( tese de doutorado)

<sup>2</sup> GOODSON, I. F. **Tornando uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução**. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre: n.21, p.230-54, 1990; CHERVEL, A. As histórias das disciplinas escolares. Reflexões sobre um domínio de pesquisa. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre: n.2, 1990

<sup>3</sup> CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: Ed. La pensée Sauvage, 1991.

<sup>4</sup> KOSELLECK, R. **Le Futur Passé - Contribution à la semantique des temps historiques**. Paris: Ed. de L'École des hautes études en sciences sociales, 1990

<sup>5</sup> RICOEUR, P, **Temps et Récit**. Paris: Le Seuil, v.1-3, 1983-1985. HARTOG, F. L'art du récit historique. In: **Passés Recomposés Champs et Chantiers de l'histoire**. Paris: Editions Autrement, Série Mutations, n.150/151, p.184-93, 1995.