

**Um desafio para formadores e formandos:
A relação entre passado e presente na aula de História**

HELENICE APARECIDA BASTOS ROCHA¹

Este texto visa apresentar algumas reflexões realizadas a partir de análise exploratória acerca das formas de estabelecer relações entre o passado e o presente por professores de história, alunos de um curso de licenciatura na Modalidade de Educação à Distância (EAD). Essas formas se apresentaram a partir da realização e repetição de uma atividade específica, a criação e recriação de seqüências didáticas pelos alunos, em diálogo dos alunos com tutores e autores das disciplinas específicas de licenciatura.

Um desafio colocado aos cursos de formação de professores na modalidade EAD é a realização das disciplinas de licenciatura que tratam especificamente do ensino de história. A modalidade EAD de licenciatura, pautada principalmente na leitura e escrita, propicia o trânsito do processo de ensino e aprendizagem conceitual, mas pode não colaborar quando se trata da reflexão didática e seu acompanhamento, tal como exigido no Estágio Supervisionado.

Este desafio foi enfrentado nas três disciplinas com essa característica do curso de licenciatura em História promovido pela PUC-Rio/UERJ entre 2006 e 2010, Laboratório de Ensino-aprendizagem de História (LEAH), Estágio 1 e Estágio 2. Os resultados do enfrentamento de tal desafio permitem compreender como os alunos do curso elaboram as relações possíveis e necessárias no ensino de História, entre o passado e o presente, a partir da produção de uma seqüência didática que foi reformulada ao longo das três disciplinas.

Neste texto destacamos uma das estratégias adotadas para esse enfrentamento. A articulação das três disciplinas finais em torno da proposta de realização pelos alunos de uma atividade de planejamento, após a problematização das práticas pedagógicas existentes nas escolas. Apresentou-se a proposta de conhecimento e realização de uma seqüência didática na disciplina de LEAH e retomou-se o material produzido e a reflexão sobre ele de formas diferentes em Estágio Supervisionado 1 e Estágio

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, professora adjunta do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Assessora da Coordenação dos Tutores à Distância da licenciatura em História Puc-Rio/UERJ, Modalidade Educação à Distância.

Supervisionado 2. Essa retomada, inclusive a partir da análise das seqüências produzidas pelos alunos em LEAH, permitiu que fosse realizado um diálogo com suas compreensões acerca das possibilidades de relação entre o passado e o presente, especialmente no que se refere ao anacronismo presente em algumas elaborações.

Nosso principal objetivo é apresentar algumas formas didáticas de estabelecimento de relações entre o passado e o presente por alunos professores que se constituem aqui como categorias organizativas de tal relação. A reflexão sobre tais categorias indica questões presentes na prática pedagógica dos professores de história em geral, formados nas modalidades presencial ou à distância.

O texto se organiza com a apresentação sumária do curso em que ocorreu essa experiência, sua organização curricular e estrutura organizacional e do conjunto de disciplinas da licenciatura em questão visando contextualizar o leitor quanto a formas de realização da atividade e de seus resultados. Discutimos a possibilidade de alternativas como a seqüência didática como forma de organização da aula. Finalmente, apresentamos a categorização resultante de uma análise preliminar sobre as formas de estabelecimento de relações entre o passado e o presente e concluimos com algumas reflexões acerca dessas características.

1.1. A licenciatura em História, modalidade à distância: apresentação de um caso

No ano de 2005, como parte das políticas públicas voltadas para a formação de professores, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, instituiu o edital público denominado de Pró-licenciatura. Ele tinha como foco a alternativa de formação de professores que atuavam na educação básica, nas redes públicas de ensino (municipais e estaduais), em determinadas disciplinas – história, geografia, língua portuguesa, matemática etc –, sem, no entanto, ter formação universitária adequada.²

Em resposta ao edital de 2005, o Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em parceria com o Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), formulou

² Durante a implementação do Pró-licenciatura, entre 2005 e 2010, o Ministério da Educação investiu muito fortemente na construção da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em que apenas as instituições de ensino superior públicas puderam participar, excluindo, com isso, as instituições confessionais, com é o caso das católicas. Com essa mudança de foco de política pública, no que se refere ao ensino a distância, o Pró-licenciatura deixou de existir e passou a ter um período de transição para o modelo desenhado na UAB.

um Curso de Licenciatura em História, modalidade à distância, que obteve sucesso e foi implantado em 2006.

O Curso adotou a grade curricular do curso presencial da PUC-Rio guardando, contudo, as especificidades inerentes a esta modalidade. Especificidades relativas ao processo de ensino-aprendizagem, mediatizado por diferentes materiais pedagógicos. Sua estrutura supôs uma relação de troca entre professores e alunos, assim como entre os alunos, guiada pela utilização de procedimentos pedagógicos e tecnológicos destinados a favorecer o ato educativo, como, por exemplo, o uso do ambiente de ensino-aprendizagem AulaNet.

O currículo do Curso orientou-se pelos princípios norteadores de estruturação em quatro núcleos disciplinares: disciplinas de ciências sociais e humanas; disciplinas específicas do curso; disciplinas específicas de Licenciatura; e disciplinas de Cultura Religiosa.

As disciplinas específicas de Licenciatura cumprem o papel de possibilitar, de modo mais específico, a introdução à prática profissional. Deste núcleo disciplinar fazem parte as disciplinas sob a orientação do Departamento de Educação, comuns aos diferentes cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade e as disciplinas Laboratório de Ensino-Aprendizagem de História e Estágio Supervisionado, sob a direção do Departamento de História;

1.2. Ensino de História: LEAH e Estágios

Como dito inicialmente, fazer uma proposta para as disciplinas acima que procurasse levar em consideração que nossos alunos possuíam muitos anos de experiência de ensino, lidando com o dia-a-dia das salas de aula nas respectivas redes públicas, foi um grande desafio. Além disso, existiu o desafio maior de formular uma proposta de estágio supervisionado a distância.

Os professores autores das três disciplinas decidiram elaborar um planejamento comum a elas, em que o princípio básico foi a defesa da autoria por parte do professor de suas aulas. Autoria significando protagonismo na escrita da aula. Dito de outra forma, autonomia docente para escolher o que e como trabalhar com seus alunos. No caso, a aula foi entendida como uma grande narrativa (para além da escrita), que, necessariamente, é desenvolvida no processo de interação entre o professor e os alunos.

O trabalho final de LEAH, que consistiu na elaboração de uma sequência didática, foi recuperado nos estágios supervisionados 1 e 2. Logo, existiram dois eixos, um teórico, a defesa da aula como texto e do professor como autor, e outro metodológico, o exercício constante de elaborar e reelaborar sequências didáticas com a marca do professor como autor .

1.2.1. LEAH

O Laboratório de Ensino-Aprendizagem em História, do 6º período, foi a primeira disciplina no Curso que tinha por objetivo principal pensar o ensino escolar de história. Até então, os alunos tiveram a oportunidade de entrar em contato com disciplinas da área de História e de Educação. A reflexão sobre a relação entre lugares, práticas e textos constituiu-se no eixo norteador do Curso. A reflexão de Michel de Certeau (1925-1986) acerca da **operação historiográfica**, apresentada em meados da década de 1970, ainda que considerada de difícil compreensão, inspirou vários estudos sobre a escrita da história e motivou os autores de LEAH a pensar o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Certeau, a "operação historiográfica" consiste na articulação entre um **lugar social**, um conjunto de **práticas** e um **texto** (CERTEAU, 2000: 65-106).

A partir dessas colocações, será possível pensar uma "operação" de ensino de história? Supondo que sim, a disciplina foi organizada procurando caracterizar suas práticas, investigando o lugar social ao qual as mesmas encontram-se vinculadas e, por fim, aquilo que produzem: um tipo particular de "texto", produzido e "dado a ler" por meio dos recursos mobilizados nas aulas de história. Acreditando que "fazer história" é investigar e, ao fim e ao cabo, contar uma história, propôs-se pensar que ensinar e aprender história também é um modo de construir narrativas.

A aula, e seu planejamento, foram tratados em LEAH como tipos específicos de texto, que se procurou relacionar a lugares e práticas específicas. Essa perspectiva permite situar o professor como um autor. Ao mesmo tempo, os alunos podem ser vistos como leitores que interpretam a história contada e, desse modo, aprendem tornando-se autores de um texto próprio sobre a história, sobre o mundo e sobre si. Em outras palavras, em meio a esse processo interpretativo, eles constroem a si mesmos enquanto sujeitos da história, prontos para contar novas histórias.

Essas autorias (do ensino e da aprendizagem) envolvem a fala, a escrita e a leitura sobre a história dos homens, mulheres e crianças, que constituem a aula no conjunto de atividades propostas e vivenciadas por professores e alunos. Nos atos de falar e ouvir, ler e escrever, eles produzem novos sentidos para a História e elaboram o seu próprio lugar nessa história.

O Curso de Leah foi organizado em três unidades. A primeira, denominada *Lugares*; a segunda, chamada *Narrativas, conceitos e categorias*. A relação entre *Práticas e narrativas* é o tema da terceira e última unidade.

1.2.2. Estágios Supervisionados 1 e 2

O Estágio Supervisionado 1, disciplina do 7º período, consistiu em um desdobramento do Laboratório de Ensino-Aprendizagem de História, tendo por objetivo ser um espaço de trocas entre dois tipos de experiências vivenciadas desde 2006, são elas: as experiências adquiridas nas disciplinas cursadas, como alunos de uma graduação em História e as experiências adquiridas no trabalho cotidiano com a disciplina escolar história, como professores da educação básica.

A disciplina buscou: 1) retomar os temas destacados em LEAH, entre eles a autoria, a partir de reflexão pelo aluno-professor do curso, de forma a contribuir para sua formação; 2) propiciar a reflexão acerca da docência a partir de observação mútua de aulas por duplas de alunos e pela discussão acerca das práticas existentes, orientada por roteiro e critérios previamente estabelecidos; 3) retomar a sequência didática produzida como tarefa em LEAH, visando reformulá-la para sua realização no Estágio Supervisionado 2.

Em Estágio Supervisionado 2, no 8º e último período, os professores autores decidiram abrir um espaço de discussão constante, por meio do fórum de debate da disciplina, sobre algumas características presentes de forma recorrente em uma parte das sequências didáticas desde LEAH, como as escolhas didáticas, o diálogo com os conhecimentos apresentados ao longo do curso e as relações estabelecidas entre o passado e o presente, um dos princípios propostos para a sequência didática. No que se refere ao último ponto, o anacronismo se mostrou como uma questão a ser retomada.

2.1. Refletindo sobre formas de organização da aula

Compreendemos que os homens estão sempre selecionando da tradição existente o que lhes parece melhor, mais interessante ou adequado. A tradição, constituída a partir de escolhas, é um fator de conexão entre a experiência vivida no presente e a experiência vivida no passado. Ou, entre a cultura de hoje e a cultura de ontem. O processo de seleção que constitui novas tradições implica reinterpretações, porque as seleções são continuamente feitas e refeitas. Tal processo é realizado especialmente pela educação e por outras instâncias sociais ligadas à formação. Como resultado disso, as tradições estão sempre em mudança, por mais que pensemos nelas como algo dado, uno e imutável. Se assim o é, a tradição curricular na aula de história merece ser interpelada pelo juízo crítico do historiador e professor de história, em seu papel de desnaturalizar o social, e de descortinar novas possibilidades de existência, inclusive na aula de história.

Em outras décadas do século XX houve propostas de organização didática da aula em torno de unidades de ensino e de centros de interesse, o que organizava também os planos de curso e de aula. Assumimos aqui uma nomenclatura surgida da proposta de organização das aulas por Guimarães: atividades permanentes, projetos e seqüências didáticas.³

A seqüência didática é uma proposta em que professor e aluno realizam atividades que se constituem como passos da aula ou de um conjunto de aulas. Cada passo propicia que o próximo seja realizado. O objetivo é focalizar conteúdos mais específicos que os dos projetos temáticos. A continuidade planejada entre as atividades propicia a abertura do repertório de práticas para além da exposição didática tradicional. Na proposta que fazemos, essa continuidade se remete ao estabelecimento de conteúdos de relevância e atividades variadas, do professor e também do aluno, que propiciam o ensino e a aprendizagem.

Em um enfoque problematizador, a seqüência didática deverá também estabelecer pontes entre o passado e o presente, por meio de analogias bem controladas

³ Para saber mais sobre essas alternativas de organização da aula e conhecer um exemplo de articulação entre elas na aula de história, ver: GUIMARÃES, Arthur, O quebra-cabeça das modalidades organizativas, *Rev. Nova Escola*, Edição Especial, 01/2009 [citado 2009-10-12], Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/quebra-cabeça-426234.shtml>

e problematizações de situações que parecem ter sempre existido, mas são históricas, ou seja, sujeitas à mudança, pela própria ação dos homens.

Enfatizando o caráter sequencial das aulas, bem como pensando no desenvolvimento do assunto em torno de objetivos de ensino-aprendizagem, propomos os seguintes princípios para as sequências didáticas problematizadoras no ensino de história e no curso em questão (ROCHA, 2004):

1. O conteúdo a ensinar/aprender tem pontos de maior dificuldade ou complexidade. É preciso que o professor realize uma análise da estrutura global desse conteúdo para, primeiramente, definir a relevância dos tópicos do conteúdo. Em segundo lugar, localizar esses pontos de maior complexidade, para então definir em que momentos da sequência didática ele fará exposições didáticas; os alunos farão pesquisas de conhecimentos já estruturados ou analisarão documentos em busca de produzir conhecimento sobre a História e de tornarem-se melhores leitores de diferentes materiais.
2. Interessa ao professor criar problematizações que fomentem a reflexão sobre as questões enfrentadas pelos homens do passado – o que pode representar o fio condutor da sequência didática – e suas possíveis relações (de causalidade, de similaridade ou de diferença) com questões do presente, sem incorrer em anacronismo.
3. A História transita no campo da linguagem, interrogando-a – em suas diferentes formas de expressão – e produzindo o discurso historiográfico por meio dela. Assim, interessa dedicar especial atenção às diferentes linguagens (verbais e não verbais) que circulam na sociedade e que significam formas de apropriação do conhecimento histórico pelo aluno: documentação, patrimônio e museus, cinema, fotografia, entre tantos outros.

Destacamos aqui o segundo princípio, da necessidade de colocar em diálogo o passado e o presente sem incorrer em anacronismo. Na disciplina de LEAH, após a leitura da aula que tratava deste tema, os alunos tiveram um fórum de discussão para apresentar sua compreensão acerca da proposta e elaboraram uma sequência própria,

que foi a base para a análise por parte dos autores das disciplinas e para a formulação das aulas subsequentes de Estágio 1 e 2.

3. O desafio do estabelecimento de relações entre o passado e o presente

Um grande desafio para os cursistas desse conjunto de disciplinas, desde a disciplina de LEAH até o Estágio 2 foi o de buscar relacionar melhor sua seqüência didática a partir da interlocução nos fóruns e das aulas de Estágio 2. Entre as relações que foram analisadas pelos autores dessas disciplinas como recorrentes e que mereceriam esse destaque como fatores a aperfeiçoar nas seqüências didáticas, está a do estabelecimento de relações entre o passado e o presente, sobre as quais realizou-se uma análise e conseqüente categorização em uma das aulas de Estágio 2. Tais estratégias propiciaram a continuidade do diálogo com os professores no fórum de discussão e são a fonte de material para a análise apresentada aqui.

Lucien Febvre é um dos autores que nos ajudam a entender que a história, e seu ensino, não é um amontoado de fatos desconexos, respondendo a interesses do presente (FEBVRE, 1953: 497). O estabelecimento de relações entre o passado e o presente não é apenas uma pretensão das seqüências didáticas, ele está presente, mais ou menos visível, em toda fala sobre fatos do passado, em toda relação estabelecida entre os fatos. Essas relações podem ser de permanência ou de mudança, entre diferentes tempos.

Na análise por amostragem das seqüências produzidas pelos alunos (sobre o total em torno de 700) percebemos uma tendência recorrente à elaboração de S.D.s com o argumento da semelhança e continuidade entre o passado e o presente, de forma positiva ou negativa. Ou ainda a de comparar lugares, sujeitos ou instituições de forma pouco rigorosa, visando o estabelecimento de relações entre o passado e o presente. É a essas características que vamos dedicar a análise a seguir. Destacamos que o objetivo não é o de encontrar acertos ou erros nas escolhas dos professores, mas de refletir sobre as alternativas que se colocam a tais professores para trabalhar reflexivamente acerca dessas relações.

Para tal, organizamos as propostas de semelhança entre os tempos nas seguintes categorias organizativas: a valorização positiva do passado, quando seu legado é apresentado para aproveitamento pelos alunos e a valorização negativa do passado. Essa segunda categoria se divide em dois grupos nas seqüências analisadas. Há narrativas

apresentadas sobre essa relação em que a condição de sujeitos que fazem a história é atribuída a uma elite (principalmente econômica ou política) que estabelece uma relação continuada de dominação sobre sujeitos assujeitados. No segundo grupo, os professores partem do presente e suas questões, como a discriminação e a exclusão, e buscam no passado a explicação para o estado de coisas atual e mais, defendem as ações que podem alterar o quadro perverso ainda existente. Neste caso, mesmo as parcelas da sociedade que sofreram perdas históricas são vistas com poder de mudança, especialmente no presente, quando a argumentação do professor aponta no sentido da cobrança ao Estado do dever de memória e das ações afirmativas, por exemplo.

Vejamos brevemente exemplos dessas categorias e sub-categorias e uma análise de um outro conjunto de propostas que nos ajudará na busca alternativas a sua tendência ao anacronismo.

3.1. A permanência do passado no presente como legado e possibilidade

Apresentamos um fragmento de uma S.D. que apresenta o objetivo e a problematização propostos que apresenta uma relação de permanência entre o passado e o presente como legado e possibilidade:

Exemplo 1

OBJETIVOS:

Possibilitar uma reflexão sobre a política na Grécia Antiga, considerando as diferentes formas de governo experienciadas pelos gregos na antiguidade, sua influência na sociedade ocidental. Compreender o entendimento de democracia no contexto atual.

PROBLEMATIZAÇÃO:

Compreendendo que os gregos nos deixaram um legado inestimável no que se refere à forma de fazer política e pelo o estudo das diferentes formas de governo partindo das sociedades clássicas de Atenas e Esparta buscaremos entender: qual o sentido atual de democracia?

Vemos que o(a) aluno(a) propõe na S.D. o destaque de alguns aspectos da herança da Grécia Antiga que podem ser referências para a contemporaneidade. A idéia de herança, de legado, trabalha com a permanência de aspectos da vida antiga sugerindo a

possibilidade de seu uso no presente, levando em conta o valor positivo atribuído a eles. Comprendemos que tal relação supõe que, se os alunos possuem esse conhecimento, podem se apropriar dessa herança, compreendê-la como um bem e usá-la.

Quando os elementos do passado são valorizados positivamente, temos a idéia cara ao professor, em especial de história, de legado, que é a valorização atual de algo que vem, ou pode vir, de determinado passado. O que existia no passado é um bem que podemos resgatar, a partir do conhecimento sobre ele. É o caso da política existente na democracia antiga e de outros bens culturais da Antiguidade como no caso dessa seqüência, do Renascimento europeu, das culturas orientais ou africanas, da religião católica, protestante ou afro-brasileira, das tradições mais diversas.

Tal uso do passado é uma das tarefas da aula de história, pois inclui os alunos entre os herdeiros de uma tradição que constitui aspectos de sua identidade. Como expressão de uma relação de permanência entre o passado e o presente, o cuidado com o anacronismo deve se dar na busca de superar a relação direta entre aspectos de tempos diversos, através da especificação (como vimos na aula anterior) dos contextos históricos e de seus sujeitos. No caso da Grécia Antiga (mais especificamente em algumas cidades da Hélade), a democracia direta não tem equivalência com a democracia contemporânea. Como sabemos, além de ser representativa, tal democracia está envolvida em uma economia que mobiliza não apenas bens simbólicos, mas principalmente econômicos na concretização da vida política formal.

3.2. A permanência como resultado inevitável da história

Algumas vezes, as permanências entre o passado e o presente são consideradas negativas para o passado e para o presente. Nas S.D.s analisadas são apontados como problemáticos a falta de participação popular em diversos momentos da história do Brasil e a relação de dominação entre sujeitos históricos diversos (tais como escravos e senhores, patrões e empregados, governantes e camadas populares da sociedade). Esses argumentos se constituem como chaves para uma leitura do passado que justifica a presença de elementos desse passado no presente visando sua crítica e, às vezes, propondo ações para sua superação.

3.2.1. A (falta de) participação popular

Estabelecendo uma relação problematizadora das permanências entre o passado e o presente, algumas S.D.s apontam para uma característica de baixa participação da população em momentos da vida republicana, ou para sua manipulação em momentos qualificados como autoritários ou populistas. Muitas delas se respaldam em uma interpretação de historiadores que apresenta os líderes ou governantes de diferentes tempos de nossa história, como aqueles que tomam decisões e manipulam segmentos sociais destituídos da capacidade de decidir.

Alguns cursistas escolheram temas que foram mais propícios para tais relações. Eles destacaram um aspecto da vida em algum momento, como o início da república, para tratar do tema da participação ou não política da população, nesse momento de nossa história. Vejamos fragmentos de duas dessas seqüências.

Exemplo 2

OBJETIVOS:

- Discutir os movimentos políticos-sociais do início da república.*
- Caracterizar as principais fases da Primeira República.*
- Analisar a força do coronelismo e os métodos de dominação política e social da época.*
- Compreender a importância do voto consciente como um direito do cidadão.*
- Resgatar o conceito de cidadania na espacialidade e na temporalidade histórica, percebendo as diferenças e semelhanças entre as diversas experiências humanas.*

PROBLEMATIZAÇÃO:

- Levando-se em conta as grandes mudanças políticas e sociais da república em suas primeiras décadas, como foi a participação popular naquele momento?*
- Que condições houve para essa atuação? Comparem as condições para a participação popular no Brasil naquele momento e atualmente.*

Exemplo 3

OBJETIVO: *Perceber a busca da identidade nacional e a construção da cidadania, presentes nos confrontos e movimentos sociais ocorridos no Brasil durante a Primeira República e em diferentes momentos históricos.*

PROBLEMATIZAÇÃO: *Durante a Primeira República havia um grande interesse em se despertar no povo brasileiro o sentimento de identidade nacional. No*

entanto, quando se refere à participação política e nas eleições a população tinha um envolvimento restrito. E hoje? Como os brasileiros participam desse importante passo na preparação para o exercício da cidadania? Quais as mudanças e semelhanças que ainda encontramos no processo de escolha dos nossos governantes?

Podemos perceber nos fragmentos dos exemplos 2 e 3 a preocupação em especificar o momento histórico de que falam. Em ambas as seqüências a relação do passado com o presente é colocada como questão ou comparação a ser feita pelo aluno. Entretanto, tais propostas permitem a interpretação de presença da idéia de permanência de alguns sujeitos da história que manipulam, que decidem pelo outro, que não participa da história. Portanto, da incapacidade do sujeito subalterno de tomar decisões. Este também é o caso do uso de categorias tais como o “voto de cabresto”, o “populismo”, a “bestialização” da população diante da proclamação da república, temas que permanecem no currículo escolar como tradição, sem incorporar a crítica historiográfica de obras que procuram apontar o protagonismo de diferentes sujeitos e sua capacidade de agir, mesmo que como estratégias diferentes das apontadas como as mais adequadas ou corretas, a partir de certo ponto de vista da historiografia acadêmica e escolar.

3.3. Discriminação, exclusão e dever de memória

Outros cursistas escolheram tratar da situação atual de minorias sociais, especialmente de afrodescendentes, tendo em vista o passado escravista de nosso país. Neste caso, como no caso das comunidades indígenas, os cursistas procuraram levar os alunos a perceber, em sua problematização ou nos objetivos, linhas de continuidade entre passado e presente no que se refere a aspectos como exploração, discriminação, relações de dominação ainda hoje exercidas sobre as pessoas pertencentes a algumas minorias sociais. Ou, ainda, a partir de tais diagnósticos, propor ações relativas a um “dever de memória” do Estado com grupos tão prejudicados como esses ao longo da história brasileira.

Vejam os um breve exemplo que se aproxima dessa posição:

Exemplo 4

Objetivo Geral:

Conhecer e analisar o significado dos conceitos de escravidão e as diversas formas de organização da mão-de-obra escrava no Brasil ao longo dos séculos XVII e XVIII, bem como o patrimônio cultural tecido pelos escravos.

Problematização:

O trabalho escravo apontava fortemente para a desvalorização do negro no contexto brasileiro. Que fatores contribuíram para que o negro fosse escravizado e ainda submetido aos maus-tratos e vivências sub-humanas? A herança africana, construída ao longo dos anos, fomentou a riqueza da cultura no Brasil. Será que a cultura negra, advinda em parte do trabalho escravo, é realmente valorizada nos dias atuais?

Tais propostas de relação entre passado e presente propõem a crítica às situações de exploração sobre os “excluídos da história”, visando sua inclusão como sujeitos. Apesar da relevância social do argumento implícito nessa proposta de intervenção, a questão que se coloca aqui é a do anacronismo, pela comparação através da semelhança de situações que são diversas.

Vejam agora a análise realizada sobre algumas propostas de S.D. que tratavam do feudalismo, visando a busca de alternativas para algumas das questões apresentadas nas pontes estabelecidas por esses professores.

3.4 Quando se comparam as diferenças, buscando similitudes

Habitualmente a Idade Média é tratada no sétimo ano, antiga sexta série do ensino fundamental. Este é um conteúdo tradicional ou canônico no currículo escolar, ainda pautado na centralidade da Europa para a história. O que nos leva a continuar a estudar este período da história européia? Que relações podemos estabelecer entre ele e a vida contemporânea? Se evocarmos a proposta de Marc Bloch sobre interrogarmos o passado a partir de questões do presente, teremos um campo muito vasto de questões a propor para fazer essas relações (MARC BLOCH, 2001: 60-68). Neste sentido, vejamos os caminhos escolhidos por esses colegas para suas problematizações.

Exemplo 5

Problematização: As características da sociedade feudal têm alguma semelhança com práticas da sociedade contemporânea?

Exemplo 6

Problematização: Quais as mudanças ocorridas na paisagem da sua cidade ao longo dos tempos? De que forma essas transformações modificaram a vida das pessoas no aspecto social e econômico da sua região?

Nos exemplos 5 e 6 a proposta de relação entre passado e presente também passa pela busca de estabelecimento de semelhanças ou similitudes entre tempos, mas comparando sociedades ou instituições diversas. Eles buscam estabelecer relações de similitude de forma genérica, ampla. E solicitam do aluno, alguém que ainda não conhece a sociedade feudal e as cidades medievais, mas conhece de alguma forma sua própria sociedade, que estabeleça relações entre uma sociedade e outra. Aqui há uma questão didática a tratar, da vagueza na problematização, e uma questão epistemológica. Sem conhecimento consistente é possível comparar? Além disso, é preciso considerarmos nossa referência mais geral, a história, e as implicações deste campo de conhecimento para a proposta de comparação, como a recusa ao anacronismo.

No caso do exemplo 6, relacionar a cidade medieval com a cidade brasileira contemporânea requer um investimento do professor em explicitar suficientemente características da cidade medieval que funcionem como parâmetro para essa analogia. Os fatores que levaram a cidade medieval a crescer, na Baixa Idade Média, são diversos dos da cidade brasileira do século XXI. Lembremos de nossas aulas que evidenciaram que o comércio foi o fator mais forte para o crescimento das cidades medievais. A cidade brasileira é resultado de um processo muito diverso daquele, no tempo e no espaço.

Exemplo 7

Problematização: Sabemos que a Igreja Católica na atualidade não mantém o mesmo poder da época Medieval. Que elementos favoreceram as mudanças de pensamento em relação à Igreja hoje?

Essa proposta é um pouco diferente da presente nos exemplos 5 e 6, pois propõe uma comparação entre a Igreja na Idade Média com a Igreja de hoje, com ênfase no

aspecto político. Ou seja, especifica um pouco mais o sujeito (a Igreja) e o aspecto analisado (a política). Mas não define um aspecto fundamental, o contexto, em que esse poder se realiza ou não. Naquele momento e lugar, a Igreja era um forte poder junto à realeza e aos servos. Política monárquica e religião estavam explicitamente juntos e havia uma hierarquia entre Igreja e Monarquia. Hoje, com a secularização do Estado, que é laico, a Igreja é um poder ao lado do Estado, mais que diretamente político, simbólico, pois evoca uma religiosidade que para uma parte importantes das sociedades está em segundo lugar. Especificando o caso de nosso país, a Igreja católica ainda mantém uma predominância junto à população e ao Estado. Mas, entra em cena, no século XX, mais um ator em cena, as religiões evangélicas, não só dividindo os devotos com ela, o que é uma forma de exercício de poder, mas inclusive disputando poder na arena da representação política.

Vemos então que especificar e complexificar são ações necessárias a uma problematização no ensino de história. Uma dificuldade que se coloca para o professor em sua tarefa de síntese do conhecimento histórico a ensinar e aprender é que a simplificação é uma necessidade didática, que visa a compreensão, utilizando para isto a fragmentação de conteúdos e a repetição (na fala, na escrita, nos exercícios) necessária à organização do conjunto de conhecimentos ensinados e aprendidos.

A problematização visa complexificar, na busca de relações entre presente e passado. Assim, ao propor uma seqüência didática o professor está entre duas necessidades distintas: simplificar e complexificar. Entendemos que uma resposta possível para este dilema esteja em levar em conta as especificidades de cada realidade histórica, contextualizando-a, para selecionar aquelas que podem contribuir mais para a relação proposta. Ou seja, é no conhecimento e na definição clara de aspectos específicos que podemos fazer escolhas de aspectos para comparações mais complexas que não incorram no anacronismo.

Conclusão

Compreendemos que os caminhos escolhidos pelos professores se relacionam ativamente com um conjunto de conhecimentos e experiências que eles possuem e que os constituem: sua formação acadêmica, seu afetamento por diferentes situações e pertencimentos sociais, sua percepção acerca de seus alunos também como sujeitos, sua

consideração de seu papel como professor de história e do discurso que elabora e apresenta como síntese de suas escolhas mais ou menos conscientes.

Apontamos como possibilidades e necessidades que o professor de história, e nós como seus formadores, consideremos que a tarefa de relacionar o passado ao presente, e vice-versa, deve ser tratada em sua complexidade, com a seleção metodológica de aspectos que objetivem e historicizem os termos das comparações que se deseja estabelecer.

Ressaltamos que uma questão que se coloca para nós, como formadores de professores, presencialmente ou à distância, é o tratamento sensível a todos os fatores apontados acima como constituintes do aluno que é ou será professor de história. Por exemplo, diante das categorias apresentadas aqui se coloca a questão candente da demanda social de memória.

As relações entre o passado e o presente evocam outra relação, entre a memória e a história. Tais relações precisam ser enfrentadas sem preconceitos, mas com o rigor crítico do historiador e professor de história. Para cativar seus alunos no amor à história, o professor há de usar elementos da memória, como a emoção e o engajamento no trato das questões contemporâneas que representam permanências do passado.

Assim, entendemos que o aluno e o professor de história necessitam assumir seu desafio relativo ao dever de memória em tensão com o dever de história, tratando de forma crítica as permanências e as mudanças entre o passado, o presente e o futuro. Dessa maneira, propomos alunos e professores como sujeitos que podem fazer a história, inclusive de sua disciplina. Isso implica selecionar de uma tradição existente no ensino de história o que ela tem de melhor para o ensino e aprendizagem e criar novas tradições. Entendemos que este é um exercício a ser realizado tanto pelos professores quanto por nós, seus formadores.

Referências bibliográficas:

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FEBVRE, Lucien. *Combats pour l'histoire*. Paris : Armand Colin, 1953, p. 437. GUIMARÃES, Arthur, O quebra-cabeça das modalidades organizativas, *Rev. Nova Escola*, Edição Especial, 01/2009 [citado 2009-10-12], Disponível em

<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/quebra-cabeca-426234.shtml>

PUC-Rio/UERJ. *Projeto de Curso Licenciatura em História Modalidade à Distância*. Rio de Janeiro: Puc-RIO/UERJ, 2005.

ROCHA, Helenice A.B. Problematizando o ensino de História. In: *Anais Eletrônicos do 12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Curitiba, 2004.