

EDINALVA PADRE AGUIAR*

Introdução

No Brasil, tradicionalmente os currículos de Licenciatura em História surgiram do modelo 3+1, ou seja, três anos destinados às disciplinas de conteúdos históricos e um ano às disciplinas de caráter didático.¹ Embora extinto pelo parecer nº. 242/62 do Conselho Federal de Educação, quando a Didática se manteve no ensino na forma de estágio supervisionado, o modelo dualista do 3+1 acabou se consolidando e contribuindo para que a Didática da História² fosse vista como uma disciplina de caráter instrumental, cuja função deveria se circunscrever a ensinar e mediar a relação entre a produção histórica e o conteúdo a ser ensinado nas escolas, entre o “saber sábio” e o saber escolar, entre “historiadores profissionais” (pesquisadores) e “professores de História”, geralmente vinculados à educação básica. Outro aspecto largamente aceito é de que ela estaria alocada no campo educacional e não no interior da própria História, sendo, por isso, negligenciada pela maioria dos historiadores.

Contrariando esse pensamento, conforme argumentaremos ao longo do texto, é defensável a teoria ruseniana segundo a qual a Didática da História deve partir da Ciência Histórica e aprimorar caminhos teóricos e metodológicos que contribuam para o desenvolvimento da consciência histórica, configurando-se, como uma Teoria da Aprendizagem Histórica. Com isso, não negamos seu conteúdo instrumental e normativo, bastando, para confirmar tal posição, verificar sua gênese e desenvolvimento como disciplina. Trata-se de reconhecer que, além de “arte de ensinar a ensinar”, ela se constitui em uma prática social, articulando-se, portanto, com um cenário mais amplo, composto por outros espaços, outras práticas e com interesses e necessidades de aprendizado da vida concreta e cotidiana e com o sentido do fazer histórico.

* Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutora em Educação.

¹ No Brasil a implantação desse modelo ocorreu em 1941 quando o curso de didática passou a ser independente e era realizado depois do bacharelado (VEIGA, 1991:30).

² “Historicamente, no Brasil, essa disciplina tem aparecido com várias denominações, tais como Didática da História, Metodologia do Ensino de História e Prática de Ensino de História, nos cursos de licenciatura, destinados à formação do professor de História. Também recebeu o nome de Didática dos Estudos Sociais (incluindo Geografia e História), quando se destina à formação de professores das séries iniciais (1ª. a 4ª. série)” (SCHMIDT, 2006:4101).

Antes de adentrar por essa concepção, consideramos importante apresentar algumas considerações acerca da didática geral em seus aspectos formativos e em sua relação com as didáticas específicas.

Didática geral e sua relação com as didáticas específicas

De acordo com Libâneo, entendida como método de ensino, a Didática surge junto com o processo de institucionalização escolar que impôs a necessidade de uma intervenção direta, sistematizada e intencional da ação pedagógica. Dessa forma, ela

[...] aparece quando os adultos começam a intervir na atividade de aprendizagem das crianças e jovens através da direção deliberada e planejada do ensino, ao contrário das formas de intervenção mais ou menos espontâneas de antes (LIBÂNEO, 1994:58).

Contribuindo para alargar a compreensão acerca da Didática Geral, Libâneo (2002:5) a conceitua como

[...] uma disciplina que estuda o processo de ensino em seu conjunto no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa.

Portadora de aspectos teóricos e práticos, ela se ocuparia com os processos de ensino e aprendizagem. Esse mesmo autor advoga que a Didática “[...] tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens” (LIBÂNEO, 2004:5) e está vinculada à própria aprendizagem do pensar. Segundo ele, essa disciplina cumpre sua função quando auxilia o aluno a desenvolver a elaboração crítica, a lidar com conceitos e a se posicionar diante de dilemas e problemas da vida prática. Seguindo sua linha de raciocínio, entendemos não ser descabido afirmar que a Didática constitui-se como epistemologia, posto que se preocupa em produzir modos e estratégias de ensinar e aprender e teoriza sobre as práticas educativas.

Libâneo (2002:10) sintetiza em três premissas sua concepção de Didática: primeiro, a aloca no interior da Pedagogia – assumida como ciência – e esta vinculação incita a preocupar-se com a formação do aluno, cumprindo sua finalidade educativa; segundo, ela toma como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem, notadamente como se dá o

ato de ensinar e de aprender; em terceiro, a Didática envolve o conhecimento, atuando como mediadora entre a formação, o aluno e o conteúdo disciplinar, estabelecendo, assim, uma relação entre Teoria do Ensino (e da Aprendizagem) e Teoria do Conhecimento.

Esse mesmo autor trata da relação entre a Didática Geral e as Didáticas Específicas, atribuindo à primeira o caráter de disciplina síntese, por compreender que ela “[...] deve provocar reflexão de conjunto sobre conceitos que introduz e conceitos tratados em outras disciplinas” (LIBÂNEO, 2002:12). Nesse sentido, ressalta que aceitá-la como disciplina síntese “[...] implica reconhecer que ela tem dois campos conexos e integrados de saber: o ensino e o ensino de determinada matéria” (LIBÂNEO, 2002:12). Assim, para que o professor transforme as bases da ciência na qual é especialista e encaminhe o ensino visando à formação do aluno é necessário que ele detenha:

[...] a) formação na matéria que leciona; b) formação pedagógico-didática na qual se ligam os princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem com problemas específicos do ensino de determinada matéria (LIBÂNEO, 2002:12).

Conforme o autor, a advertência serve para ratificar que, no ensino das disciplinas específicas, não é suficiente deter seu conteúdo, é igualmente importante dominar a Didática e a metodologia própria daquela disciplina e, assim, compreender o ensino em sua totalidade (LIBÂNEO, 2002:12).

O autor (2002:13-14) identifica quatro tendências presentes no pensamento contemporâneo acerca da Didática. A primeira, vinculada ao senso comum, a entende como Prática do Ensino, destacando apenas sua instrumentalidade, o que, para ele, é uma premissa antididática, pois, conquanto ela também seja uma teoria de métodos e técnicas de ensino, não se reduz unicamente a esses aspectos. Na segunda tendência, a Didática Geral é tida como dispensável, já que os conteúdos e formas de abordagem podem ser tratados genericamente em uma disciplina denominada Prática do Ensino, cuja composição incluiria o domínio de conteúdos e metodologias das disciplinas específicas às quais se adicionaria uma pitada de psicologia da aprendizagem. A terceira tendência apresentada pelo autor subdivide-se em duas premissas: uma, composta por intelectuais que questionam sua especificidade epistemológica, contudo não se interessam pela prática docente cotidiana, sendo desconhecedores, segundo ele, do campo específico da Didática. Na outra premissa encontram-se pesquisadores (docentes) que “[...] negam à Didática estatuto científico próprio e atribuem à sua área de especialização certa supremacia no tratamento das questões do

ensino” (LIBÂNEO, 2002:14). A quarta tendência – com a qual nos identificamos – “[...] reconhece a especificidade teórica da Didática sem desconhecer seu caráter multi e interdisciplinar. Há nesse grupo uma variedade de formulações em torno do que seria seu campo próprio de investigação” (LIBÂNEO, 2002:15).

Partindo do exposto, é correto afirmar que esse autor defende o diálogo e a união entre a Didática Geral, outras ciências da Educação e as especificidades disciplinares, constituindo-se a Didática Geral como disciplina integradora. Contudo, ressalva a importância de manter suas bases teóricas e práticas próprias. Assim, entende que

as tarefas da Didática incluem as Metodologias específicas, porém as extrapola. Primeiro, porque as lógicas das ciências, que se convertem em lógica das matérias de ensino, não é idêntica a lógica do processo didático. Segundo, porque, sendo teoria da instrução e do ensino, generaliza leis, princípios e procedimentos obtidos na investigação das próprias disciplinas específicas e nas demais ciências que explicam as conexões entre ensino e aprendizagem. Verifica-se, assim, que a Didática e as Metodologias são mutuamente referidas, uma dependendo da outra, ainda que guardem cada uma sua especialidade (LIBÂNEO, 2002:20).

Adiante Libâneo (2002:23) resume seu pensamento acerca dos vínculos entre a Didática Geral e as específicas da seguinte maneira: “existe a Didática (sem adjetivo) e existem as Metodologias específicas das matérias.” Concordamos com o autor quando defende a existência da Didática constituída de um corpo teórico e metodológico próprio. Conquanto seja possível que o autor não pretendeu dar tal conotação – o que pode ser inferido por suas ideias gerais acerca da Didática –, discordamos do termo “metodologias”, cuja utilização pode incorrer no risco de que as Didáticas Específicas sejam vistas somente como métodos e técnicas de ensino, destituindo seu caráter teórico, além de desqualificar o processo de construção do conhecimento pela ciência de origem, as preocupações com os usos sociais desse conhecimento e as funções e sentidos que a escola e a educação têm para essas ciências.

Concordamos com Libâneo ao argumentar que, diante das demandas atuais, que ampliaram o número de informações e conhecimentos, impuseram a complexificação do pensamento e a necessidade de desenvolver competências e habilidades cognitivas, a Didática “[...] precisa incorporar as investigações mais recentes sobre modos de aprender e ensinar e sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar” (LIBÂNEO, 2004:6).

Outra alegação do autor com a qual concordamos é que a produção e apreensão do conhecimento não ocorrem de forma mecânica, necessitando da atividade metodológica do

pensamento e da utilização de procedimentos ordenados do pensar, o que intensifica a importância da mediação cognitiva no labor docente. Tal argumentação pressupõe que a Didática não se restringe à função instrumental de ensinar a ensinar ou ensinar a aprender, mas, igualmente, a ela compete o papel de impulsionar o sujeito a desenvolver a metacognição.

Entendendo que a educação e o ensino são fenômenos universais e necessários ao aprimoramento mental e que, por sua vez, esse aprimoramento vincula-se a fatores socioculturais associados às condições internas do indivíduo, esse autor levanta o questionamento sobre “[...] como o ensino pode impulsionar o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico, e por quais meios os alunos podem melhorar e potencializar sua aprendizagem” (LIBÂNEO, 2004:6).

Em sua opinião, cabe à Didática identificar e analisar os caminhos que precisam e devem ser utilizados para estimular o potencial investigativo dos alunos, contribuindo para o aperfeiçoamento de suas capacidades cognitivas e intelectivas, colocando-se, dessa forma, a serviço de uma pedagogia interessada na formação de sujeitos pensantes e críticos. Pautando-se nessa argumentação, o autor entende que a Didática deve

[...] salientar em suas investigações as estratégias pelas quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar, modos de ação que se constituem em “instrumentalidades” para lidar praticamente com a realidade: resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação (LIBÂNEO, 2004:6-7, grifo do autor).

Libâneo (2004:22) defende a necessidade de compreender que

[...] o papel da educação escolar no mundo contemporâneo implica saber que a aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de capacidades mentais dos alunos inclui o conhecimento teórico, juntamente com o desenvolvimento de competências cognitivas complexas.

Com base nessa análise, é possível pensar que o ensino de História, mais que o desenvolvimento de competências, deve gerar situações onde ocorra a apreensão e o desenvolvimento de conceitos históricos por parte do aluno e o entendimento acerca do processo de produção da Ciência Histórica e seu significado social, elevando seu pensamento, por meio do aprimoramento de suas aptidões e habilidades cognitivas, a uma compreensão metahistórica.

Buscando analisar mais perto o processo da cognição histórica, passamos a discutir a Didática da História.

Didática da história: ciência da aprendizagem histórica

Tratando da Didática da História, o teórico alemão Jörn Rüsen (2012:72) advoga a tese segundo a qual ela é “[...] a ciência da aprendizagem histórica”,³ deixa clara sua fina sintonia com a formação e o desenvolvimento da consciência histórica e o seu papel na vida concreta. Nesse sentido, ele reafirma a tradição alemã, argumentando ser a consciência histórica o objeto da Didática da História, que, por sua vez, aguça o olhar didático para seu ensino e aprendizagem (RÜSEN, 2012:71). Para o autor, tal proposição alarga as competências do ensino de História, uma vez que inclui a análise de todas as formas e funções da consciência histórica, levando a Didática a adquirir um “autoentendimento” com o qual ela olha para si com relativa autonomia, constituindo-se “[...] como uma sub-disciplina da ciência da história, com a sua própria área de pesquisa e de ensino, com seus próprios métodos e com a sua própria função” (RÜSEN, 2012:70). Tal ampliação é possível graças “[...] à função de orientação que o conhecimento histórico tem na vida prática humana” (RÜSEN, 2012:70), que pode ser regulada com o auxílio da pesquisa na Didática da História. Para ele, “esta afirmação é inquestionável quando se trata da função prática que o conhecimento histórico desempenha na formação, especialmente no ensino de história” (RÜSEN, 2012:70).

Apesar da importância atribuída à Didática da História em sua função prática de orientação, de acordo com Rüsen (2012:71), a Didática da História não teria encontrado ainda seu lócus, nem definido uma função justificadora de sua existência. Em sua opinião, esse problema pode ser corrigido se for perguntado o que há em comum entre as variadas formas do ensino de História (entendidas como arte), a Educação (entendida como um currículo organizado de ensino e aprendizagem) e a ciência historiográfica, buscando diretrizes gerais que amparem os interesses de reconhecimento nos três âmbitos. É facilmente perceptível que a arte se interessa pelo ensino, a ciência da educação pelo ensino e a aprendizagem, no entanto esse interesse não está tão claramente formulado no que diz respeito à ciência historiográfica, pois, ainda que a consciência histórica seja o objeto fundamental da Didática

³ A nosso ver, encontra-se aí subjacente o ensino, pois, na medida em que compreendemos melhor os caminhos da aprendizagem, é possível aperfeiçoar as formas de ensino (LIBÂNEO, 2002:11).



da História, segundo o autor, por si só não justifica a existência de uma disciplina dedicada especialmente a ela.

A despeito dessa observação, Rüsen (2012:71) reitera a importância da categoria consciência histórica como orientadora disciplinar da Didática da História, uma vez que ela evidencia a “[...] questão de como a história é ensinada e aprendida, de como isso pode e deve ser”, direcionando a consciência histórica para fatores de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à pesquisa envolvendo a Didática da História, o autor propõe que ela seja investigada em seus aspectos empíricos, normativos e pragmáticos. No primeiro, “[...] a didática da história levanta a questão do que é a aprendizagem histórica” (RÜSEN, 2012:72). Esse aspecto atentaria para a concretude do processo de ensino e aprendizagem “[...] suas diferentes condições, formas e resultados, o seu papel no processo de individualização e socialização humana” (RÜSEN, 2012:72). No aspecto normativo, a Didática da História interroga o que deve ser a aprendizagem histórica, que pontos de vista influencia, qual o seu planejamento, objetivos e justificativas. Quanto ao aspecto pragmático, deve levantar “[...] a questão de como a didática da história pode ser organizada de acordo com os planos e metas pré-determinadas, e examina as estratégias do aprendizado histórico” (RÜSEN, 2012:72), que inclui materiais didáticos, o saber fazer do professor e a análise dos meios que envolvem a prática pedagógica. A nosso ver, tal formulação busca fornecer à Didática da História um arcabouço teórico e prático que contribui para sua solidificação como ciência da aprendizagem histórica.

Rüsen destaca a importância de tais investigações por entender que essa Didática Específica necessita ter para si uma noção clara e abrangente do que é a aprendizagem histórica, o que, por outro lado, a ajudaria a explicar-se como disciplina e ainda lhe proporcionaria o desenvolvimento e coordenação de uma base teórica verificável nos três aspectos por ele indicados (pesquisa empírica, reflexões normativas e estratégias pragmáticas). Nessa perspectiva, para nós, a Didática da História assume um duplo caráter: teórico-reflexivo, na medida em que se preocupa com o que é e com o que deve ser a aprendizagem histórica, e pragmático, quando se ocupa com organização e estratégias do processo de ensino-aprendizado.

Esse autor, lembra que, até o século XVIII, os modelos historiográficos compreendiam e apresentavam a História como “mestra da vida” (*vitae magistra*),⁴ nisso implicando que sua escrita deveria ser “[...] orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica” (RÜSEN, 2006:8), ou seja, as razões do seu fazer eram motivadas mais pelas necessidades práticas que pelos questionamentos suscitados pela pesquisa e, mesmo com o advento do Iluminismo, quando modelos modernos de pesquisa e discursos acadêmicos foram incorporados ao ofício do historiador, as discussões acerca dos princípios didáticos da escrita histórica permaneceram, constituindo-se como fundamentais para o trabalho histórico.

De acordo com Rüsen (2006), a institucionalização e profissionalização da História diminuiu a importância da Didática da História. Preocupados em torná-la uma ciência e romper com as ideias do senso comum, ao definir a disciplina a partir do século XIX, os historiadores vinculados à escola metódica distanciaram-na do público mais amplo, restringindo-a a especialistas, descaracterizando, assim, sua relação visceral com as necessidades sociais de orientação da vida ante as mudanças temporais. A consequência desse quadro foi a diminuição do interesse pela Didática da História, em contraposição ao fortalecimento da Metodologia da Pesquisa. Assim, “a didática da história migrou para um duplo exílio em relação à prática cotidiana da ciência da história: para a técnica da aula de história e – quase sem ligação com ela – para uma teoria pedagógica geral da formação [...]” (RÜSEN, 2012:114).

A didática da história e a consciência histórica

Segundo a concepção de Rüsen, a consciência histórica é uma categoria que perpassa todo o pensamento histórico. É por meio dela que o passado é experienciado e interpretado e que se entende os usos e funções da História na vida pública e privada.

Explicitando o imbricamento entre Didática da História e consciência histórica, o autor apresenta três premissas que envolvem a consciência histórica. A primeira é que ela estabelece a complexa relação entre as três dimensões temporais: passado, presente e futuro, considerando que a busca pela apreensão do passado é regulada pela necessidade de

⁴ Termo utilizado por Cícero, orador, escritor, filósofo, jurista e político romano do séc. I a.C. Aparece na obra *De oratore*, livro II e sugere o estudo do passado para iluminar o presente, buscando nele exemplos. Com o desenvolvimento da ciência histórica no séc. XVIII serviu como parâmetro para o historicismo e para o positivismo.

compreensão do presente, com perspectivas de projetar o devir histórico. Tal compreensão ajuda a superar a ideia de que a Ciência Histórica deve ocupar-se exclusivamente do passado.

A segunda análise aplicada à consciência histórica é a de que ela pode ser compreendida como “[...] um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (RÜSEN, 2006:14). Essas operações mentais dizem respeito à interpretação da experiência a fim de que, interpretada, possa dar sentido e significado ao tempo presente, servindo como fator de orientação e, no extremo, à própria História. Nesse caso, a narrativa histórica desempenha um papel relevante, dado que, por seu intermédio, a consciência histórica se expressa.

O terceiro postulado apresentado por Rüsen é a de que, por meio da análise das operações e funções da consciência histórica, essa Didática pode contribuir com *insights* que ajudem a compreender o papel do conhecimento histórico e seus significados para a vida prática e o processo de modelagem das identidades humanas, que vão se constituindo ao longo, na passagem do tempo.

Defendendo a circularidade entre Didática da História, consciência histórica e produção da Ciência Histórica e convidando os historiadores a pensarem sobre seu ofício, Rüsen argumenta que, se a educação histórica pode ser vista como parâmetro para a formação de identidade construída na inter-relação temporal acima mencionada, assim, a Didática da História também não pode ser desvinculada do fazer historiográfico.

Conquanto faça essa defesa, Rüsen (2007:90) adverte que a Didática da História deve ser vista como uma disciplina com estatuto próprio. A necessidade dessa autonomia é assumida por entender que o ensino exige do professor uma competência distinta de sua especialização em História, e a Didática representa a disciplina na qual essa competência – diretamente relacionada ao processo de ensino e aprendizagem – é formulada e refletida. Tanto a pesquisa, quanto o ensino-aprendizado histórico têm métodos variados e produzem aspectos cognitivos peculiares a cada um. Com isso, o autor reconhece que o problema não reside em suas diferenças e particularidades, e, sim, na formação, uma vez que o professor, tanto tem que ter o domínio do especialista, quanto do didático, para que obtenha êxito em seu ofício de ensinar. Segundo nossa concepção, o problema é que a formação tem centrado esforços nos aspectos da especialização, tornando a Didática um “método de ensino”, uma instrumentalização técnica, distanciando-a da teoria, fazendo do professor um mero transmissor da cultura histórica.

Se Rüsen advoga ser a Didática da História parte integrante da Teoria da História,⁵ o contrário também acontece, ou seja, a teoria, forçosamente, no dizer do próprio autor, se aproxima da Didática, “quando as carências de orientação, que emergem das situações extremas da vida concreta no tempo, são transformadas em motivos para a obtenção de conhecimento histórico” (RÜSEN, 2007:91). Para ele, essas carências podem e devem ser entendidas também como carências de aprendizado, nisso consistindo que “a ciência da história não tem como dispensar-se, em sua especialização, dos impulsos advindos do ensino e do aprendizado de história” (RÜSEN, 2007:91), já que resvala para o campo didático, o que reforça os laços dessa produção com a Didática da História.

Para Rüsen (2007:92), essa união se intensifica quando a teoria passa para a didática seus fatores de matriz disciplinar⁶ no contexto do aprendizado, o que ocorre sempre, segundo ele, já que aprender é um ato básico e permanente da vida, dele emanando o conhecimento. O inverso ocorre quando a Didática interroga o significado da cientificidade do conhecimento histórico para o aprendizado. Uma vez que a História pode e é aprendida nos mais diversos espaços e circunstâncias, se a Didática está realmente interessada em compreender essas formas de aprendizado, precisa consultar constantemente a teoria.

Rüsen (2007:92) adverte que a forte imbricação entre ambas gera o risco de uma subordinação e funcionalização, levando a teoria a estipular “[...] o que deve ser aprendido como história, e sua racionalidade metódica [decidir], como instância crítica, que modos do pensamento histórico devem ser aprendidos”, desprezando a existência de um fundamento existencial comum a ambas – a consciência histórica – do qual dimanam as mesmas questões e problemas práticos da vida. Já a funcionalização da teoria pode ocorrer quando a ciência da história, para ser levada a sério, assume os pontos de vista didáticos, perdendo sua autonomia, podendo ser taxada de supérflua se não assumir os imperativos didáticos do aprendizado histórico. Contudo, essa assunção deve estar na inteira medida de sua explicação quanto ao procedimento científico para a produção do conhecimento. Apesar das advertências, considera improfícuas essas dissensões por entender serem impeditivas de uma melhor compreensão do

⁵ Rüsen (2001:29) entende como sendo papel da teoria da história apreender “[...] os fatores determinantes do conhecimento histórico que delimitam o campo inteiro da pesquisa histórica e da historiografia, identificá-los um a um e demonstrar sua interdependência sistemática.”. Lembra que historiografia e pesquisa não são estáticas, cabendo à teoria mostrar essa dinamicidade. Assim, o objeto da teoria “[...] são os fundamentos e os princípios da ciência da história” (*idem, ibidem*).

⁶ Essa expressão foi cunhada por Thomas Kuhn de quem Rüsen toma por empréstimo e a define como “o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada” (RÜSEN, 2001:29).

que está sendo abordado (produção científica ou aprendizado histórico). Segundo sua opinião, esse unilateralismo pode ser evitado, bastando que fique claro que Teoria da História e Didática da História partem do mesmo ponto, qual seja “[...] estão fundados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica” (RÜSEN, 2007:93), muito embora o desenvolvimento de cada uma delas caminhe em direções e interesses cognitivos múltiplos e distintos, uma vez que “a teoria da história pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico e a didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica” (RÜSEN, 2007:93).

Atento à atual situação de desvalorização da Didática, Rüsen percebe em meio a essa crise um campo fértil para se perguntar o que é e qual o papel da Didática da História e apresenta algumas demandas que podem justificar sua existência como disciplina. Na primeira, argumenta que

[...] historiadores e historiadoras precisam adquirir certas competências se quiserem dar validade prática a sua perícia acadêmica e a sua competência técnica no sistema educacional e nas áreas difusas da cultura pública da história como, por exemplo, em museus, exposições ou na proteção ao patrimônio histórico (RÜSEN, 2012:117).

Explicita perícia acadêmica e competência técnica, como sendo “[...] a capacidade de lidar com o saber histórico produzido cientificamente e, eventualmente, produzir por conta própria tal saber, mas, em todo caso, ser capaz de disponibilizá-lo onde ele for necessário” (RÜSEN, 2012:117), isto é, tal competência deve estar presente não somente na produção do conhecimento histórico, mas, também nas formas de apresentação desse conhecimento em qualquer espaço.

A segunda demanda atribuída pelo autor à Didática da História diz respeito à necessidade de formação docente, uma vez que o labor no âmbito da educação formal difere do trabalho de produção do conhecimento e reflexão, requerendo outros tipos de competências. Constituindo-se em terceira demanda, da mesma forma, o tratamento da História fora da escola exige dos especialistas nos processos formativos e de apresentação competências diversas daquelas necessárias à produção científica, notadamente no que respeita a ações histórico-culturais e envolvem a preservação da memória histórica. Nesse sentido,

a palavra didática da história é apropriada na medida em que não trata apenas do aprendizado organizado escolarmente e de processos de educação e formação



institucionalizados, mas, também, de maneira mais geral, de uma atividade especializada na área da cultura histórica (RÜSEN, 2012:121).

Dessa forma, a Didática da História torna-se responsável por possibilitar a perícia necessária para essa atividade, estreitamente vinculada à práticas sociais mais amplas e não unicamente à prática escolar.

Da necessidade de construir uma base teórico-metodológica que possibilite o desenvolvimento de uma epistemologia própria à Didática da História, lhe assegure certa autonomia e rompa com uma visão instrumental, de acordo com a acepção de Schmidt e Garcia (2009:30), vem se consolidado um campo de pesquisa cujos estudos

[...] têm procurado superar a relação de clientelismo com a ciência da História e buscando desenvolver tarefas próprias, colocando no centro da reflexão a formação teórica dos professores e o ensino de história na escola, indicando que a função desse campo não seria apenas traduzir os resultados da investigação histórica para o uso escolar.

As autoras entendem que a Didática da História tem uma tarefa de formação política, crítica e comunicativa, podendo, assim, se configurar em um conjunto de conhecimentos capaz de formular e transmitir conteúdos relevantes do passado. Contudo, nessa proposição, não está contida a defesa de uma mera seleção curricular, tampouco uma seleção baseada na “tradição” e sim, um retorno ao conhecimento do passado que ganhe sentido e significado e seja transformado pelas novas gerações em “habilidades sociais” (SCHMIDT e GARCIA, 2009:30). Vivenciado desse modo, o conhecimento histórico possibilita reflexões mais aprofundadas sobre as questões impostas pelo presente e a construção de um futuro que tenha como parâmetro outras bases sociais.

Conclusão

Segundo nossa perspectiva, o contexto atual – em que o fortalecimento do projeto neoliberal e globalizador trouxe novas demandas para a educação – subordinou a Didática à concepção econômica, com prevalência dos métodos, técnicas e mensurações, preconizando um ensino preocupado com a instrumentalização, formando “aquele que sabe fazer”, mas não domina os fundamentos desse fazer, contribuindo assim, para a não elevação do nível de sofisticação crítica e cognitiva do sujeito, nem lhe proporcionando condições de realizar uma avaliação aprofundada da realidade social que o cerca. Nesse contexto, Veiga (1991:39)

entende que “[...] a didática tem uma importante contribuição a dar em função de clarificar o importante papel sócio-político da educação, da escola e, mais especificamente, do ensino”. De fato, essa clarificação é relevante, mas a ela acrescentamos a necessidade de analisar em igual nível *o como, para que e para quem* está voltada a educação, sob pena de hierarquizar esses componentes da relação pedagógica e desviar o ensino de seus reais propósitos e finalidades sociais.

Perseguindo essas finalidades, ratificamos nossa posição em relação à **Didática da História**, entendendo-a – conforme a tese de Rüsen – como uma **Teoria da Aprendizagem Histórica**, cuja preocupação central é o desenvolvimento da consciência histórica como fator de orientação para a vida prática. Entendemos que esse campo encontra-se em processo de aprimoramento teórico e empírico, cuja contribuição não se inscreve somente no âmbito educacional e escolar, posto que – assim como a produção da Ciência Histórica – deve voltar-se para as necessidades cotidianas, para as interrogações neles levantadas e para as necessidades de orientação temporal, cumprindo sua função de desenvolver a consciência histórica.

Destacamos que a defesa de uma Didática da História referenciada na História não implica em negar a existência de um campo epistemológico próprio da Didática Geral ou desconsiderar a relação entre esta e as Didáticas Específicas, o que poderia levar, conforme adverte Libâneo (2002:14), a reducionismos. A proposição aqui assumida é de que a Didática Específica da História, em diálogo com a ciência histórica e com a Didática Geral, continue caminhando na direção de construir uma Teoria da Aprendizagem Histórica, que difere da aprendizagem Matemática, Física etc.

Além disso, se pensada como uma subdisciplina da Ciência Histórica, a Didática da História – como ademais outras Didáticas Específicas – pode ajudar também a superar a “psicologização” (pretensamente neutra) presente ainda no ensino, especialmente nas séries iniciais, e romper a segmentação e hierarquização entre teoria e prática, entre sujeitos que produzem conhecimento e sujeitos que didatizam e “transmitem” esse conhecimento, entre conhecimento científico e conhecimento disciplinar.

Assim, o título desse artigo interroga se a Didática da História pode ser compreendida como uma Ciência da Aprendizagem Histórica. Esperamos que as argumentações assinaladas e a perspectiva analítica por nós assumida ao longo do texto tenham demarcado positivamente nossa resposta à indagação levantada. Entendemos que a elaboração e práxis de uma Didática referenciada na História não constitui tarefa fácil. Há muitos obstáculos intrínsecos e



extrínsecos a serem vencidos e dentre outros podem ser citados: o reconhecimento e a valorização da Didática da História entre os profissionais especializados e no processo de formação acadêmica; a relação com a cultura histórica dentro e fora do sistema escolar; o desenvolvimento da consciência histórica; a utilização do conhecimento histórico na vida prática cotidiana e a elaboração de uma teoria sobre o aprendizado histórico, apenas inicialmente esboçada.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

_____. **Didática: velhos e novos temas**. 2002. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/jotaluiz/jose-carlos-libaneo-livro-didatica-libneo-7231007>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº. 27, set/ out/nov/dez, 2004, p. 5-25.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. Vol. 1, nº. 2, jul/dez, 2006, p. 07-16.

_____. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução: Peter H. Rautmann, Caio da C. Pereira, Daniel Martineschen, Sibeles Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos S. Contribuições ao estudo da construção da didática da história como disciplina escolar no Brasil: 1935-1952. In: **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia: UFU, 2006, p. 4100-4109, Disponível em: <www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/eixo6.htm>. Acesso em: 24 mai. 2010.

_____; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Investigando para ensinar história: contribuições de uma pesquisa em colaboração. In: BARCA, Isabel. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (Org.). Educação histórica: investigação em Portugal e no Brasil. **Actas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Centro de Investigação em Educação Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009, p. 29-43. Execução gráfica: Minhografe – Artes Gráficas Ltda.



VEIGA, Ilma Passos A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: _____. (Coord.). **Repensando a didática**. 5. ed. Campinas, SP: 1991, p. 25-40.