

O ensino de história e história local Aproximações necessárias

Bergston Luan Santos

Mestrando em Educação pelo PPGED-UFU
bergslash@yahoo.com.br

Jaciely Soares da Silva

Mestranda em História pelo PPHIS-UFU
jacielysoares@gmail.com

Resumo

O presente texto tem como objetivo problematizar o ensino de História a partir dos intensos debates que se apresentaram nos currículos envolvendo a educação no Brasil, e a renovação implicada no ensino de História nos anos de 1990. Tencionamos expor discussões sobre o ensino da história local nas escolas públicas, uma vez que, em seus currículos é necessário que tal temática seja abordada. Usamos como metodologia para coleta de dados a observação, acompanhamos aulas de história nas escolas públicas de Catalão-GO, empregamos entrevistas com professores e análise documental sobre as produções acadêmicas, com o tema da História local no Departamento de História e Ciências Sociais da UFG-CAC, uma vez que, durante a pesquisa se fez necessário levantar dados sobre os trabalhos que são produzidos na Universidade. Por fim, apresentamos algumas considerações que entendemos como relevantes, percebendo que há muitos desafios para o professor desempenhar

o currículo prescrito e, além disso, precisamos aprofundar questões que problematizem a Universidade e sua aproximação das escolas, de forma a buscar uma interação significativa entre pesquisa, ensino e extensão.

Palavras Chave: Ensino de História. História Local. Universidade. Currículo.

Introdução

O presente artigo objetiva apresentar discussões, ainda que preliminares, condizentes ao Ensino de História nas escolas públicas, e em especial, detemo-nos ao ensino público da cidade de Catalão – GO. A proposta de abordagem nasceu como uma oportunidade de problematizar o ensino de história a partir de mudanças históricas que marcam a renovação curricular no Brasil.

É difícil problematizar o ensino de História sem abordar como, ao longo dos anos, o mesmo foi pensado e articulado pelo poder político, e junto a isso, não podemos negar as várias transformações inerentes ao processo que aproxima educação e sociedade; afinal, problematizar a educação pressupõe pensá-la a partir de mudanças, debates e conflitos. Assim sendo, devemos entender que os caminhos que a educação percorreu no Brasil não se restringem ao discurso sobre ensino, atuação docente ou a formulação de currículos, pois sociedade, alunos e profissionais da área também são sujeitos significantes do processo.

Necessitamos ressaltar que os currículos que se apresentam à educação brasileira a partir dos anos de 1990 fazem parte de uma nova conjuntura histórica. Como afirma Moreira (2000) às novas tendências que compuseram os currículos escolares nos anos 1990 passavam a ser influenciados pelos estudos culturais, pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo. Ainda segundo o autor, os currículos mantiveram a preocupação com o conhecimento escolar, abordando temas como: poder e saber no currículo, a transver-

salidade, novas organizações curriculares, as interações no currículo em ação, o conhecimento e o cotidiano escolar, o currículo como espaço de construção de identidades, o currículo como prática, as dinâmicas sociais de gênero, sexualidade e etnia no currículo e o multiculturalismo (MOREIRA, 2000).

Desta forma, não podemos ignorar que novas propostas, influenciadas por essas tendências sobre o conhecimento, apresentam-se no Brasil como perspectiva de mudanças na educação, e consequentemente no ensino de História.

Diante desta consideração, este artigo objetiva pensar sobre as possibilidades do ensino de História diante da realidade que se abre, a partir desse movimento de transformação. No primeiro momento, discutiremos sobre o processo histórico que marca as mudanças nas propostas educacionais, voltadas para o currículo e o ensino de História nos anos 1990. Em seguida apresentamos o material coletado nas observações e entrevistas que fizemos nas escolas junto a dois professores do Ensino Médio em Catalão. E a análise documental do acervo de produções referentes à História Local no Departamento de História e Ciências Sociais da UFG-CAC,

E, por fim, algumas considerações que entendemos como relevantes, percebendo que há muitos desafios para o professor desempenhar o currículo prescrito e para, além disso, precisamos aprofundar questões que problematizem a Universidade e sua aproximação das escolas, de forma a buscar uma interação significativa entre pesquisa, ensino e extensão.

O ensino de história, currículos e debates.

Quando pensamos a educação, não podemos pensá-la descontextualizada, ou seja, suas relações se dão num processo de movimento temporal. A mesma deve ser compreendida na oscilação que os sujeitos constroem sobre a realidade que os integram, logo entendemos que nada do que constitui as relações humanas é naturalmente colocado,

pelo contrário, são socialmente construídas. Estas estão imbuídas de subjetividade e conflitos, prontamente são dialéticas, portanto não podemos negligenciar os aspectos históricos que constituem nosso objeto de análise nesse texto, o ensino de História.

Como afirma Fonseca (1993), “as mudanças ocorridas no ensino de história nas décadas de 70 e 80 situam-se no movimento historiográfico vivido no Brasil, nas modificações ocorridas no debate acadêmico, no mercado editorial, na pós-graduação, enfim, na produção da história” (FONSECA, 1993, p. 111). Assim, compreendemos que houve no Brasil intensidade nos debates quanto às questões para renovação do ensino de História, afinal, nesse momento, já havia uma tendência epistêmica crítica voltada a questionar não apenas o conhecimento, mas como este conhecimento estava sendo contemplado em sala de aula.

Para Prado (2009), com o fim da ditadura e o processo de redemocratização da sociedade brasileira, o ensino de História foi alvo de atenção dos diversos profissionais envolvidos com sua qualidade, novas experiências e alternativas surgem, na tentativa de propor renovação no ensino da História.

Nos anos 1990 a preocupação com a educação, nascida no contexto escolar e proposta como ação governamental, culminou com a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – A LDB/96¹, tal lei educacional se apresentava como uma oportunidade de fomentar novos conceitos, propondo um “novo projeto” de educação nacional. Com isso, foram formulados os Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCNs, em um processo encabeçado pelo Governo e seus órgãos responsáveis pela educação, com a finalidade se constituía na perspectiva de melhoria da qualidade de ensino brasileiro. Estes PCNs abriam as discussões como uma “carta” ao professor:

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reco-

¹ Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

nhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade (PCN, 1997, p.8).²

Como é possível notar, o PCN se apresenta como *auxiliar* na ação docente, este apresenta uma visão ortodoxa de ensino, uma vez que, traz como papel docente um trabalho alocado na eficiência, pois se compreende que os conhecimentos que a escola oferece devem ser focalizados, e para isso, fazer os alunos “*dominarem*” o conhecimento se torna imperativo. Temos, assim, a busca por uma aprendizagem de efeito, voltada para o futuro papel a ser desempenhado pelo aluno como cidadão.

Em contra partida, há neste contexto um processo de ampliação da oferta de vagas na educação pública, e um movimento de luta em que os alunos começaram a ser pensados como sujeitos da educação, pressupondo com isso que esses mesmos sujeitos deveriam ser assegurados em seus direitos, a educação pública e de qualidade, tal como resguarda a constituição federal brasileira de 1988.

Todavia, a tentativa de gerar melhoria na qualidade do ensino veio acompanhada por polêmicas e inquietações. Mesmo se admitíssemos que houve uma melhoria na educação, como consequência deste momento histórico, não podemos deixar de citar que esta mesma lei, na sua gênese, gerou controvérsias e, até hoje, é questionada por amplos setores da sociedade no país, pois mesmo sinalizando a presença da democracia na legislação educacional, a mesma não foi gestada pela sociedade como um todo, mas proposta por setores ligados ao governo, os quais nem sempre andavam em sintonia com as demandas reais de quem eram os dependentes imediatos da educação pública, professores e os alunos.

No que diz respeito ao ensino de história, os parâmetros propunham novas perspectivas, tendo como premissa:

[...] reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas, sobretudo no que a disciplina pode dar como *contribui-*

² Ver: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

ção específica no desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a história como conhecimento, como experiência e prática de cidadania (PCNs-História, p. 30). (grifo nosso)

Lembremos que a LDB/96 sugere a relação que a escola deve ter com o mundo do trabalho, numa perspectiva em que o conhecimento do aluno em seu ambiente cotidiano seja parte importante do processo educativo; já os PCNs, como apontado acima, têm por objetivo estabelecer uma referência curricular para as escolas integrantes do sistema de ensino, que assegure um tipo de formação voltada também para prática de cidadania.

Como sugerem Peregrine e Silva:

Em meio a esses debates, ocorreram reformulações das propostas curriculares para o ensino de História no 1º e 2º grau em vários estados, as quais contaram com a participação de diversos professores de todos os níveis de ensino e procuraram construir um ensino no qual o aluno tivesse relação mais crítica com o conhecimento e fosse incentivado a refletir mais sobre sua realidade, ao invés de ficar apenas memorizando fatos, nomes, datas, cultuando heróis e legitimando a ordem vigente (2004, p. 2).

De tal modo, o ensino de história passou a ser repensado não apenas pelo Ministério da Educação (MEC), mas também por professores de história e historiadores, pois estes viam o aumento pela procura de instituições escolares, como momento oportuno de repensar o ensino de história do país (FONSECA, 2003). Paralelo a isso, ocorria um aumento nas produções historiográficas devido ao crescimento do número de cursos de história e de pesquisas ligadas aos cursos de pós-graduação.

Portanto, percebemos que o contexto político educacional vivido no Brasil nos anos 90 constituiu-se como início para uma ruptura

efetiva com o método tradicional de se ensinar história, gerando, com isso, amplas possibilidades de produção de conhecimentos que poderiam mudar o perfil do ensino de história.

A maior preocupação, naquele momento, dizia respeito aos limites do conhecimento histórico produzido no país. Havia demandas teóricas e metodológicas que impuseram novos temas, novas perspectivas de interpretação do passado e, até mesmo, novas maneiras de análise do passado que deixavam à mostra a necessidade de novos suportes para o desenvolvimento de um ensino de história que atendessem não apenas à lei, mas às demandas sociais.

Não podemos ignorar as contradições entre essas perspectivas de mudança no ensino e a realidade social do Brasil. A exemplo, uma das contradições foi o não cumprimento das propostas direcionadas pela própria LDB, uma vez que a mesma não atendeu em muitas demandas. Como exemplo, a procura cada vez maior por parte da sociedade à educação formal e o número reduzido de escolas e infra-estrutura que pudesse atender ao número maior de alunos, evidenciando, naquele momento a distância entre esses projetos de melhoria e as reais condições de professores, alunos e instituições, devido à falta de estrutura para o ensino, formação de professores, a baixa remuneração, como argumenta Fenelon (2008):

Além disso, as questões práticas de ausência de recursos para o trabalho didático, a carga horária excessiva para os professores e reduzida para a disciplina de história, a falta de articulação de um Plano de Ensino, a questão da remuneração que obriga o professor a se desdobrar em um grande número de tarefas, reduzindo sua capacidade criadora de renovação, além da dificuldade de lidar com livros didáticos, são fatores que estão presentes em nossas reflexões (FENELON, 2008, p. 29).

Tal autora, além de abordar o ensino de História nas escolas, aponta uma urgente preocupação, sobre a necessidade de questionar o trabalho que é feito nas Universidades, quando pensado em formado-

res de profissionais da educação. Por mais que o ensino de História tenha passado por mudanças significativas, ainda, encontramos na realidade atual, profissionais formadores diversos, constituindo-se de múltiplas dimensões, desde os sujeitos, saberes, práticas pedagógicas, os currículos, as relações, os movimentos e as contradições existentes nos diversos eixos. Como afirma Machado (2009):

Uma vez que as fronteiras, os entre lugares, as mediações entre ensino e pesquisa precisam ser sempre pensadas em movimento, no qual problemas e experiências acadêmicas e do cotidiano escolar não se desvinculam, não se deslocam do contexto histórico, social, econômico e cultural em que se situam (MACHADO, 2009, p.248).

Nas considerações de Prado, as novas propostas,

Ensinar história é, em todos os níveis, instigar a possibilidade da construção do objeto de conhecimento histórico, situar-se na historiografia, entre outros. Como a produção do conhecimento histórico é complexa, essa nos diferentes níveis de ensino precisa ser pensada quanto a sua transposição didática (PRADO, 2008, p. 188).

Por essa consideração aceitamos que o conhecimento histórico, tanto no âmbito acadêmico, quanto escolar, não pode ser concebido mediante uma perspectiva pronta e acabada, tal como propunha a tradição, mas sim, a partir de uma visão múltipla e diversificada. Por se constituir dessa forma, o ensino de história deve ser trabalhado a partir de vários pressupostos teóricos e metodológicos, dialogando com os alunos a necessidade de serem sujeitos do seu próprio conhecimento (FREIRE, 1996).

Portanto, entende-se que o ensino de história, as propostas para o novo currículo e a educação no Brasil não podem ser pensados fora de sua constituição histórica. Eles não são um complexo inócente de transmissão de conhecimento, além de não ser possível

encará-los de modo ingênuo e não problemático, pois como afirma Moreira e Silva (2009) o currículo é uma arena política que envolve ideologia, cultura e poder.

O ensino de História em Catalão-GO

Como já apontado acima, entre as mudanças da educação desencadeadas após 1990 e a atual realidade escolar, entendemos que hoje se faz necessário pesquisar e questionar, como os novos pressupostos teóricos e metodológicos estão sendo apreciados em sala de aula, neste texto, em particular, nas escolas públicas de Catalão-GO³.

Como sugere os Referenciais Curriculares do Ensino Médio (RCEM) do estado de Goiás.

É importante partir das experiências dos estudantes, pois, assim, o ensino torna-se mais interessante e proporciona o conhecimento sobre as identidades de todos os envolvidos. Possibilita o uso de diversas fontes para, com base nelas, estudar, construir e reconstruir a história individual e coletiva – familiar, da comunidade, do país e do mundo – em diversos espaços e tempos (Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado de Goiás, 2009, p. 228). (grifos dos autores)

³ O município de Catalão encontra-se a sudeste do Estado de Goiás. Sendo o 14º mais populoso município de Goiás, Catalão apresenta o quarto maior PIB do Estado. A economia tem uma indústria em ascensão e um setor de serviços e comércio significativo, sendo também a agropecuária e a mineração pontos referências para a economia da cidade. Catalão tem unidades de educação que vão do ensino infantil até o ensino superior. O município conta com várias escolas e creches, tanto na zona urbana como na zona rural, para o ensino infantil, com destaque para o CAIC, além de várias escolas para o ensino fundamental e médio. No ensino superior, Catalão conta com duas Universidades: um campus da Universidade Federal de Goiás, criado em 28 de fevereiro de 1980, e o Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC), instituição privada, fundada em 1985. Além de cursos pré-vestibular privados, Catalão conta com um curso gratuito, o Curso Israel Macedo. No ramo dos cursos técnicos, Catalão possui sedes do SENAC e do SENAI, com instalações amplas e modernas e cursos voltados para diversas áreas: beleza, meio ambiente, informática, saúde, mecânica, elétrica, automobilística, entre outras. Ver: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Catal%C3%A3o>.

Assim sendo, para o debate neste texto, priorizamos o seguinte problema, como o ensino da história local tem sido trabalhado nas escolas, uma vez que em seus currículos escolares é necessário que tal temática seja abordada.

Essa proposta segue a linha da História Cultural por acreditar que esta possibilita o ensino de História com base no cotidiano do estudante, na sua realidade próxima, na História Local e Regional, por meio de atividades prazerosas que atendam aos anseios dos jovens e adolescente, possibilitando a eles a apropriação de saberes significativos, que têm sentido para eles (as). Dessa forma, poderão construir conhecimento que lhes permita perceber as conexões entre presente e passado, embora a sociedade atual viva o presenteísmo “[...] sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar em mercadoria [...]” (Bittencourt 2004, p. 14). Assim, o ensino de História retoma para os jovens do século XXI a tradição humanística (Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado de Goiás, 2009, p. 228).

Para o processo de coleta de dados na pesquisa foi utilizado o método da observação. A observação que realizamos não assumiu um sentido de neutralidade, afinal a pesquisa qualitativa supõe que exista um distanciamento do pesquisador, mas neutralidade nunca é possível (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Essa etapa se deu por via empírica não participante, ou seja, os pesquisadores apenas observaram as aulas de História no Ensino Médio, em duas escolas públicas na cidade de Catalão-GO, nos períodos de 2010-2011, sendo uma turma de 2º ano do ensino médio e outra do 1º ano (também ensino médio). Foram feitas anotações das aulas, buscando ater-se a forma de abordagem da história local nas aulas. A observação neste tra-

balho é compreendida enquanto instrumento de coleta dos dados, com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre a realidade estudada. Nossa maior pretensão com a observação foi entender como a história local era trabalhada na sala de aula.

Em nossa pesquisa, notamos que há ausência quase total da abordagem da história regional e local, nos escassos momentos que foi trabalhada correspondeu ao projeto de “Ressignificação”⁴ oferecida pelo professor de história. Em uma escola onde tivemos a oportunidade de observar um professor⁵ que ofereceu aulas de História de Goiás, o mesmo utilizou documentos da cidade de Catalão para trabalhar a História local. Nessa aula havia o objetivo de ler e editar os manuscritos. Os alunos se mostravam interessados e participavam com certa frequência da aula. Após a leitura e edição das fontes feita pelos alunos com auxílio do professor, o mesmo começou a aula sobre história de Catalão. O tema da aula foi “A escravidão na cidade de Catalão nos séculos XVIII e XIX”. A metodologia usada além do trabalho com as fontes já citado, foi o uso do retroprojetor com imagens digitalizadas dos mesmos manuscritos, professores e alunos liam as imagens e o professor seguia problematizando-as como fonte histórica e referenciando-as como instrumentos de escrita da história.

Nessa aula podemos notar que houve uma abordagem da história de forma diferenciada, ou seja, o professor ofereceu aos alunos a oportunidade de interagirem com as fontes, o que possivelmente trouxe aos estudantes a possibilidade de se aproximarem do trabalho do historiador. Sobre os usos de fonte no ensino de História, Fonseca (2005) argumenta que são de importância crucial para o trabalho de ensinar História uma vez que elas podem oferecer ao estudante abstrações temporais necessárias a aprendizagem. E ain-

⁴ O projeto foi criado com base na reformulação curricular do Ensino Médio, intitulada de “Ressignificação do Ensino Médio”, proposto em 2007 pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás, e implantado em 2008 nas escolas da rede pública estadual, cujo foco principal está na diminuição da evasão escolar e tornar o espaço educacional mais atrativo para o aluno.

⁵ Ele é graduado em História pela Universidade Federal de Goiás-UFG e mestre pela mesma instituição, trabalha em escolas públicas e privadas da cidade de Catalão desde 2004.

da nos é possível notar que mesmo em número reduzido, essa metodologia converge com as ressignificações que o trabalho docente vem sofrendo no país desde os anos 1990 com as novas abordagens da História.

Urge esclarecer que como argumentam Lüdke e André (1986) as entrevistas possibilitam apreender, sobre as falas dos sujeitos, aspectos de suas experiências, práticas e idéias a fim de esclarecer os fatos observados. Dessa forma, fazer entrevistas com o docente é uma tentativa de compreender melhor os dados empíricos proporcionados na observação. Perguntamos ao professor o motivo da escolha do tema, sobre a pergunta referida o professor respondeu:

“trabalho esse tema por ter sido o tema de minha especialização, tanto na graduação, quanto no mestrado” (Professor I).

Depois questionamos: Além dos manuscritos que material foi utilizado para ministrar essas aulas? Ele respondeu:

“Além de usar minhas próprias pesquisas uso também uma bibliografia que comprei específica sobre história de Goiás” (Professor I).

Pelas respostas podemos entender que esse professor tem um laço estreito com a História local, isso reflete sua proposta de aula. Em outras palavras, notamos que a relação da história local e a formação educativa curricular é contemplada de forma específica, referente à formação do professor. Já sobre os materiais para a aula sobre história local, se tornam viáveis, neste caso pelo fato do professor ser pesquisador do tema, assim podemos considerar que os interesses acadêmicos do docente não desvincula de sua ação enquanto professor. Havendo uma linha tênue entre saber e interesse docente e prática pedagógica, algo que na realidade escolar pressupõem ir sempre além do currículo proposto, ou seja, entender o professor como agente do conhecimento, uma vez que ele também seleciona sobre o que se deseja ensinar.

Em outra escola percebemos que pelo fato do projeto oferecer aos

docentes uma livre escolha de temas a professora⁶ trabalhou a história da África. Em conversa com a professora perguntamos o motivo dela não ter trabalhado a história local, ela nos respondeu:

“escolhi trabalhar História da África, ao invés de história local, por faltar material bibliográfico para ambas, porém o livro didático que trabalhamos não contempla a África, então resolvi montar uma apostila e trabalhar esse conteúdo com os alunos” (Professor II).

O que nos chama atenção na fala da professora é o fato dela reconhecer a falta de referência para estudos da História local. Diante do argumento da professora resolvemos levantar informações sobre a disponibilidade do material que contemplasse a temática. Dentre os resultados verificamos uma nítida escassez de material sobre a historiografia goiana nas escolas, sejam em livros didáticos, ou mesmo produções para-didáticas que abordasse o assunto e que pudesse ser utilizado pelo professor em sala de aula, ou seja, há para professores e alunos uma defasagem significativa de tal material para as aulas.

Diante dos decursos que a pesquisa seguiu nas escolas, buscamos então fazer um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas sobre o tema, especificamente, nos bancos de pesquisa do Departamento de História e Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão. Com isso constatamos que existem produções historiográficas elaboradas por pesquisadores de Goiás e de outras regiões tendo como enfoque a história goiana, e muitas possuem como temática a história local ou regional.

Na pesquisa, detivemos num primeiro momento em elencar as produções que tinham como enfoque a temática acima mencionada, após essa seleção, fizemos leituras, fichamentos e análises sistemáticas do material tomado como fonte. Foi-nos possível tomar conhecimento sobre diversos pesquisadores que se dedicam a história local e regional.

⁶ Ela é graduada em História pela Universidade Federal de Goiás-UFG com especialização pela mesma instituição, trabalha em escolas públicas da cidade de Catalão.

Deste modo, foi possível identificar nas leituras das pesquisas produzidas pelo Curso de História CAC/UFG, a história de Catalão escrita e (re) escrita por múltiplos sujeitos que, em seus trabalhos, tomaram a história de Catalão como objeto de pesquisa.

Na finalização, constatamos uma considerável recorrência de pesquisas, que possuem como aparato a história local e regional, a partir de diferentes enfoques. Expomos logo abaixo, uma tabela da recorrência de pesquisas entre 1995 e 2001.

Ano	Historiografia sobre Catalão	Demais assuntos	Total de defesas
1995	02	04	06
1996	14	04	18
1997	04	11	15
1998	01	03	04
1999	12	26	38
2000	07	07	14
2001	08	10	18
Total	48	65	113

Fonte: Prolicen 2010-2011, Departamento de História e Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás-CAC.

Com o quadro notamos claramente uma substancial produção acadêmica sobre a história de Catalão em estudos históricos realizados na cidade. Vê-se que mais de 40% dos trabalhos elencados tem como tema a história e a memória de Catalão, contada de diferentes maneiras e com recortes diversos. Podemos aqui pautar, que as produções históricas locais e regionais estão constantemente sendo objeto de estudo, tornando-se, também, artefatos contidos na própria cidade de Catalão.

Diante disso, questionamos o porquê da pouca socialização dessas produções historiográficas com as escolas públicas? Dentre os vários apontamentos que podemos fazer, notamos que a falta de publicação é um grande distanciador entre a universidade e a escola. Sobre essa consideração, devemos notar que, mesmo com uma

considerável gama de políticas públicas voltadas para o ensino superior e o incentivo a docência no Brasil, estas ainda não dão conta de estabelecer um diálogo constante entre a pesquisa acadêmica e a “didatização” das produções.

No entanto, acreditamos na urgência de promover um debate entre a pesquisa e a extensão universitária que possam redimensionar o ensino de história, dando ao mesmo um caráter dinâmico e inovador. Como argumenta Fonseca (2003):

[..] a lógica fundante da produção do saber histórico em sala de aula é a explicitação do real. Ora, se o objetivo da disciplina é formar, educar, explicando, reconstituindo e buscando compreender o real, podemos afirmar que a lógica da prática docente é, fundamentalmente, construtiva. Isso implica uma busca permanente de superação do mero reprodutivismo livresco que ainda predomina nas aulas de história (FONSECA, 2003. p. 119).

Entendemos que é importante haver um estreitamento das produções feitas por historiadores que abordam a história local e alunos do ensino fundamental e médio, mesmo percebendo que esse estreitamento acaba por passar pelo que Chevallard (1991) conceituou como “Transposição Didática”. Sendo que, para o autor a Transposição Didática é para o professor:

[...] uma ferramenta que permite recapacitar, tomar distância, interrogar as evidências, pôr em questão as ideias simples, desprender-se da familiaridade enganosa de seu objeto de estudo. Em uma palavra, é o que lhe permite exercer sua vigilância epistemológica (CHEVALLARD, 1991, p.16).

Ou seja, transpor didaticamente, ou aproximar a produção acadêmica junto à escola, não deve tomar uma perspectiva de vulgarização do conhecimento, mas permitir ao docente uma revisão epistemológica sobre seu próprio saber, afinal é nesse processo de

auto-reflexão que pode haver uma aproximação conceitual problematizadora, para além da reprodução do conhecimento na escola.

Tal prática pedagógica pode possibilitar à disciplina História na escola, relacionar passado / presente com uma aproximação do que é o fazer historiográfico junto aos alunos, porém, dentro dos requisitos alocados pela disciplina neste espaço específico de formação. Essa sugestão comportaria uma proposta de ensino da história, onde problematizar sua própria cidade, seu lócus de vida seria um possível caminho para aprendizagem.

Desta maneira, a aproximação do conhecimento histórico e a prática historiográfica na sala de aula acabam por ter como objeto um lugar vivo de memória, do qual, alunos e professores ainda partilham, e estão cotidianamente escrevendo e reescrevendo, buscando no passado resquícios que ainda se encontram no presente. Entendendo que por meio do conteúdo de história local temas e propostas poderão ser levantados de forma crítica.

Considerações

Podemos considerar que houve muitas mudanças no campo que compõem a educação e o ensino de história no país; tivemos nos anos 1990 um novo rumo para educação brasileira considerando as modificações estabelecidas na sociedade, foi sendo proposto um novo projeto de formação social ao indivíduo através da educação. Em outras palavras, o país buscou intensificar uma educação que visa fornecer o desenvolvimento do cidadão, afinal, com as transformações que foram ocorrendo no país, havia de fato, novas demandas para a política educacional.

O ensino de História é apresentado então como determinante na formação desse novo cidadão, uma vez que, seria a História a disciplina capaz de formar o novo cidadão consciente, voltado a uma prática crítica no seu dia a dia. Por mais amplo e complexo que isso pareça, há hoje um senso comum instalado na escola e na formação

dos docentes, há um ditame “obrigatório” ao professor, preparar o cidadão crítico e consciente, é o princípio orientador. Acreditamos que isso deve ser alvo de novas pesquisas, uma vez que devemos compreender melhor o que é ser consciente? O que é ser cidadão? O que é ser cidadão crítico consciente? E quais as implicações do ensino de história para essa formação hoje nas escolas do nosso país?

Notamos que, mesmo com todas as propostas e perspectivas que são apresentadas à construção da história hoje nas escolas através dos currículos ainda há muito que se fazer para descrystalizar práticas docentes engessadas na cultura escolar. Pouco se estuda a História local nas escolas, não há uma relação de intimidade entre conhecimentos construídos na academia e as reais necessidades da educação básica. Percebemos pouco interesse em divulgar resultados das pesquisas para a comunidade escolar, ou mesmo, estabelecer diálogos sobre as necessidades que os professores enfrentam no dia a dia.

Não queremos, com isso, determinar que exista um mundo isolando a academia da escola, queremos apenas apresentar que há lacunas que necessitam ser preenchidas, e essas precisam versar sobre um plano macro na formação docente, pesquisa, ensino e o nosso projeto de formação educacional, pois, sem um sistema de educação coerente, pouco poderemos avançar rumo aos desafios que estão sendo impostos com este novo século e o debate que hoje se apresenta muito problemático, a importância ou não do local nas implicações globais. (HALL, 2009).

Referências

B823p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica:** del saber sabio al saber enseñado. La Pensée Sauvage, Argentina, 1991.

CRUZ, M. B.A. O ensino de história no contexto das transições de paradigmas da história e da educação. In: NIKITEUK, S. M. (org.) **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**. Volume 12 – 1º semestre – 2008 – p. 23 – 35. ISSN 1517-4689.

FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizado. Campinas/ São Paulo: Editora Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996. Vol. 23º

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 5ª Ed. Campinas- SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

PRADO, Luiz Fernando Silva. A formação do professor universitário de História. **HISTÓRIA REVISTA**. Goiânia, v. 14, n. 1, p. 177-192, jan./jun. 2009.

PEREGRINE, Rosa Maria; SILVA, Jeanne. **Na trilha das significações do ensino de Historia**. 2004, p. 1

MORE, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**. Educ. Soc. Vol. 21, nº 73, ISSN 0101-7330. Campinas Dec. 2000.