

CULTURA HISTÓRICA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E DISCIPLINA HISTÓRICA: DESAFIOS ATUAIS DO ENSINO DE HISTÓRIA

HISTORICAL CULTURE, HISTORICAL AWARENESS AND HISTORICAL DISCIPLINE: CURRENT CHALLENGES IN HISTORY TEACHING

LUCIANO EVERTON COSTA TELES¹



Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar, através dos conceitos desenvolvidos por Jörn Rüsen – cultura histórica, consciência histórica, disciplina histórica e narrativa histórica – e relacionar a um pequeno relato de experiência pedagógica com alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Agnello Bittencourt, de que forma o saber disciplinado, regulado e controlado, pode contribuir para a formatação de consciências históricas que promovam orientações históricas e que assegurem uma cultura histórica assentada no respeito a diferença e na valorização da argumentação, da evidência, do diálogo e da democracia, de modo a superar a crise de orientação que estamos vivenciando hoje.

Palavras-chave: Cultura Histórica; Consciência Histórica; Disciplina Histórica.

Abstract

This article aims to analyze, through the concepts developed by Jörn Rüsen - historical culture, historical awareness, historical discipline and historical narrative - and a short account of pedagogical experience with students of the 9th elementary school at the State School Agnello Bittencourt, from what forms disciplinary knowledge, regulated and controlled, can contribute to the formation of historical consciences that promote historical orientations that ensure a historical culture based on respect for difference and the valorization of argumentation, evidence, dialogue and democracy, in order to overcome the orientation crisis we are experiencing today.

Keywords: Historical Culture; Historical Consciousness; Historical Discipline.

Considerações iniciais

Negacionismo, anti-inlectualismo e pós-verdade são aspectos fortemente presentes na sociedade atual e que, por mais absurdos que pareçam ao bom senso, encontram lastro e apoio em setores da sociedade, e não são poucos. Nesse quadro, mentiras e manipulações históricas circulam, sobretudo pelas mídias corporativas, redes

¹ Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas/CEST. E-mail: lcteles@uea.edu.br



sociais e de sociabilidades, de modo a constituir comportamentos que se materializam em ações de intolerância e ódio.

Quem nos seus espaços de circulação social, na mídia corporativa ou até mesmo nas redes sociais não recebeu informações como: “o nazismo é de esquerda”, “o holocausto não existiu”, “a ditadura civil-militar foi uma revolução pela liberdade” ou que “os povos indígenas da Amazônia, além de preguiçosos, colocam fogo na floresta tropical”, dentre outras coisas.

A questão que se coloca aqui, a nosso ver, diz respeito ao papel da História enquanto disciplina escolar e sua inserção/expansão de uma forma mais substancial na cultura histórica de tal sorte a constituir consciências históricas com base em elementos da prática da pesquisa histórica. Certamente que a intenção não é “formar” de modo constante e indiscriminado “historiadores profissionais” (aqui o processo de formação profissional na universidade é incontestado), mas permitir um mínimo de possibilidade de que cada um possa ter acesso ao processo de construção do saber histórico disciplinar² e, com isso, dar sentido ao passado (seu e/ou da sociedade em que está inserido) que, de resto, é algo comum na cultura histórica geral, e obter orientação no presente e perspectivas de futuro.

Nesse sentido, o objetivo do presente artigo consiste em analisar de que forma o saber disciplinar, regulado e controlado, pode contribuir para a formatação de consciências históricas que promovam orientações históricas que assegurem uma cultura histórica assentada no respeito a diferença e na valorização da argumentação, da evidência, do diálogo e da democracia, de modo a superar a crise de orientação que estamos vivenciando hoje.

O texto está estruturado em três partes. Na primeira parte tentamos discutir os conceitos de cultura histórica, consciência histórica e narrativa histórica, tendo como base Jörn Rüsen. Na segunda parte tratamos do desafio do ensino de História hoje, em especial no sentido de superar o modelo tradicional pedagógico, mas também da narrativa historiográfica. E, por fim, por meio de um relato de experiência, demonstrar que é possível trabalhar na educação básica com os pressupostos da ciência histórica e, com isso, contribuir para a formação de consciências históricas capazes de ler e agir criticamente no mundo.

² Acesso às ferramentas da oficina de Clio, como a relação sujeito e objeto na pesquisa histórica, historiografia, crítica das fontes, métodos, dentre outros.



Cultura histórica, consciência histórica e narrativa histórica

O homem, diferentemente dos outros animais, através da razão e da linguagem, produz e dissemina cultura. Somente o homem possui uma racionalidade que lhe permite, por exemplo, relacionar-se entre si, com a natureza e, dessa relação, por intermédio do trabalho, constituir sociedades. Nesse processo, o ser humano estabeleceu uma relação com o tempo, no sentido de traçar uma trajetória explicativa dos acontecimentos sociais, individuais e coletivos, que fizeram com que ele chegasse até o momento presente e criasse perspectivas de futuro. O homem é, por assim dizer, histórico, pois “a historicidade é um pressuposto fundamental da condição existencial de todo o ser humano” (MARTINS, 2019, p. 21).

Nesse quadro, alguns aspectos são importantes. O primeiro deles é a própria necessidade do homem de se entender historicamente. Seja no âmbito individual – quem sou eu, como cheguei até aqui, etc. – ou no âmbito coletivo – que sociedade é esta em que eu vivo, quais são os grupos sociais que eu faço parte, qual a minha inserção social no mundo, dentre outros –, existe a necessidade de uma explicação histórica da sua “experiência do passado”. O segundo aspecto, que é a memória (individual e coletiva), está umbilicalmente ligado a este primeiro. Ela se constitui em um instrumento fundamental para a promoção de uma explicação histórica que atenda às necessidades do homem de se situar no tempo e no espaço, assegurando, dessa forma, a estabilidade “existencial” na vida individual e coletiva. O terceiro aspecto, que resulta dos dois anteriores, é o sentido que se atribui ao passado, as imagens e representações construídas sobre ele, com vistas à orientação/ação no presente. O quarto aspecto, que amarra e ordena tudo isso, é a narrativa histórica, por meio da qual o homem conta a sua vida, explica-se e institui-se como pertencente ao mundo, historicizando a si próprio e também os elementos da sua cultura (BAROM, 2017, p. 176).

Portanto, o homem necessita da experiência vivida e interpretada para estabelecer uma relação entre passado, presente e futuro, dando sentido à sua vida e as ações realizadas no âmbito social. As imagens e representações dessa experiência vivida, que é individual, mas também coletiva, passa a se movimentar num circuito – redes de sociabilidades, impressos, cinema, imagens, propagandas, etc. – que a reproduz e também a retroalimenta. Como as sociedades são plurais, e mesmo no interior de uma única sociedade há que considerar diferenças individuais e coletivas significativas, temos, então, uma gama bastante relevante de “imagens e representações de fenômenos



sociais passados” que vão circular pelas sociedades, entrar em disputas e algumas, nesse processo, tornar-se-ão hegemônicas.

Em outras palavras, o homem está imerso n'uma cultura histórica, que se configura como:

O campo de interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição de sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana. É nesse campo que os sujeitos agentes e padecentes logram orientar-se em meio as mudanças temporais de si próprios e de seu mundo (RÜSEN, 2007, p. 121).

Mas tais imagens e representações que emergem das memórias individuais e coletivas, que circulam (por meio de narrativas históricas) e entram em disputa nos espaços sociais – “no campo de interpretação do mundo e de si mesmo” – não são produtos somente da historiografia. A memória opera com base na seleção de acontecimentos que devem ser lembrados/esquecidos. Nesta dinâmica, em geral, os interesses do presente incidem diretamente sobre a construção da memória, o que a torna “refém” do contexto histórico em que está inserida. Há também um esforço em dar um status à memória como se ela externasse a efetiva realidade passada (quem a produz, no caso), não a percebendo como uma construção. A memória não é controlada (há disputas de memória como já mencionamos, emergindo desse jogo uma memória hegemônica, que pode depois perder essa hegemonia) e regulada. Aqui já é a historiografia, esta que é “um subconjunto da história-ciência” e que tem algo que a diferencia da memória, que é o método. Utilizando outros termos, Estevão de Rezende Martins fala de reflexão histórica/narrativa histórica (memória individual e coletiva), que todo mundo operacionaliza como forma de ordenar a sua experiência no tempo e no espaço, e de reflexão historiográfica/narrativa historiográfica, que é praticada de forma metódica, conceitual, sistemática, demonstrável e controlável por profissionais da área de História (2011, p. 44-45).

Desse modo, a narrativa historiográfica, da mesma forma que a narrativa histórica, constitui-se como um instrumento de explicação histórica, mas diferentemente da histórica (memória/reflexão histórica), ela é controlada e regulada. A memória (reflexão histórica) não pode produzir historiografias (reflexão historiográfica), mas a historiografia pode produzir memórias e, nesse sentido, também cumpre o papel de dar sentido histórico ao passado, contribuindo assim com a elaboração de memórias e, portanto, de imagens e representações do passado que oportunizem orientações e ações dos homens no presente e projetos para o futuro. Tanto a memória quanto a



historiografia dão sentido ao tempo e, assim, fornecem consciências históricas. A consciência histórica³ aqui é entendida como “um conjunto de operações mentais pelas quais os homens orientam e interpretam sua experiência no tempo e no espaço, nas diversas circunstâncias da vida prática” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Desse modo, a narrativa historiográfica, que deveria circular pela sociedade (ou seja, no campo de interpretações do homem e do mundo, enfim na cultura histórica) com uma intensidade similar à narrativa histórica, cada vez mais se restringe aos profissionais da história e aos seus centros de atuação. Do século XIX para cá, o que temos visto é uma movimentação restrita, em termos de circulação do conhecimento histórico produzido e também da forma que a escrita deste tipo de conhecimento se assume, bastante específica e voltada quase que exclusivamente para os profissionais da área, que passaram a falar cada vez mais para si e para dentro dos seus locais de trabalho e pesquisa, e se distanciou da sociedade em geral.

E estamos pagando um preço por isso: o profissional da história vem perdendo a sua autoridade de fala. Isto vem resultando numa crise de orientação, em especial pelo fato de que, nas disputas de narrativas históricas, sem uma circulação intensa da ciência-histórica e das narrativas historiográficas, grupos de extrema-direita acabaram elaborando narrativas históricas (manipuladas e/ou construídas artificialmente, com base em *fake news*) que alimentaram a criação de “inimigos da pátria” e, conseqüentemente, de um “salvador da pátria”, que assumiu “o compromisso” de agir para “limpar” o país de tudo aquilo que passou a ser visto como “errado e/ou do mal” – em geral ideias advindas dos comunistas, esquerdistas, petistas, progressistas (pois, em geral, tais grupos de extrema-direita subtraem as diferenças e colocam todos os citados no mesmo campo) –, eliminando o “historicamente indesejável”, para “corrigir”, assim, os rumos do país.

Portanto, nessa quadra histórica atual, essas narrativas históricas ganharam hegemonia em função da recepção que tiveram em setores do judiciário, das forças armadas, da política nacional e, principalmente, dos meios de comunicação corporativos (Rede Globo, SBT, Record, Band, RedeTV e seus conglomerados) que impulsionaram a circulação de imagens e representações do passado produzidos por tais narrativas (que se pautam nas imagens da defesa da “inversão de valores” que os comunistas – entenda-

³ Diversos autores utilizaram a expressão consciência histórica, porém com usos e significados diferentes (ARIÉS, 1989; ARON, 1984). Com isso, estamos querendo ressaltar que há diferentes conceitos de consciência histórica. Neste texto, optamos pela perspectiva de JörnRüsen (2006).



se a esquerda e os progressistas em geral – supostamente carregariam e que, para eles, estariam expressos na “ideologia de gênero”, nos “direitos humanos”, nos “direitos trabalhistas”, na própria “democracia”, etc.) e que passaram a dar sentido ao passado e a (des)orientar as ações no presente, pautando comportamentos de intolerância e ódio para com o “outro diferente”, pois, na cabeça desses grupos, eles sentem que estão lutando efetivamente contra os “inimigos”, e que estes precisam ser eliminados para o “bem da nação”.

Dessa forma, fica claro uma grande e grave crise de orientação, que é evidente não somente no Brasil, mas em outros países do mundo. É preciso inserir urgentemente a ciência-histórica e as narrativas historiográficas que daí são elaboradas no circuito de criação e difusão de narrativas históricas para superar essa crise de orientação, que se agravou, sobretudo, pelo terreno fértil preparado pelo anti-intelectualismo, o negacionismo e a pós-verdade.

É preciso salientar que não aprendemos história apenas nos espaços escolares (seja de nível médio ou superior). Entramos em contato com histórias (incluindo aí as memórias, as imagens e representações do passado, inclusive manipuladas, equivocadas e mentirosas) no ambiente da nossa família, ou seja, em casa, no cinema, nos jornais, no teatro, nas fotografias e desenhos que buscam retratar acontecimentos passados, enfim, especialmente nas redes de sociabilidades em que nos inserimos. As representações do passado (manipuladas, mentirosas ou não) que são dinamizadas pelos meios de comunicação de forma a ganhar circulação nas redes de sociabilidade, contribuem enormemente para a formação de consciências históricas.

Não nos esqueçamos, a cultura histórica fornece consciências históricas. Portanto, faz-se urgente inserir a ciência-histórica e as narrativas historiográficas, com seus processos e produtos, nos meios e nos espaços referenciados no parágrafo anterior, uma vez que ela pode contribuir de forma significativa para contornar a crise de orientação em que vivemos. E, para isso, os espaços formais pelos quais circulam a ciência-histórica e as narrativas historiográficas necessitam ser articulados aos espaços sociais (informais) por onde se dinamizam as narrativas históricas (memórias, as imagens e as representações acerca dos fenômenos sociais do passado). Como tecer tais articulações?

Pensamos em quatro caminhos que podem concorrer para isso. Sendo assim, os profissionais da área: 1) devem de alguma forma ocupar, de uma maneira mais forte e intensa, espaços nos meios de comunicação (os mais variados) para, a partir deles,



explicar e difundir o processo de construção da pesquisa histórica que resulta numa dada interpretação do passado, materializada numa narrativa historiográfica e, portanto, numa memória histórica; 2) necessitam disseminar conteúdos impressos e digitais em forma de livros, com uma linguagem clara, fluída e tranquila com a finalidade de atingir o grande público tal quais os livros de romances/ficção/terror; 3) Têm que atuar também na crítica aos filmes, sobretudo históricos, novelas, documentários e minisséries, analisando-os com as ferramentas da disciplina histórica; 4) Por fim, precisam romper definitivamente com o ensino tradicional, e ainda nacional, da disciplina de História nos espaços escolares, de modo a construir sob os seus escombros um processo de ensino e aprendizagem ativo, no qual os alunos possam entrar em contato, de forma mais central, direta e intensa, com elementos da prática do fazer histórico, da história enquanto ciência.

Neste artigo, não há espaço para discutirmos sobre os quatro caminhos apontados, e que devem necessariamente se manter entrelaçados (articulados), e nem como eles podem contribuir para a disseminação de concepções do passado que possam solucionar a crise de orientação que estamos atualmente vivenciando. No entanto, temos espaço para tratar do quarto caminho ressaltado acima.

O desafio do ensino de História hoje

Ainda hoje, por diversos motivos – de formação profissional, de ausência de formação continuada, de salas sobrecarregadas, de falta de materiais e recursos didático-pedagógicos, de carga horária extensa, dentre outros –, os métodos tradicionais e o ensino de uma história tradicional ainda possuem corpo nos espaços escolares. Selva Guimarães Fonseca, por exemplo, através da análise de currículo, livros didáticos e práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, salientou que a “história tradicional” tem certa predominância, privilegiando como assunto a ser trabalhado:

As grandes personalidades políticas, religiosas e militares: reis, líderes religiosos, generais, grandes proprietários. Eram atores individuais, heróis que geralmente apareciam como construtores da história. Assim, a história tradicional estudava os grandes acontecimentos diplomáticos, religiosos e políticos do passado. Privilegiava o estudo dos fatos passados que eram apresentados numa sequência de tempo linear, cronológica e progressiva (2009, p. 53).

Essa forma – e também esse conteúdo – de ensinar História nos espaços escolares concorre para reforçar a visão tradicional e popular que se tem de que ela é uma disciplina na qual se devem decorar nomes, datas e fatos para correlacioná-los aos



seus respectivos campos de acontecimentos, sejam eles político, diplomático e/ou militar. Emerge desse tipo de tratamento pedagógico uma visão, que detém certa hegemonia, de que esta disciplina escolar é, além de decorativa, monótona, chata e distante da realidade local e imediata dos estudantes (e do público em geral).

Essa visão da disciplina histórica escolar se propagou, sobretudo, por ser veiculada na escola, mas também nas variadas formas e espaços por onde os acontecimentos históricos acabam circulando e ganhando diferentes sentidos e significados, inclusive de “elaborações da história sem forma científica” (CARDOSO, 2008, p. 158). Uma História que se coloca ao público escolar (e também para a sociedade em geral) desconectada da realidade social torna-se pouco atrativa e, portanto, desprezada pelos sujeitos sociais, por justamente não verem nela sentido para a sua vida prática, nem no conteúdo e muito menos na forma como é trabalhada pedagogicamente. Por outro lado, as “elaborações da história sem forma científica” se tornam presas fáceis para as mais diversas manipulações (incluindo equívocos e mentiras) para legitimar projetos políticos e sociais, individuais e de grupos. Estes sim, vinculados de alguma forma com a vida prática num contexto histórico específico (cujo maior exemplo são as narrativas históricas atuais construídas pelos grupos de extrema-direita).

Essas formas e espaços por onde a história, tradicional e não científica, perpassa atinge sujeitos e contribui para formar diferentes consciências históricas, em especial porque “não aprendemos História apenas ouvindo nossos professores falarem durante as aulas do ensino básico ou superior” (SCHMIDT, 2014, p. 15), mas sim na vida cotidiana. E se o professor fala a partir de um conteúdo distante da realidade social e numa perspectiva tradicional, pode estar contribuindo, sem se dar conta, para todo esse processo que está culminando na perda da sua autoridade de fala.

Entrementes, coloca-se, com certa urgência, uma mudança radical no processo de ensino de História. É na sala de aula, mas não apenas lá, e nesse sentido precisamos ampliar o nosso raio de ação para atingir a sociedade de uma maneira mais geral⁴, que podemos apresentar uma História diferente, uma História que é construída por meio de um processo de investigação que incorpore a curiosidade, o prazer da descoberta, a vontade de montar um quebra-cabeça através da leitura de documentos de época e de

⁴ Como foi dito anteriormente, precisamos atingir os diversos segmentos da sociedade através da publicação de jornais e/ou de colunas em jornais que já circulam pelas regiões do Brasil, de revistas semanais, de canais no Youtube e de sites voltados para a História, enfim, construir instrumentos que possam difundir o saber histórico acadêmico, numa linguagem fluida, divertida e acessível.



dar inteligibilidades a tais peças por meio da utilização de conceitos e metodologias desenvolvidas no seio da própria disciplina. Esta é uma História viva e cheia de possibilidades!

Mas para isso é necessário que os conteúdos estejam voltados para a realidade dos estudantes e que sejam trabalhados a partir desta realidade, tendo os alunos como o centro do processo de ensino-aprendizagem e considerando não o conteúdo em si, o produto, mas sim a ideia de História, em outras palavras, da ciência-histórica e da operação historiográfica. Nesse sentido, como ressalta Martins:

O ensino de História encontra, assim, sua missão mais destacada no estabelecimento da correlação substantiva entre a vida cotidiana do presente e o passado historicizado. O ensino deve tomar seu ponto de partida justamente nas questões que os estudantes percebem, em suas experiências atuais, não poderem ser adequadamente entendidas se não recorrer a uma volta ao passado. Seu “lugar social” é também o lugar em que constroem suas experiências históricas. O encontro do lugar atual e do lugar passado na experiência dos estudantes (e do público em geral, é bom lembrar) tem por objetivo ensinar a sensação de que o tema “diz respeito a mim [nós]. (...) O interesse (...) é despertado, pois, por uma identificação (mesmo se superficial) com a questão suscitada pela reflexão histórica (2011, p. 56).

A operação historiográfica é fundamental para que o estudante compreenda o “caráter metódico da contextualização do passado”, para que não se corra o risco de, não havendo tal contextualização, “haver uma apropriação particularizada e subjetiva do passado, colocando-o preconceituosamente a serviços de causas atuais” (MARTINS, 2011, p. 57), e acrescentamos, distorcendo-o para legitimá-las, como já mencionamos anteriormente no texto.

Assim, é fundamental tratar do processo de construção do conhecimento histórico científico, debatendo com os estudantes como ele se constitui num saber crítico, quais as operações e ações realizadas na dinâmica da escolha do tema, da crítica das fontes históricas e da construção do objeto de estudo, discutindo as regras e os procedimentos analíticos e metódicos – observação; coleta, sistematização e crítica dos dados (fontes); conceitos e métodos; construção de hipóteses; refutação e/ou confirmação das hipóteses; dedução das hipóteses e resultados – utilizados e materializados numa narrativa historiográfica.

Porém, para viabilizar esse processo, temos que superar aquela famosa divisão do trabalho intelectual entre aqueles que produzem o conhecimento histórico científico (nas universidades e centros de pesquisa) e aqueles que transmitem esse conhecimento (professores da rede básica de ensino). Esta divisão se coloca como um obstáculo ao processo exposto acima, porque dificulta a percepção da relação orgânica existente entre



ensino e pesquisa. Consoante Schmidt, “essa relação não implica em transformar ensino em pesquisa, mas entende que a articulação entre a forma pela qual cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade de professor é produzida historicamente” (2014, p. 43).

Estamos, então, falando da educação histórica, que deve ser compreendida como:

Um processo que não pode ser encarado dentro da redoma da sala de aula. Os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de história não estão restritos à relação professor-aluno na sala de aula, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em sua família, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa aos quais têm acesso (CERRI, 2001, p. 110).

Isso denota, como aponta Martins, uma dimensão externa ao ensino de História (que deve ser observada e considerada) que mantém uma relação de interdependência com a sua dimensão interna. Conforme o autor, esta corresponde “as questões referentes a formação profissional do historiador e de sua habilitação ao ensino, à organização das práticas de ensino e conteúdos adotados nelas”, já aquela se refere “ao ambiente social e cultural em que a história é pensada, produzida e ensinada” e também a repercussão da história na formação do pensamento, da consciência e da cultura histórica”. Aqui encontramos o ponto de articulação entre o ensino formal da História e a cultura histórica geral. E é uma via de mão dupla e a ponte é a consciência histórica.

Com efeito, o ensino de história deve fundamentalmente tratar de maneira vinculada o conteúdo histórico e a produção deste conteúdo, da mesma forma, convém vincular a isto a experiência histórica individual e coletiva dos alunos, construídas a partir do contato e das experiências da vida cotidiana e em sociedade. Como já dissemos, não se aprende história somente no espaço escolar. Portanto, essa aproximação entre a experiência de vida do aluno (e sua respectiva consciência histórica) e o ensino de História (assentado nos pressupostos da ciência-histórica e da narrativa historiográfica) é rica e pode significar um avanço significativo na área, de modo a alterar a ideia predominante de história e consciência (s) histórica (s) que se tem:

Conjuntamente, esses são elementos importantes para que se perceba como a consciência histórica de alunos inseridos no espaço escolar pode ser desenvolvida quando estes trazem de suas vidas práticas informações a partir de diferentes meios de comunicação de massa. Importam-nos compreender quais são as orientações que o ensino de História no Brasil (não apenas nele) realiza para que as narrativas produzidas por esses meios “externos” à escola,

adentrem e transformem em conhecimento histórico a partir da ação mediadora, organizadora, do professor mediador (POTIER, 2014, p. 46).

Assim, a maneira pela qual o conhecimento histórico deve ser ensinado/aprendido pelos alunos deve ter como base a racionalidade histórica, ou seja, as bases epistemológicas do ensino de História devem ser as mesmas da ciência de referência – a ciência-histórica (SCHMIDT, 2009, p. 210).

Isso possibilita também ao ensino de História novas linguagens, em grande medida aquelas ligadas à atividade do historiador, como as fontes históricas – jornais, revistas, filmes, imagens, músicas, literatura, documentários, dentre outros –, assim como a utilização de novas tecnologias – internet, celulares, aplicativos voltados à educação e redes sociais. E é por intermédio delas, tratadas como fontes históricas, que vislumbramos um terreno amplo e fértil para superar o ensino tradicional de História, assim como a tendência pedagógica tradicional que geralmente vem associada a esta.

Os jornais como documento histórico em sala de aula: um pequeno relato de experiência

No ano de 2010, na Escola Estadual Agnello Bittencourt, situada na rua do Campo, sem número, no bairro Santo Agostinho, tivemos a oportunidade de ter como base um livro didático estruturado a partir de documentos, intitulado “História em Documento”. Estávamos, naquela ocasião, como professor do 9º ano do ensino fundamental.

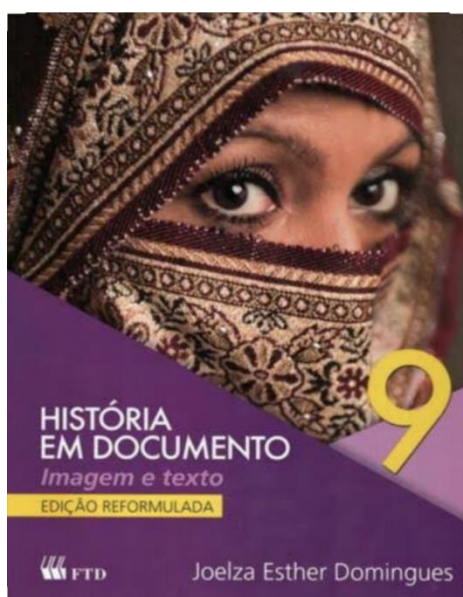


Imagem 1 – Livro História em Documento (9º ano). Fonte: acervo do autor.



O livro citado acima trazia em suas páginas, para cada tema a ser trabalhado, uma contextualização da época e documentos variados – jornais, revistas, fotografias, imagens, etc. – que completávamos com outros documentos históricos, ampliando o rol de documentos.

Em cima de tais documentos, por exemplo, os jornais, buscávamos então contextualizá-los no ambiente social de sua época, através de algumas perguntas que os alunos direcionavam as fontes históricas (quem as escreveu, quais são as suas características materiais e formais, que informações elas contém em seu corpo...), assim como alguns questionamentos de cunho teórico (como se o que está contido nela é verdade ou não, se há interesses que ali são defendidos) e metodológico (cruzamento de alguns documentos que se contradizem).



Imagem 2 – Jornais trabalhados. Fonte: acervo do autor.

Após esse primeiro contato – a temática trabalhada foi a Primeira República Brasileira – que durou três semanas, partimos para a construção de um pequeno texto buscando relacionar essa documentação histórica com o contexto da época (contido no livro didático) para, depois, avançarmos em dimensões que tinham sido muito pouco (ou nenhum pouco) exploradas, como, por exemplo, o universo social dos setores



populares na Primeira República. Elaboramos algumas perguntas que foram direcionadas para os jornais, inserimos métodos (a comparação, especialmente) e conceitos (desigualdade, exclusão social, classe social...) e, depois, buscamos construir narrativas historiográficas (que foram confrontadas com as narrativas históricas dos alunos) sobre aquelas dimensões pouco trabalhadas no livro didático. Resultado: variadas narrativas historiográficas com diferentes ângulos de abordagem, privilegiando dimensões e fenômenos variados, o que foi bastante interessante, pois, a partir daí, ficou evidente a operação histórica (ciência) e historiográfica e seus resultados. Cada um pôde explicar a construção da sua narrativa histórica e científica (quase dois meses de aula) e articulá-la com o seu momento atual, o tempo presente.

Mas não acabou aí. Na aula seguinte, após o término das atividades mencionadas, trouxemos dois jornais atuais, publicados no dia da aula, com algumas informações sobre a cidade de Manaus e o Amazonas. Como tarefa de casa, escolhemos algumas notícias para analisar. Na data de entrega desta atividade foi possível perceber que os estudantes pesquisaram sobre a história do jornal, buscaram cruzar as informações para encontrar contradições/versões diferentes, etc. E ainda comentaram com os seus familiares sobre todo esse processo, desmistificando a ideia da neutralidade das notícias contidas nos jornais e percebendo os diferentes interesses das forças sociais em jogo. Nesse processo, ressaltamos a importância do diálogo, da força dos argumentos e da democracia para a construção de ideias de igualdade e de justiça social.



Imagem 3 – Escola Estadual Agnello Bittencourt. Fonte: *Facebook* da Escola Estadual Agnello Bittencourt (2020).



Se considerarmos a tipologia das consciências históricas criada por Rüsen⁵, poderíamos dizer que esta turma passou de uma consciência histórica tradicional e/ou modelar para uma consciência histórica crítica/genética. E este é só um pequeno exemplo, pequeno mesmo na gama de possibilidades que temos à nossa frente.

Considerações finais

Esse pequeno relato de experiência, embora de uma década atrás, já materializava uma prática pedagógica norteada pela preocupação de promover um ensino de História voltado para a vida prática do estudante, de modo que ele pudesse perceber que aquilo que estava sendo trabalhado em sala de aula poderia ser utilizado na sua vida cotidiana. Naquela ocasião, já tínhamos lido alguma coisa relacionada a História e a vida prática, que foi melhor desenvolvida teoricamente pelo alemão Jörn Rüsen.

Por isso resolvemos expor os conceitos desenvolvidos por Rüsen – cultura histórica, consciência histórica, disciplina histórica e narrativa histórica – e vinculá-los ao nosso relato de experiência com a finalidade de discutir como o ensino de História, na articulação da sua dimensão interna e externa, pode fornecer consciências históricas (críticas/genéticas) que promovam orientações históricas que assegurem uma cultura histórica assentada no respeito à diferença e na valorização da argumentação, da evidência, do diálogo e da democracia, de modo a superar esta crise de orientação que estamos vivenciando hoje.

Claro que o relato de experiência aqui tratado, situado no âmbito do sistema formal de ensino, é um dos caminhos, embora fundamental, que temos que percorrer com rigor e com a ideia de missão, mas há outros caminhos que mencionamos e não discutimos aqui.

De qualquer forma, para finalizar, gostaria de destacar um pequeno trecho que expressa bem o que tentamos aqui dizer: “o racismo ainda existe porque determinados indivíduos não possuem e não desenvolveram uma consciência histórica mais sofisticada (crítica ou genética) para lhes possibilitar uma perspectiva de futuro diferente disso” (PINA, 2015, p. 290).

⁵ Rüsen fala em quatro tipos de consciências históricas: a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética, sendo a crítica e a genética as mais avançadas. Sobre elas pesquisar em: (SCHMIDT, BARCA, MARTINS, 2011).



Então, vejamos que é enorme a responsabilidade do professor/historiador e da História científica em fornecer consciências históricas críticas e genéticas. Vamos em frente!

Data de Submissão: 15/11/2020

Data de Aceite: 02/02/2021

Referências Bibliográficas

- ARIÉS, Phillipe. *O tempo da História*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- ARON, Raymond. *Dimensiones de la conciencia histórica*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1984.
- BAROM, Wiliam Carlos Cipriani. Os principais conceitos da teoria da história de JörnRüsen: uma proposta didática de síntese. *Revista de História*, v. 9, n. 18, p. 160-192, jul./dez. de 2017.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.
- CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*. Goiânia/GO, v. 6, n.2, p. 93-112, 2001.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e ensinar História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- MARTINS, Estevão de Rezende. História, historiografia e pesquisa em educação histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 17-33, mar./abr. 2019.
- _____. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 43-58, out./dez. 2011.
- PINA, Max Lanio Martins. O ensino de história na perspectiva de JörnRüsen. *Revista de História UEG*, Anápolis, v. 4, n. 1, p. 284-292, jan./jun. 2015.
- POTIER, Leda. *História para “ver” e entender o passado: cinema e livro didático no espaço escolar (2000-2008)*. Dissertação (Mestrado em História), PPGH/UFRN, Natal, 2014.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa/PA, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez, 2006.
- _____. *Razão Histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Reconstrução do passado* – Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*. Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jul., 2009.

_____. Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 31-50, jan./jun. 2014.

