

O uso historiográfico no ensino de história moderna:

saberes e percepções em sala de aula

Por Leticia Chilanti¹

Resumo

Na presente pesquisa faremos um levantamento sobre como educadores se apropriam dos saberes e conceitos relacionados a Idade Moderna, e relacionam estes temas com questões do presente utilizando o livro didático, seus conceitos, e outras fontes como base para os questionamentos e ensino de temas do período. Tendo isso em vista, utilizaremos, práticas descritas por professores da rede ensino estadual e municipal das cidades de Pelotas e Rio Grande, relacionadas ao ensino de História Moderna. Para isso, foram analisados questionários realizados com professores que atuam na rede de ensino nos níveis fundamental e médio, que retornaram ao ambiente acadêmico após determinado período de atuação na sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História. Historiografia. Saberes Escolares.

Abstract

In the presente study we will do a survey on how educators if appropriate knowledge and concepts related to the modern age, and relate these issues to this themes using the textbook, its concepts, and other sources as a basis for the questions and teaching themes of the period. Keeping this in view, use, practices described by teachers of the State and municipal education network of towns of Pelotas and Rio Grande, related to the teaching of modern history. For this, we analyzed questionnaires conducted with teachers who work in the network of education in the primary and secondary levels, which had been returned to the academic environment after a certain period of activity in the classroom.

Keywords: Teaching History. Historiography. School Knowledge.

¹ Graduanda do Curso de História Bacharelado na Universidade Federal de Rio Grande, contato: ticia_lc@hotmail.com.

No presente artigo², faremos um levantamento sobre como educadores se apropriam dos saberes e conceitos relacionados a Idade Moderna, e relacionam estes temas com questões do presente utilizando o livro didático, seus conceitos, e outras fontes como base para os questionamentos e ensino de temas do período, o qual é descrito da seguinte forma

A noção de “moderno” não basta por si só para dizer algo de concreto ou definitivo sobre o período que queremos analisar. [...] Só aos poucos, nas sociedades ocidentais, foi havendo uma tomada de consciência quanto à modernidade nascente, em cujo seio já se vislumbra, indecisa, a teoria do progresso. (FALCON, 1977, p. 10-11.)

Segundo a descrição de Falcon, para a divisão do período conhecido pela historiografia tradicional como Idade Moderna, a ideia de progresso já pode ser atribuída desde Renascimento, quando é comparado ao pensamento medieval, que segundo historiadores é vista como sinônimo de atraso e retrocesso. Compreende o fim do sistema feudal em algumas regiões, como ao mesmo tempo, em outras o início de sistemas econômicos conhecidos até hoje.

Tendo isso em vista, utilizaremos na presente pesquisa, práticas descritas por professores da rede ensino, relacionadas ao ensino de História Moderna. Procuramos observar quais conceitos são aplicados no ambiente acadêmico e utilizados pelo professor em sala de aula, destacando o uso do livro didático, a utilização de outras fontes históricas e a atuação do professor. Para isso, foram analisados questionários³ realizados com professores que atuam na rede de ensino de níveis fundamental e médio, que retornaram ao ambiente acadêmico após determinado período de atuação na sala de aula. O estudo do meio tem sido visto como uma das principais estratégias de ensino utilizadas na construção do conhecimento histórico; porém as representações dos alunos sobre uma determinada temática retiradas ou reproduzidas do livro didático tem sido motivo de inquietação para muitos pesquisadores. Assim, procuramos investigar como ocorre o uso e apropriação de fontes para o ensino de História Moderna na rede de ensino da cidade de Rio Grande e Pelotas, através de professores que, atualmente, retornaram ao ambiente acadêmico.

² A pesquisa foi desenvolvida como pré-requisito para a disciplina de História Moderna no ano de 2014, ministrada pela professora Dr. Júlia Silveira Matos.

³ Questionário realizado aos mestrandos da Universidade Federal de Rio Grande, que após anos de conclusão da graduação retornaram ao ambiente acadêmico, onde são descritas as práticas dos professores em sala de aula, destacando a utilização de outras fontes além do livro didático, a relação que é feita do conteúdo com o tempo presente e o domínio do educador no conteúdo específico.

A pesquisa foi desenvolvida através de questionário semiestruturado, utilizando perguntas abertas, as quais, possibilitam ao entrevistado que escrevam suas opiniões sem o controle das respostas pelo entrevistador. Com a aplicação de perguntas padronizadas o entrevistador garante o mesmo estímulo para todos os entrevistados. Embora, quando é solicitado que lembrem de alguma atividade realizada, trabalhamos com a memória, essa sendo passível de falhas e seleções, em função do tempo, como também por interferências (outras memórias, processos ou ações que misturam-se ou influem no guardo da memória alterando-a) externas ao entrevistado (MOREIRA, 2008). Para a mesma, foi aplicada análise de conteúdo, a qual, pode proporcionar, embora sem conhecer o resultado final da pesquisa, a própria compreensão das fontes que ocorre durante a sua estruturação, possibilitando a aprendizagem. Mesmo após a análise finalizada, no próprio processo de materialização do texto, são agregados valores e argumentos que viabilizando ao pesquisador, neste caso, elaborar uma nova forma de aprendizagem; como também, uma intervenção dos discursos os quais o fenômeno investigado, de alguma forma, possa ter transformado.

Roque Moraes aponta que as categorias construídas auxiliam na compreensão, dos discursos produzidos no *corpus*; elas devem ser formadas de modo que sejam significativas a o ponto de proporcionar um realce dos pontos interessantes no *metatexto*. Posteriormente, essa caracterização proporcionará a própria síntese das ideias, não por menos, estas necessitam representar os sujeitos, as *vozes*, dos textos analisados. Ainda, o autor alerta sobre a responsabilidade que uma única *categoria* ou *metatexto*, pode representar uma *multiplicidade de vozes* se manifestando sobre fenômenos investigados. Nesse sentido, os textos são “veículos de comunicação de elementos linguísticos, marcados pela subjetividade e modos de interpretação e compreensão de todos os sujeitos envolvidos em sua produção”; assim como, de outros sujeitos e práticas discursivas ou culturais. O pesquisador precisa estar consciente de que ao examinar e analisar, seu *corpus* é influenciado por todo esse *conjunto de vozes* (MORAES, 2007, p.88).

Destacamos que o compromisso que o professor pode assumir com a comunidade que a escola atende, tem a possibilidade de formar indivíduos críticos atentos as transformações que podem afetar sua vida e o meio onde vivem. No entanto, notamos que, ao oferecer ao aluno uma história fragmentada, a compreensão dos processos, rupturas e continuidades da história não ocorre da mesma forma que no ambiente acadêmico, o qual atualmente é realidade para poucos. Em contraponto com o conhecimento produzido na academia, percebemos que desde da década de 70 “quando as gerações saídas da universidade anos antes

começam a encontrar legitimidade intelectual e ensaiam um ensino mais preocupado com o social.” (PINSKY,2012, p. 22).

As práticas realizadas em sala de aula, quando não observadas como instrumento político e passível de manipulação, também podem ser transformadas em meras reprodutoras de um sistema que entendemos, estar a serviço de classes que detém o poder. Onde, uma história, que o aluno percebe a atuação do homem que não possui um caráter comum – a figura do herói ou de grandes acontecimentos - é apresentada como oficial não possuindo conexão com a sua realidade, torna ela distante e factual. Encontramos exemplos da *história oficial*, no livro didático, como forma de “institucionalização de uma *memória oficial*, na qual as memórias dos grupos sociais, das classes, das etnias não dominantes economicamente” não se encontram representadas, sendo identificada uma história “legitimadora e justificadora do projeto político de dominação”, percebido desde da antiga escola secundária e mantido até o atual ensino médio (NADAI,2012. p.30).

Nesse sentido, observamos por parte do estudante a dificuldade em compreender a história ou sua finalidade. Sendo este, um dos motivos do desinteresse do aluno e consequência do aumento da carga do professor que se compromete em mostrar novos caminhos, buscando o interesse do estudante pelo conhecimento, adquirido na academia, e quer transmiti-lo em sala de aula. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt

A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento. É também o espaço em que um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro lado, a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros já disseram. (SCHMIDT,2013, p. 57)

Ainda segundo a autora, a prática em sala de aula assume desafios para que a educação histórica adquira um novo olhar do aluno, a função do saber histórico na vida dos sujeitos têm reconfigurado a didática da História na contemporaneidade, colocando novas demandas para a prática docente no contexto escolar e, conseqüentemente, para a formação de professores dessa disciplina, se tornando instrumento pelo qual poderá conhecer uma “pluralidade de realidades”, além de adquirir uma visão crítica da sociedade atual “resgatando, sobretudo, o conjunto de lu-

tas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado. ” (PINSKY, 2012, p. 65).

Entendemos que estudar ou analisar a História, é tirar das fontes fios que conectem o presente e o passado. O conhecimento histórico não é um dado feito por seres de outro planeta ou metodologias trazidas do futuro, mas decorrente de uma constante reelaboração e construção, que ocorre a partir de necessidades e problemas colocados e encontrados no cotidiano. O fio condutor de todo o trabalho do conhecimento histórico, deve ser feito pela percepção de que um fato do “passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas, o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa.” (BLOCH, 2001, p.75). Temos, então, a constante reelaboração e ressignificação, tanto do conhecimento histórico, quanto do modo como a história é feita; não por menos, o olhar que o historiador, por consequência o professor em sala de aula, lança sobre as diferentes fontes é alterado.

A produção historiográfica, como reflexo da modificação do olhar do historiador, ganha diferentes campos, onde temas até então não abordados pela historiografia dita positivista, tornam-se objeto de reflexão - que tem exemplos de trabalhos desde o início do século XX ou mesmo antes - voltado para o estudo da dimensão cultural de uma determinada sociedade historicamente localizada. A definição dessa esfera, segundo Roger Chartier, pode ser entendida como também trabalho de representação

[...] das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço. As estruturas do mundo social [...] todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objecto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como reflectindo-o ou dele se desviando. (CHARTIER, 2002, p. 27.)

Dessa maneira, entendemos que, a percepção dos sujeitos produtores e receptores de cultura – o que abarca no nosso caso, tanto a produção adquirida pelo professor em ambiente acadêmico, como sua ressignificação em sala de aula, até o conhecimento produzido pelo livro didático, o qual, também é produto de ressignificação tanto do leitor, quando do sistema educacional ao qual está inserido, acaba por produzir um conhecimento fragmentado, conforme ressaltado anteriormente. Sobre a abrangência que a

história cultural pode ter, segundo sua categoria de representação, Peter Burke também ressalta que a escrita da história recebe esse relativismo cultural quanto aos objetos por ela utilizados - os quais, quando observados de determinadas estruturas, convenções e estereótipos - permitem a identificação de conflitos que são realçados “por uma apresentação de pontos de vista opostos” a uma determinada realidade inserida em um sistema. (BURKE, 1992, p. 15)

Um dos objetos que trataremos em nosso atual sistema de ensino, o livro didático, que através de sua materialidade, reproduz práticas e representações, assim como cria novas, partindo de sua leitura por um indivíduo fora do ambiente cultural ao qual foi produzido. Podemos entender que um autor, ou um grupo editorial, ao elaborar um livro, não somente marca no papel a representação de determinado período, mas, solidifica a leitura do mundo ao qual pertence (marcando suas representações e práticas). Tanto autor poderá se tornar produtor de novas representações, quanto o próprio livro; podendo ressoar, por exemplo, através de práticas do ensino, por um longo ou curto período tempo. Sendo alterado, por uma mudança na historiografia ou uma reivindicação de grupos silenciados pelas elites, que elaboram esse material. O livro didático, precisa ser “visto como *veículo de um sistema de valores*, de ideologia, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade”. (BITTENCOURT, 2011, p. 302)

Tendo essa prática do ensino em vista, elencamos o livro didático como um dos responsáveis pelo conhecimento histórico, que chega, atualmente, até o indivíduo que não possui outra fonte de conhecimento, a não ser pelo uso desse material. Assim sendo, ele é um aparelho pelo qual o conhecimento histórico daqueles cujo saber não ultrapassa a escola é transmitido, gerando também representações que passam a ser coletivas. O livro didático, é o material cujo conteúdo é pensado e elaborado tendo em vista as ideias e os valores que o produtor, mas principalmente o sistema de ensino consideram adequados para o aluno. Observamos os PNLDS⁴ instituídos em 1985 e reestruturados em 1993, conforme seu guia para o ano de 2015 apresenta

[...] importância do livro didático na escolarização básica dos brasileiros. Sendo meio de ensino e aprendizagem, “presente em salas de aula, bibliotecas, nos lares dos alunos” e “**instrumento de formação continuada para o professor** e, até mesmo, como orientação curricular (Guia de livros didáticos: PNLD 2015: história: ensino médio. –

⁴ PNLD: Programa Nacional do Livro Didático. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino, iniciando em 1929, com outro nome. Ao longo de 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil.

Porém, o grande questionamento além do aspecto pedagógico e didático do livro escolar, é o ponto ideológico e dos valores presentes nos conteúdos, onde, o próprio sistema educativo inscreve-se em uma prática cultural. Ao mesmo tempo, empurra para os indivíduos nele inserido, determinadas representações destinadas a moldar certos padrões de caráter, viabilizando um determinado repertório a ser seguido em direção a lógica de funcionamento do sistema atual.

Além do aspecto ideológico, percebe-se que o livro didático vem assumindo uma outra função: a de orientar também o professor. Este, em razão das falhas de sua formação e das condições de trabalho que enfrenta, acaba não pesquisando outro material para preparação das aulas, quer expositivas ou de qualquer outra natureza, ou mesmo não procura questionar as informações ou a falta delas no livro, pois o mesmo sendo utilizado em sala de aula necessita ser problematizado e interpretado como qualquer outro documento produzido em seu tempo histórico. Dessa maneira, as práticas do professor alimentam as ideias contidas no livro didático adotado, que é visto por alunos e até mesmo seus pais, como a única fonte digna de confiança. Assim, Circe Bittencourt, mostra uma das características desse material e sua formação no Brasil

Os livros didáticos, ao longo dos séculos XIX e XX, foram organizados de maneira que tivessem uma sequência linear, segundo a lógica cartesiana que conforma a estrutura da obra a capítulos, compostos de exercícios, perguntas, resumos e quadro cronológico que seguiam as “lições”. Os livros didáticos serviam de importante e cômodo referencial para as famílias acompanharem e avaliarem o professor. (BITTENCOURT, 2011, p. 309)

Ainda, conforme ressaltado pela autora, para muitos, um professor só alcança seu objetivo na formação do aluno, quando termina de “dar todas as lições” do livro. No entanto, esclarece, que embora sejam utilizados como material para obtenção do conhecimento e, seja indicado como “instrumento de trabalho exclusivo e único de professores e alunos”, devem ser considerados e utilizados como uma *ferramenta auxiliar*. As mudanças nas práticas para a utilização do livro didático, podem levar a “ser usado como material de pesquisa, como referencial para busca de informação”, similar à prática de ensino realizada com pesquisa na internet, e não como fonte exclusiva do saber. (BITTENCOURT, 2011, p 319-321).

Em vista do todo dos nossos questionamentos sobre o ensino do período histórico recortado, apontamos na elaboração de categorias uma forma de análise dos diferentes sujeitos da pesquisa (os quais foram permeados por diferentes realidades). Buscamos, elencar os conceitos que são apropriados por eles, no que tange o conhecimento acadêmico que receberam em sua formação no período compreendido à História Moderna, utilizando como estímulo quanto ao conteúdo, o Renascimento e o Iluminismo – entendidos como movimentos, principalmente de caráter intelectual, ligados a uma minoria, que marcaram, tanto o início quanto o fim do período – podendo ser observados suas consequências até o tempo presente. Segundo esse pressuposto, foram retirados conceitos como: *individualismo, humanismo, liberalismo, volta do pensamento clássico, crítica ao Estado, sociedade burguesa, divisão do poder político, mudança de pensamento, uso da razão, descobertas científicas, homem em foco, direitos humanos e respeito as individualidades, assas da igreja.*

Alguns dos conceitos encontrados nos trechos produzidos, podem ser encontrados em explicações como a de Eric Hobsbawm, onde segundo o autor

[...] um individualismo secular, racionalista e progressista dominava o pensamento “esclarecido”. Libertar o indivíduo das algemas que o agriolhavam era o seu principal objetivo: do tradicionalismo ignorante da Idade Média, que ainda lançava sua sombra pelo mundo, da superstição das igrejas (distintas da religião “racional” ou “natural”), da irracionalidade que dividia os homens em uma hierarquia de patentes mais baixas e mais altas de acordo com o nascimento ou algum outro critério irrelevante. (HOBSBAWM, 1982, p. 37)

Assim, conforme o uma das respostas obtidas, que diz “que apesar de ainda vivermos sob as asas da Igreja, não sofremos mais aquela imposição”, podemos associar ao que o historiador nos traz por “Libertar o indivíduo das algemas que o agrilhoavam era o seu principal objetivo”, remetendo ao processo em que a Igreja Católica estava perdendo influência, assim como seguidores no período. Conforme o historiador trouxe, em seu capítulo introdutório da Era das Revoluções

[...] de fato, o “iluminismo”, a convicção no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza – de que estava prontamente imbuído o século XVIII – derivou sua força primordialmente do evidente progresso da produção, do comércio e da racionalidade econômica e científica que se acreditava estar associada a ambos. (HOBSBAWM, 1982, p. 36-37)

Quando se pensava em Idade Moderna, logo eram remetidas as ideias de descoberta e razão, como transformações relacionadas ao pensamento do homem, ou no uso da natureza por este. Podemos perceber, o uso ou citação dessas duas palavras em específico pelos entrevistados não ocorreu com grande frequência, sendo observado somente em um caso, demonstrando que os mesmos não mais associados ao período da Idade Moderna, mas ao pensamento contemporâneo. Notamos que, embora sejam aplicados e internalizados alguns conceitos da historiografia tradicional pelos professores, quando esses conceitos são aplicados em práticas na sala de aula relacionando-os à atualidade, foram obtidas três, das sete amostras que descreveram suas atividades, de modo satisfatório para questões relacionadas ao período atual, conforme as descrições para Iluminismo “crítica ao autoritarismo de certos Estados atuais”, e “proporcionaram no desenvolvimento do pensamento da sociedade”⁵.

Observamos então, a aplicação da chamada *transposição didática*, onde a escola torna-se o local de recepção e reprodução do conhecimento, esse, entendido como resultado das *ciências eruditas* e como único produtor, a academia. Sendo medida sua eficiência, na capacidade de transmitir o mesmo aos alunos, quase como um espelho, sem qualquer alteração ou ligação com a vida do aluno de saberes eruditos (BITTENCOURT, 2011, p. 35-39). Como “contra método” a chamada *transposição didática*, entendemos que o uso de outras fontes em sala de aula, abre possibilidade para intersecção com o meio ao qual o aluno vive, este facilitado pelo professor. Assim, entendemos que o documento pode apresentar uma variedade de suportes, sendo produtos de determinada época, com marcas e informações sobre a cultura na qual foi produzido. Maria Auxiliadora Schmidt, apresenta a sala de aula como espaço para “desnaturalização de uma visão crítica do passado”, imbuída do trabalho de compreensão e explicação,

Em relação à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em

⁵ Questionário realizado aos mestrandos da Universidade Federal de Rio Grande, que após anos de conclusão da graduação retornaram ao ambiente acadêmico, onde são descritas as práticas dos professores em sala de aula, destacando a utilização de outras fontes além do livro didático, a relação que é feita do conteúdo com o tempo presente e o domínio do educador no conteúdo específico.

que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento. (SCHMIDT, 2013, p. 59)

A autora, também esclarece que uma problemática deve ser construída em sala de aula, e que as questões que serão levantadas necessitam fazer parte da leitura de mundo do aluno. Importa ainda para isso, a diferenciação de documentos que permitem, com base no desenvolvimento do saber histórico do estudante, transmitir os conteúdos do saber disciplinar, como os textos e os filmes didáticos, sendo elaborados para esse fim, daqueles que podem ser utilizados, devido sua historicidade, para construção de saberes em sala.

Essa intersecção de saberes eruditos e aplicação das mais diversas naturezas de fontes em sala de aula é vista, segundo o relato de um professor, de forma positiva e eficiente, “precisamos oferecer aos alunos diferentes formas de apresentar os conteúdos, de verificar para que eles possam ter contato com diferentes discursos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG, 2014, s/p). No entanto, nos deparamos com realidades diferentes

Meus 10 anos de sala aula me fizeram, perceber o quanto é necessário, cansativo e prazeroso utilizar outras fontes, para todos os envolvidos. [...]. Geralmente eles (alunos) apreciam; quanto menor o nível de ensino maior é a aprovação. Parece que a medida que o nível de ensino cresce, maior é a resistência, por preguiça, noto eu, porque é um trabalho que exige maior dedicação do estudante. (FURG, 2014)

Embora as percepções que os educadores descrevam, sejam sobre a mesma prática em sala de aula - no que tange o uso de diferentes fontes em sala de aula e a atuação desses seja na mesma cidade, notamos como a realidade das instituições de atuação, influenciam nas concepções e definem a realidade vivida pelo professor. Segundo Pinsky (2012), as mudanças no olhar da história, a crescente “massificação do ensino”, a desvalorização em todos os ambientes do professor, os quais, assistem alunos formados sendo cidadãos despreparados e alienados ao controle social exercido.

Quando indagado sobre as práticas que realizavam a respeito do movimento Renascentista, foram citadas em três atividades (realizadas por professores de diferentes instituições de formação, assim como cidades de atuação profissional), o movimento ligado ao Renascimento Artístico, onde o professor de História, procura o “trabalho com a professora de Artes, articulando com arte contemporânea e técnicas atuais ou fazendo releituras” (FURG, 2014). Notamos o crescente uso da interdisciplinaridade, atribuído ao

próprio processo de mudança historiográfica ocorrido. No entanto, a preferência por deixar que outro professor de outra área assumia as aulas e os conteúdos a serem trabalhados, indicam falhas na formação de ambos, onde nem eu nem outro, conseguimos entrelaçar conhecimentos adquiridos na academia para aplicação a prática em sala de aula, ou até mesmo à realidade do aluno para melhor compreensão do conteúdo.

Inicialmente eram privilegiados, estudos de ações políticas, militares e das guerras, a forma que *História Escolar* utilizava para *transposição didática* era dita historicista, influenciada pelos seguidores de Leopold von Ranke, com utilização da narrativa. Porém, segundo Circe Bittencourt, o historicismo em sala de aula, com utilização da narrativa, mostra que

Os acontecimentos são apresentados de forma mais amena e emotiva, com personagens divididos entre bons e maus, heróis, vítimas e carrascos, que se movimentam em uma história maniqueísta, com linguagem criada para facilitar a memorização do conteúdo, mas não para se tornar objeto de interpretação, de questionamento e indagações sobre os sujeitos e suas ações. (BITTENCOURT, 2011, p. 144.)

No trecho apresentado, a autora ainda elucida que o uso somente da narrativa não proporciona “reflexão sobre os acontecimentos nem fornece condições de interpretação deles”. No entanto, a produção historiográfica, após a *Escola dos Annales*, começou a girar em torno das mentalidades; paralelo a essa corrente o surgimento do *materalismo* histórico, se torna tendência a partir do fim da década de 70. Os conteúdos escolares, eram adaptados para situarem “os indivíduos de acordo com o lugar ocupado por eles no processo produtivo”. Bittencourt, ainda apresenta que temas como “burguesia, proletariado, aristocracia” forneciam explicações para “os sujeitos sociais”, que somente assim suas ações eram visíveis na “sociedade, e os confrontos entre os diversos grupos sociais explicam as mudanças e permanências históricas”. (BITTENCOURT, 2011, p. 147)

Assim, observamos por algumas práticas de professores em sala de aula, a preferência por determinadas correntes para relacionar a fonte ao tema estudado, conforme uma atividade realizada, “gosto de encenar alguns pontos dos filmes em aula, pequenas cenas que são reproduzidas pensando no conceito trabalhado. Ex. uma atitude de um nobre que demonstre sua condição social junto a um servo”. (FURG, 2014). No entanto, conforme apresentado anteriormente, o uso pelo professor em sala de aula de outras fontes assim como a interdisciplinaridade; vem em reposta

a outra investigação da história, que procura introduzir à história política, itens relacionados a cultura política, dos regimes e sistemas de governo e das representações de poder.

Logo, pelo fato da *história cultural* direcionar seu olhar também para outros sujeitos, que podem não produzir fontes no suporte de documentos escritos, a utilização de outras (como, pinturas, esculturas, vasos), vem sendo agregada as representações realizadas no ambiente escolar para ensino de História Moderna. “Aproximar o conteúdo do aluno é fundamental. Novas fontes têm essa função” (FURG, 2014). Conforme citação, sobre o uso de outras fontes além do livro didático, a utilização para explicação de determinado período de diferentes narrativas é uma prática já internalizada, tanto por alunos, quanto professores.

Entre sete entrevistados, obtivemos resposta satisfatória de seis professores pela preferência de outras fontes, como: “Os alunos gostam e respondem positivamente quando trabalho com outras fontes, principalmente quando o visual é explorado.” (FURG, 2014); ou também, com relação a outras modalidades de ensino: “A maioria dos alunos são mais velhos e estão com a ideia da História “chata”, dessa forma eles aprendem que eles também fazem parte do processo e que isto que era tão distante é mais próximo.” (FURG, 2014). Além de melhores respostas por parte dos alunos na absorção dos conteúdos quando trabalhado dessa forma em sala de aula, inclusive, a aceitação em diferentes idades, como no caso, de professores que trabalham na modalidade de EJA⁶, por parte dos educandos quando retornam ao estudo após um determinado tempo afastados.

No que tange o uso do livro didático para o ensino de História Moderna, percebemos, que muitas práticas vêm adotando o mesmo como uma fonte auxiliar. Nas sete entrevistas realizadas, quando abordado como os professores realizam as dinâmicas para o ensino dos conteúdos relacionados ao período, nenhum professor citou o uso do livro didático para as mesmas. No entanto, consideram que “o livro didático seja um instrumento que auxilia no processo de ensino-aprendizagem é necessário um olhar criterioso e a utilização de outros instrumentos e fontes.” (FURG, 2014), conforme o que Julia Matos ressalta de que

[...] no processo de ensino-aprendizagem o livro didático pode ser um instrumento contributivo, desde que o professor o perceba como um produto da sociedade de consumo e o utilize dentro de seus limites apenas como um recurso

⁶ A entrevistada se refere a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que hoje também vê seu perfil alterado, tendo maior presença de jovens que abandonaram o ambiente escolar a menos de 10 anos. No entanto, o curso de atuação da educadora faz parte do PAIETS (Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior), que possui o mesmo perfil de educandos da EJA, porém, visando preparação para prova para ingresso e vida universitária.

e não como um meio pelo qual o ensino-aprendizagem se realiza. (MATOS,2012, p. 183)

Porém, segundo outra descrição sobre uso do livro mostra a realidade de escolas onde “a utilização do livro é determinada pela instituição. Serve como a leitura base para o estudante e a referência para a elaboração das avaliações” (FURG, 2014), e acaba sendo a única ferramenta que o professor tem para trabalhar com os alunos. Segundo Circe Bittencourt, Michael Apple apresenta um alerta sobre o controle curricular, assim

[...] o despreparo do professor, resultante de cursos sem qualificação adequada, e as condições de trabalho nas escolas muitas vezes favorecem, segundo afirma o autor, uma cultura mercantilizada que transforma cada vez mais a escola em um mercado lucrativo para a indústria cultural, com oferta de materiais que são verdadeiros “pacotes educacionais”. (BITTENCOURT,2011, p. 298)

O então conhecimento construído pelo professor/historiador na academia, pode ser distante ou contrário do ambiente social do aluno, solidificando a diferença entre conhecimento acadêmico e conhecimento produzido na escola a partir da realidade do aluno. Assim, tratando o conhecimento como algo despolitizado e sempre intelectualizado, sendo fabricado apenas dentro das instituições – acabamos formando cidadãos que são reprodutores de algo que não lhe é comum, que não atravessa sua vida ou cotidiano. No entanto, “estamos assistindo a uma retomada da centralização da educação” que leva seus sujeitos para dentro de debates “alunos e professores novamente vistos como objetos capacitados de construir sua história e de fazer, em cada momento de sua vida escolar, seu próprio saber”. (ABUD,2013, p. 40)

Perante as análises realizadas acima, percebemos, como os conteúdos escolares são permeados pelo conhecimento acadêmico. Além de suas práticas serem fortemente influenciadas pelo próprio *ofício do historiador*, no que tangue as correntes historiográficas e as fontes que cada uma abarca no período ao qual foi desenvolvida. No entanto, se as mesmas não forem observadas criteriosamente e criticamente pelos educadores, que tem que serem vistos e se compreenderem como pesquisadores/historiadores no Ensino de História, se tornam meras vozes do passado, sem o entendimento de seu local de discurso e seu uso pelas pessoas que a elencaram como digna de ser salvaguardada, similar ao uso atual do livro didático em sala de aula, sendo mais um objeto que faz parte de uma metodologia para chamar a atenção dos alunos, facilitar a memorização do fato e compreensão do conceito histórico.

Assim, se os professores de história não conseguem força perante um *produto*, a indústria do livro didático ganha força, com o apoio de políticas públicas. Logo, não são agentes ou produtores do processo histórico, são somente reprodutores de discursos e representações, sendo difícil conseguirem que os alunos o sejam. A crítica ao modo de ensino de História que tem como tripé a memorização de fatos, nomes e datas e sua compreensão histórica que tem pouco aprofundamento no conhecimento, mostra como constatação, de que um dos papéis da aprendizagem é elaborar conhecimentos que sejam significativos sobre a História, unindo aprendizado e contexto social, gerando a apreensão da realidade que é empírica ao aluno. A partir da reflexão histórica, que parte do conhecimento adquirido pelo educador em sua formação, possibilitando a percepção, compreensão e alteração da compreensão que o aluno tem de sua história.

Nesse sentido, temos que atentar para que não somente o conhecimento *erudito* -ou conhecimento produzido e consolidado na academia, que por vezes é entendido pelos educadores como o único necessário - seja utilizado em sala de aula, se esse não permear tanto a vida do professor quanto a do aluno, dificilmente alteraremos o uso da frase repetida em muitas salas de aula, estudamos o passado para melhor compreender o presente; porém, o presente já é ontem, e por meio do conhecimento histórico, temos que ser agentes do futuro.

Referências Bibliográficas

ABUD, Katia. *Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária*. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2013. 15
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG. *Análise 1: Mapeamento e análise sobre o Ensino de História Moderna e as experiências de professores da rede de ensino da cidade de Rio Grande e Pelotas*. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande: s/e, 2014.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BLOCH, Marc. *A observação histórica*. In: *Apolo-gia da História ou O ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BURKE. Peter (org.). Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (Org.). *A Escrita da História*. São Paulo: Edunesp, 1992.

CHARTIER, Roger. *Por uma sociologia histórica das práticas culturais*. IN. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002.

FALCON. Francisco José Calazans. *Introdução à História Moderna*. S/d. (Francisco José Calazans Falcon. "Introdução à História Moderna". In: *Contacto-Humanidades*. Rio de Janeiro, Fund. Cesgranrio, 13, mar/77, pp. 10-11.)

HOBSBAWM, Eric J. *A era das revoluções: Europa 1789-1848*. 4º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MATOS, Júlia Silveira. *Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do plano nacional do livro didático – PNL*. *Historiæ*, Rio Grande, 3 (3): 165-184, 2012

MORAES, Roque. *Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos*. 2 ed. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2007.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE. Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2 eds. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime. (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2012.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino da história no Brasil. In: PINSKY, Jaime. (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHMIDT, Maria A. A formação de professores de História e o cotidiano da sala de aula. In.

BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2013.