

BREVE REFLEXÃO SOBRE O SENTIDO DO ENSINO DE HISTÓRIA: DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO

Rafael Bianchi Silva

Faculdade Pitágoras/Faculdade Uninorte
tibx211@yahoo.com.br

Sandra Regina Rodrigues do Amaral

Faculdade Pitágoras
sreginamaral@hotmail.com

RESUMO

O objetivo desse artigo é discutir a relação entre o ensino de História realizado nas escolas e o caráter histórico do desenvolvimento humano. Discute-se inicialmente qual a especificidade da visão histórica de desenvolvimento principalmente no que diz respeito a dimensão subjetiva. Observa-se que o homem é agente de construções de sentido de mundo e o trabalho em torno da História nas escolas tem por potência, favorecer o reconhecimento enquanto tal. Para tanto, deve-se partir da interação entre a experiência do aluno fora da escola e as problematizações das mesmas realizadas na escola propiciando que o contexto escolar esteja integrado a vida cotidiana do aluno. Como consequência, vê-se a História como dimensão ético-estética da vida humana: base para quebra de estereótipos, construção de laços e atuação social junto a outros sujeitos.

Palavras-Chaves:

Desenvolvimento Humano; História; Educação; Ensino de História.

ABSTRACT

The aim of this paper is to discuss the relationship between history education in schools and the historical character of human development. First, it is argued that the specificity of the historical overview of development especially as regards the subjective dimension. It is observed that the man is an agent of meaning constructions about the world and the history in schools has the power to encourage recognition as such. To do so, it should be based on the interaction between the student experience outside the school and the questioning of those held in the school providing a integrated context into the daily life of the student. As a consequence, we observe the history as ethical and aesthetic dimension of human life: the basis for breaking stereotypes, building ties and social activities with other subjects.

Keywords:

Human Development; History; Education; History Education

1 Introdução

O objetivo deste breve escrito é discutir a importância da História enquanto campo do conhecimento integrante do rol de elementos considerados fundamentais para o desenvolvimento humano proposto pela educação escolar formal. Focalizaremos a dimensão subjetiva como ponto de análise.

Toma-se como ponto de partida que a escola moderna possui em seu conceito uma visão de homem vinculada com o desenvolvimento de estratégias de ensino a partir de conteúdos específicos. Porém, o que devemos ter clareza, é que o desenvolvimento humano não está articulado, necessariamente com a aprendizagem de conteúdos. O que vemos no homem é a relação entre os conhecimentos adquiridos ao longo da vida com o significado que é ofertado por cada um a existência que lhe confere, ao mesmo tempo, suporte aos sentidos construídos.

Durante o último século, vimos a ultrapassagem de uma noção de desenvolvimento humano pautada por uma visão médico-biológico que forneceu base científica a uma leitura essencialista, para outra, que compreende o sujeito humano como ser histórico formado a partir das interações realizadas no contexto social em que está inserido. Dentro dessa problemática disputa paradigmática pensaremos de que forma o ensino de História se articula com a possibilidade de construção do sentido existencial e favorece a ultrapassagem da visão essencialista de homem.

Para realizar nosso debate, primeiramente cabe elencar o caminho por onde passaremos na análise que segue. Primeiro, discutiremos essas duas idéias de desenvolvimento humano; em seguida, discutiremos o problema da História para a formação do sujeito e por fim, debateremos as possibilidades de intervenção escolar a partir da “disciplina – História” para a contribuição formativa do sujeito-aluno.

2 Paradigmas do Desenvolvimento Humano

No início do século passado, um famoso psiquiatra francês chamado Clérambault foi um dos principais ícones do que chamamos de “psiquiatria do olhar”. Dentro de tal perspectiva, era fundamental ao médico, um sentido apurado para o diagnóstico dos problemas mentais. Em 1934, ao ficar cego em decorrência de uma cirurgia de catarata mal-sucedida, torna-se melancólico, o que o leva ao suicídio (PEREIRA, 1999).

Tal processo, que de certa forma se perdeu ao longo do tempo, foi apenas um sopro da história na compreensão da subjetividade humana. As impressões, as conversas, as trocas se tornaram traços de uma história que não existiu antes e hoje mostra-se uma raridade.

Isso se deve ao fato de que as visões referentes ao entendimento da subjetividade humana podem ser divididas, na modernidade, em dois momentos bem distintos. O primeiro demarcado pela necessidade de substituição da visão essencialista filosófica, de influência metafísico-religiosa, por outra que possuísse as normas do cânone científico então em ascensão.

Como fruto desse processo, encontramos o surgimento de um campo de conhecimento novo, deflagrado por uma ciência então nascente. A “Psicologia do Desenvolvimento” servirá de suporte para as ações pedagógicas a serem realizadas com os infans considerados projetos de humanidade.

Esse paradigma nascente terá, por sua vez, base nas ciências naturais em especial da biologia. Tomando o tempo de vida como articulador de etapas previsíveis de condutas e sentimentos, elabora-se um quadro do que é esperado ou não, aos diferentes sujeitos humanos. É o que chamamos de “teorias maturacionais”, nas quais

[...] o desenvolvimento infantil reflete um esquema ou plano específico e prearranjado dentro do corpo [...]. Sem a interferência dos adultos [...] comportamentos como falar, brincar e raciocinar surgiram espontaneamente, de acordo com um cronograma de desenvolvimento predeterminado (KAIL, 2004, p.8).

O que podemos afirmar, por síntese, é que esse tipo de teorização possui como traço marcante o fato de serem a-históricas, ou seja, oferecerem a dimensão experiencial importância secundária. A virada será dada por outro grupo de teorias que forneceram novos princípios ao movimento de mudança pelo qual passa o ser humano ao longo de sua vida.

Como afirma Silva (2009, p.7),

[...] a relação não é previamente determinada, mas sim, dialética, A história humana não ser apenas analisada de forma

linear e contínua como uma série de acontecimentos que se sucedem em uma única série possível, mas formada pelo **encontro (ou intersecção)** entre duas linhas que indicam a história da humanidade e a história individual (grifo do autor).

Tal perspectiva nos leva a outras questões até então desprezadas e que possibilitam a articulação com novas dimensões da realidade subjetiva. Compreender a intersecção entre o que faz parte do contexto social e o que é próprio de cada ser humano e, além disso, possibilitar a construção de significados por parte do vivente do campo de relações ao qual faz parte, se torna tarefa fundamental para aqueles que adotam essa perspectiva como estratégia de fundamentação do projeto de humanidade.

3 Elementos Históricos e Contexto Escolar

Por essa razão, não há como separar o sentido do que é a História da própria humanidade, já que a História indica as construções derivadas da ação humana, prova da condição de sujeitos, donos da existência. O contrário disso é a vida inautêntica, sem formação de sentidos e conseqüente, estereotipia da condição humana de existir. Ao indicar esse processo de perda de si, Seibt (2008, p.500) explica que é quando:

O ser humano move-se sem contato com suas raízes, portanto, na superficialidade e normalidade que mantém tudo funcionando, ou seja, na inautenticidade e impropriedade. Enquanto tal, a compreensão de si mesmo e das realidades do mundo também se orientam a partir do seu modo de ser, portanto, desenraizadas. É, portanto, necessário resgatar o seu modo de ser próprio, ser-no-mundo, que se mantém encoberto a princípio e na maior parte das vezes. E o seu ser encontra seu sentido na temporalidade.

A noção de tempo é fundamental para a construção subjetiva. A criança em seu caminho formativo, precisa construir tal perspectiva para dessa forma, ser possível ver-se como um ser que cravado em determinado tempo-espaco. A capacidade de simbolização temporal favorece a localização enquanto ser

social que gera intervenções no seu ambiente imediato. Assim, faz-se presença que reconfigura o espaço de forma a propagar-se para um tempo futuro.

O ensino de História deve acontecer de modo contextualizado, a fim de que a criança possa perceber que o tempo, assim como a História, não é estático e que o passado é o que há de mais sólido na estrutura temporal. De acordo com Reis (2005, p.182),

O passado não é uma queda do nada; ao contrário, é uma passagem ao ser: o passado é a consolidação do ser no tempo, é duração realizada. Ele não é o que não é mais, mas o que foi e ainda é. Ele penetra em nossa atividade presente e determina o futuro.

Desse modo, é possível construir com a criança a percepção de que o passado existe no presente como reconstrução e memória. A questão é conduzir à percepção de que a história é viva, atual, dinâmica e inerente à vida de cada sujeito. Portanto, enquanto vive, cada sujeito produz história e por serem muitos os sujeitos, muitas são as temporalidades e os espaços sob os quais há a tecitura da história. Sobre esse tema, contribuem Schimidt e Cainelli (2006, p.77).

A reconstrução do passado exige, também, que os historiadores organizem-se por meio de algumas características peculiares ao próprio tempo, ou seja, pelas noções temporais: sucessão, duração, simultaneidade, mudanças e permanências.

Sobre a construção do conceito de tempo pela criança, Boschi (2007, p 40) esclarece que:

A noção de tempo abrange, pelo menos, duas modalidades: o tempo histórico (e, no interior desse, uma série de dimensões, que incluem, desde o tempo pessoal, marcado por ritmos diferenciados de vida, ao tempo social, com suas marcações próprias) e o tempo da natureza, também conhecido por tempo físico ou astronômico. A duração dos fenômenos históricos, por exemplo, é diferente da observada nos fenômenos naturais. Essas distinções representam a forma como os vários campos do conhecimento (ciências naturais, físicas, sociais) concebem a temporalidade.

Considerando que a compreensão das temporalidades tem importância fundamental para o estudo da história, deve-se dimensionar com o sujeito a um processo de percepção do caráter de continuidade, não linearidade, multiplicidade e simultaneidade do tempo.

Esse processo está intimamente relacionado, por exemplo, com a aquisição da linguagem e da capacidade de articulação entre pensamento-linguagem-ação na escrita (VIGOTSKI, 1987). Além disso, também é importante a capacidade de oferecer sentido ao mundo, fugindo de estereótipos pré-estabelecidos e ampliando a consciência que possuímos das coisas do mundo. Dessa forma, saímos da ingenuidade das relações causais simples e potencializamos a visão complexa própria do viver humano. Muito se deve à formação de conceitos. Segundo Cainelli e Schimidt (2006, p.63),

Eles [os conceitos] articulam-se, contrapõe-se e associam-se de forma solidária, pela acomodação e pela sua relação dialógica com um campo de conhecimento, uma relação com as representações já elaboradas [...]. Nesse sentido, o processo de construção de conceitos históricos é parte do fenômeno denominado captura lógica das propriedades e dos fenômenos do mundo social e parte de sua articulação num contexto de conhecimentos e cultura [...].

A cultura, portanto, é fonte/base da construção subjetiva por ser ela tanto produto da história humana quanto, ao mesmo tempo, lugar de possibilidades ainda não previstas que nascem da ação das novas gerações no espaço societário. A consciência humana é um dos produtos de tais relações e deve ser entendida a partir da dimensão social na qual o sujeito estabelece vínculo.

Tomemos como exemplo, a cultura escolar, que se constitui em objeto da história e da escola. A cultura escolar está inserida em um conjunto de elementos constitutivos da cultura da sociedade, mas reflete também um conjunto de crenças e valores próprios, que são partilhados por aqueles que fazem parte do contexto escolar. Valores que são aprendidos e criados no universo da escola (JULIA, 2001).

Tanto os processos culturais, quanto os processos de constituição da singularidade humana se produzem na relação com o outro, na relação do sujeito com o mundo, nas relações de saber/aprender num mundo que tem história, pois existia antes da existência do próprio sujeito. De acordo com Charlot (2000, p. 77),

A relação com o saber é uma forma da relação com o mundo: é essa a proposição básica. Voltemos ao ponto de partida: a condição antropológica, fundamento de toda e qualquer elaboração teórica sobre a relação com o saber. “Por um lado”, a criança enquanto indivíduo humano inacabado; “do outro”, um mundo pré-existente e já estruturado. Mas, precisamente, não deve situá-lo assim, frente à frente, pois isso impedirá que se pense sua relação. A criança não é um objeto incompleto, situado em um “ambiente” (um conjunto de outros objetos em torno dela). Situar o problema em termos de ambiente é precipitar-se em inextricáveis dificuldades, pois, assim, é-se obrigado a raciocinar em termos de influências do ambiente sobre a criança. Mas a “influência” não influencia senão quem se deixa influenciar por essa influência [...].

Por outro lado, a relação social estabelecida por cada indivíduo constrói aquilo que lhe é mais próprio, ou seja, a si mesmo e a visão que possui sobre a síntese de seu ser, vista como processo. Se o ser é processual, então é histórico: tanto no que diz respeito a própria singularidade e vida (desde o nascimento) quanto o encontro com a história de seu mundo no qual não há como se separar.

Formam-se assim as identidades que são ao mesmo tempo individualidades do ser em relação aos outros como também marca de algo idêntico que mostra o traço de igualdade do gênero humano. Somos humanos em nossa potência, assim como reconhecemos os ancestrais como também humanos pelos seus feitos.

A formação identitária é acima de tudo, exercício da alteridade. A descentralização em relação ao outro é o mesmo dispositivo necessário para compreender as ações humanas em outro tempo. Nesse sentido, a atividade histórica é educativa e formativa, porque oferece a possibilidade de

transcender a centralidade de meu próprio existir, permitindo abrir-me a novas e intensas possibilidades de análise ainda não conhecidas.

Trocando em miúdos, a História serve para que o homem conheça a si mesmo – assim como suas afinidades e diferenças em relação aos outros. Saber quem somos permite definir para onde vamos.

Quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? Perguntas como essas são uma constante na trajetória da humanidade. Por mais sem sentido que pareçam, tais indagações traduzem a necessidade que temos de nos explicar, nos situar, nos (re)conhecer como humanos e, em decorrência, como seres sociais (BOSCHI, 2007, s/p).

Observa-se, portanto, que as diferentes histórias terminam por se reunir na própria História entendida não apenas como campo de conhecimentos objetivos, mas também como estética do existir. É documental ao mesmo tempo em que os mesmos documentos somente se configuram fonte histórica na capacidade que temos enquanto sujeitos presentes de interpretar o significado que é própria do tempo-espaço em que vivemos.

4 Disciplina Escolar e o Ensino de História

O termo “disciplina” é em si ambíguo. No contexto escolar, poderíamos listar pelo menos duas funções específicas de uso e práticas que envolvem tal idéia. A primeira delas são as práticas de ajustamento da conduta pelos quais todos os envolvidos no ambiente institucional devem passar. Podemos levantar que dentre estas, estão desde a identificação através de vestimentas específicas (ou uniforme escolar) até rituais próprios de cada instituição como o horário de entrada e saída, maneira de portar-se junto aos agentes de autoridade (professor, direção, funcionários, etc), condutas a serem executadas dentro da sala de aula (silêncio, movimentos restritos, execução das tarefas indicadas pelo professor).

Tais procedimentos formam o rol de estratégias desenvolvidas na escola, normalmente próximas de justificativas científicas a estes processos. O objetivo

final é a formação de um grupo homogêneo envolvido na rotina da “escola”, símbolo da ampliação da dimensão social na vida dos indivíduos. Nesse sentido,

Não há dúvida que o desenvolvimento do que se costuma chamar de uma pedagogia científica teve como origem as preocupações relativas a como tornar o ensino mais racional e eficaz. Também estas questões, em um primeiro momento, remetem à organização da classe, como é o caso do ensino mútuo e suas técnicas de controle e disciplina, para posteriormente se desenvolverem pedagogias renovadoras na relação com o conhecimento, baseadas, principalmente, no desenvolvimento da biologia, da medicina e da psicologia (VEIGA, 2002, p.92).

Os diferentes saberes aqui citados, quando levados para dentro da escola como conhecimentos considerados fundamentais historicamente construídos (citando a idéia de “saber escolar” trazido por SAVIANI, 1991), tornam “disciplinas escolares”, ou seja, conteúdo organizado, formalizado e transmitido dentro dos muros escolares, construindo uma diferença entre os conhecimentos desenvolvidos dentro da escola e aqueles que são adquiridos fora dela.

É a partir desse contexto que o ensino sistematizado da História ganha contornos. Vimos na seção anterior que o sujeito é histórico, sendo este um traço fundamental de sua subjetividade. Ou seja, existe a priori a impossibilidade de delimitação última dos saberes escolares visto que dizem respeito ao sujeito que dele se apropria. Afirma Bittencourt (2009, p.106) que

[...] a escola não é apenas o “lugar” onde os alunos são alfabetizados ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares, mas também a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos [...].

Levando em conta que a dimensão política não acontece apenas dentro da escola, torna-se necessário criar laços com a prática da vida. Como bem afirma Boschi (2007), História é vida e, portanto, compreender o movimento histórico e reconhecer sujeito tanto da própria história quanto da história social

implica problematizar o contexto em que vivemos, colocando questões, indicando caminhos e possibilidades de novas análises acerca do mundo em que vivemos. Assim, torna-se fundamental para o trabalho com a História, a categoria “experiência”¹, referência para a construção do próprio saber histórico.

Esse ensino de História pressupõe, fundamentalmente, que se tome a experiência do aluno como ponto de partida para o trabalho com os conteúdos, pois é importante que também o aluno se identifique como sujeito da história e da produção do conhecimento histórico (CAINELLI; SCHIMIDT, 2006, p.50).

A continuidade da experiência fornece as condições, portanto, não apenas do cumprimento da dimensão pedagógica, mas também, a ampliação da capacidade formativa do sujeito, ampliando o que se é com as potencialidades do vir-a-ser. Articulando essa experiência com a dos outros com quem divido o mundo social, adquire-se um saber plural baseado nas diferenças de posições e práticas, possibilitando a quebra de preconceitos e estereótipos. E ao fazê-lo, percebe-se que o mundo passou por uma série de mudanças, que não é mais o mesmo e, portanto, as visões cristalizadas que tenho são apenas marcas de um tempo presentes.

Conclui-se, enfim, que o ensino de História desnaturaliza o mundo e favorece a reflexão ética acerca do relacionamento dos sujeitos com os outros e consigo mesmo. Esse processo nos leva à mudanças íntimas que favorecem novas formas de ação que descentralizam o sujeito do mundo e faz com que este se observe como mais um agente dentre tantos outros envolvidos no mesmo processo. Ao mesmo tempo, no que diz respeito a dimensão

¹ Amatuzzi (2008, p.9, grifo nosso) explica que “[...]o termo experiência, pela sua origem, significa o que foi retirado (ex) de uma prova ou provação (perientia); um conhecimento adquirido no mundo da empiria, isto é, em contato sensorial com a realidade. **Experiência relacionase com o que se vê**, com o que se toca ou sente, mais do que com o pensamento. O que se deduz a partir do que se vê não é propriamente ‘experiential, mas pensado. Conhecimento experiencial é o diretamente produzido pelo contato com o real”. Nesse sentido, **o mundo vivido, portanto, é o mundo experienciado**, sentido com o próprio corpo, atualizado pelas percepções a todo instante, que é refletido e conduzido pela e na ação, construindo o que entendemos por existência humana, ou seja, o processo de constituição daquilo que se é.

epistêmica, a perda do mundo da essência faz com que sejamos imersos em questionamentos e problematizações constantes que impulsionam a humanidade a elaboração de novos sentidos aquilo que aparentemente mostrava como óbvio e certo.

O vínculo formado entre professor e aluno está fadado a gerar impactos nessas duas esferas descritas. Como bem afirmam Cainelle e Schimidt (2006, p.51), “[...] uma das funções do ensino da História é fazer os alunos e professor, de um diálogo entre presente e passado, poderem identificar as possibilidades de intervenção e participação na realidade em que vivem [...]”.

Por este processo, a educação constrói seus laços e favorece uma maior integração entre os sujeitos não mais entendidos como objetos inoperantes e passivos aos eventos que os cercam, mas sim, sujeitos coletivos na busca de novas formas de viver e com-viver.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C.M.F. **Ensino de História – Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2009

CAINELLI, M.; SCHIMIDT, M.A. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2006.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber. Porto Alegre. Artmed.2000.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Autores Associados, nº 1, janeiro/junho, 2001.

KAIL, R.V. **A Criança**. São Paulo: Pearson Prentice-Hall, 2004

PEREIRA, M.E.C. O automatismo mental e a erotomania, segundo Clérambault. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. II, n. 1, p. 141-145, 1999.

REIS, José Carlos. História e Teoria. Historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. 2ª Ed. Rio de Janeiro. FGV, 2005.

SEIBT, C.L. Da cotidianidade à temporalidade em Ser e Tempo de Heidegger. **Fragmentos de Cultura** (Goiânia), v. 18, p. 499-518, 2008.

SILVA, R.B. **Psicologia da Educação: História**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

VEIGA, Cyntia Greive. A Escolarização como Projeto de Civilização. In **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados, nº21, set/out/nov/dez, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.