

## A ILUSÃO CIENTÍFICA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA: PROVOCAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR<sup>1 2</sup>

### LA ILUSIÓN CIENTÍFICA DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA: PROVOCACIONES TEÓRICAS SOBRE EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO ESCOLAR

Sebastián Plá<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-8613-1607>

Flávio Pereira Bastos<sup>4</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-8705-6805>

Marcus Bomfim<sup>5</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-3369-9260>

#### Resumo:

As investigações no âmbito do Ensino de História têm tido pouca preocupação com o caráter epistemológico do conhecimento histórico escolar. Basicamente, elas estão centradas nas características do conhecimento histórico disciplinar e na sua correta transposição didática para a sala de aula em diferentes níveis educativos. Em contrapartida, até mesmo os estudos oriundos da Psicologia têm se concentrado nas formas gerais de aprendizagem ou de conhecimentos específicos. No entanto, é notável a carência de estudos teóricos e práticos que analisem o conhecimento histórico escolar como uma construção particular de conhecimento histórico. Sabemos que é um conhecimento diferente do conhecimento acadêmico. Este último, conhecemos também, com exaustivas revisões historiográficas, sua marca ideológica próxima ao nacionalismo. Mas ainda não temos clareza, por exemplo, se devemos analisar o conhecimento histórico escolar como uma derivação do conhecimento científico, ou se seu caráter político é, de fato, a condição de possibilidade para sua existência. Neste ensaio, reflito sobre as relações entre a historiografia

<sup>1</sup> A versão em português deste ensaio, autorizada pelo autor, foi originalmente publicada em espanhol sob o título: La Ilusión Científica de la Didáctica de la Historia. Provocaciones Teóricas sobre el Conocimiento Histórico Escolar. In: BLÁZQUEZ, Juan Carlos, LATAPÍ SCALANTE, Paulina; TORRES SALAZAR, Hugo. Memoria del cuarto encuentro nacional de docencia, difusión y enseñanza de la historia. Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Tercer Coloquio entre Tradición y Modernidad. Santiago de Querétaro: Reddieh, 2013, p. 474-483.

<sup>2</sup> Tradução realizada pelo Prof. Me. Flávio Pereira Bastos e pelo Prof. Dr. Marcus Bomfim no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH/UFJF/CNPq).

<sup>3</sup> Doutor em Pedagogia pela Universidad Nacional Autónoma de México. Pesquisador e professor do Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). [sebastianpla@gmail.com](mailto:sebastianpla@gmail.com). Cidade do México, México.

<sup>4</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor de História e Espanhol na educação básica privada. [flaviobaastos@gmail.com](mailto:flaviobaastos@gmail.com). Santo Antônio de Pádua, Brasil.

<sup>5</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor da área de Ensino de História da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ProfHistória/UFRJ). [marcus.bomfim@ufjf.br](mailto:marcus.bomfim@ufjf.br). Juiz de Fora, Brasil.

profissional e o conhecimento histórico escolar. Apresento a hipótese de que se tem criado um brilho de cientificidade que produz três tipos de ilusões: a científica, a de neutralidade e a disciplinar. Cada uma delas estabelece relações de poder entre o ensino, a didática e a disciplina histórica que acabam por ocultar as características particulares da epistemologia do conhecimento histórico escolar.

**Palavras-chave:** conhecimento histórico escolar. ensino de história. didática da história.

**Abstract:**

Investigations within the field of History Education have shown limited concern for the epistemological nature of school historical knowledge. Primarily, these studies focus on the characteristics of disciplinary historical knowledge and its accurate didactic transposition to the classroom at various educational levels. Alternatively, studies originating from Psychology have focused on general forms of learning or on specific knowledge types. However, there is a notable lack of theoretical and practical studies analyzing school historical knowledge as a unique construction of historical understanding. We know that it differs from academic knowledge, which, through exhaustive historiographical reviews, has been shown to have an ideological mark close to nationalism. Yet, it remains unclear, for instance, whether we should view school historical knowledge as a derivative of scientific knowledge, or if its political nature is indeed the enabling condition for its existence. In this essay, I reflect on the relationship between professional historiography and school historical knowledge. I present the hypothesis that a semblance of scientific rigor has been created, producing three types of illusions: scientific, neutral, and disciplinary. Each of these establishes power relations among teaching, didactics, and the historical discipline, ultimately concealing the particular characteristics of the epistemology of school historical knowledge.

**Keywords:** School historical knowledge. History education. Didactics of history.

## INTRODUÇÃO

De modo geral, somos resistentes à teoria nas pesquisas no âmbito do Ensino de História e nas produções didáticas sobre conteúdos históricos em diferentes níveis educativos. As problemáticas urgentes que surgem, cotidianamente, em sala de aula não dão tempo para formular explicações mais vastas e contextuais, e por isso nos limitamos a buscar soluções práticas que resolvam as exigências impostas pelas estruturas burocráticas, pelas necessidades de aprendizagem dos/as estudantes ou pelos processos de avaliação em nível local e nacional. Essas preocupações, entendidas por qualquer pessoa que já esteve em uma sala de aula da educação básica ou superior, limitam, lamentavelmente, nossas reflexões sobre o que fazemos, ou mais concretamente, sobre o que produzimos em nossas aulas de História. Este texto é um esforço para sairmos, nem sequer por um segundo, do turbilhão cotidiano e tratar de explicar o que produzimos, ou melhor, que tipo de conhecimento histórico criamos na escola e como se dão essas construções epistemológicas. A finalidade não é negar as problemáticas cotidianas. Ao contrário. Trato de explicar o que produz essa cotidianidade.

Minha hipótese é a seguinte: a História que se ensina e aprende na escola é um conhecimento histórico diferente do conhecimento histórico produzido pela historiografia

profissional. Não é meramente uma adaptação do conhecimento científico para que possa ser ensinado na escola, ou um processo político e ideológico que desmereça o conhecimento científico na sala de aula ou que impõe, sem resistências, visões de História ou de identidade nacional. É antes um conhecimento histórico diferente, que se produz em um lugar particular, que tem usos distintos, que constrói seus próprios tempos históricos, ou mais precisamente, seus regimes de historicidade, e que possui suas próprias formas de verificabilidade. Inclusive, embora vinculado de várias maneiras ao conhecimento científico, ele tem outra procedência que não é a fonte histórica ou o rigor acadêmico, mas sim o uso público do passado dentro de uma sociedade. O resultado desse processo é a constituição do que denomino conhecimento histórico escolar.

Em outras ocasiões (Plá, 2009, 2011), tratei, mesmo que superficialmente, de definir o conhecimento histórico escolar. Para mim, é uma forma particular, histórica e cultural de significar o passado. Como tal, está sobredeterminado por múltiplos sentidos e intenções. Seu primeiro elemento é o que se produz na escola ou, pelo menos, nas condições de escolarização. Aqui se imbricam tradições nacionalistas, intenções políticas, vínculos de referência entre a historiografia profissional e a sala de aula, definições psicológicas de aprendizagem, concepções pedagógicas que determinam as práticas docentes, prescrições curriculares que legitimam certas formas de pensar o passado, controles burocráticos, histórias de formação docente e histórias de estudantes que possuem suas próprias concepções de passado. Essa é, certamente, uma definição ampla e flexível, que não trata de prescrever um sentido unívoco do conhecimento histórico escolar. Ao contrário, argumento que, por ser uma construção histórica e cultural, essa definição varia através do tempo e do lugar, e, portanto, o conhecimento histórico escolar não é o mesmo fomentado na *Escuela Nacional Preparatoria* durante o período do governo Porfiriato, no pós-revolucionário ou no atual, emergido das reformas educativas neoliberais da última década do século XX.

Essa quantidade de significados (e significantes) que sobredeterminam o conhecimento histórico escolar faz com que se torne impossível, neste breve ensaio, tratar de cada um de seus componentes. Ademais, minha intenção não é realizar um relato histórico das diferentes noções de conhecimento histórico escolar, mas sim apresentar uma condição dos processos didáticos que sublinhe uma identidade para ele. Essa condição é o que denomino como ilusão didática, ou mais especificamente, como ilusão científica da didática da História. Isso implica reconhecer que aquilo que fazemos em salas de aula, que ensinamos nas aulas de História, não é ciência, mas tão somente uma representação não científica da ciência histórica. Para sustentar esse argumento, organizo este ensaio em três seções. Na primeira, descrevo a ilusão científica, em que trabalho a relação entre historiografia profissional e ensino de História; na segunda, denominada como ilusão de neutralidade, realizo uma revisão sobre o papel da ciência para justificar como neutro o que, em realidade, é político; por último, faço uma explicação da ilusão disciplinar, a partir da qual demonstro como a didática da História parece se sustentar na historiografia, mas que, em realidade, se situa em um espaço de fronteira. O resultado, certamente, não é algo prático, mas espero que ofereça pautas a professores (as) e a pesquisadores (as) do Ensino de História para definir que tipo de conhecimento histórico produzem.

## A ILUSÃO CIENTÍFICA

Atualmente, o conhecimento histórico escolar fundamenta-se em uma ilusão científica, ou mais precisamente, na crença de que o conteúdo de ensino é uma reprodução muito fiel ao conhecimento científico produzido pelos (as) historiadores (as). Sendo assim, quando existe a consciência de que a História escolar se afasta do saber disciplinar, esse afastamento é pensado como uma falsificação ou como um obstáculo para a aprendizagem da “verdadeira” História. Existem casos que não propõem exatamente uma negação da ilusão científica do ensino, mas da intenção deliberada de substituir uma História política na escola por uma História que esteja mais próxima possível da História produzida pela historiografia profissional. Ou seja, evita-se a ilusão por meio da substituição. Entretanto, a crença em uma proximidade ou na equivalência epistemológica entre ambos os saberes é muito mais comum nas pesquisas e na docência. São várias as causas que geram essa ilusão, mas, talvez, a que mais se destaca é a interpretação do que Yves Chevallard (1991) chamou, com grande lucidez, de transposição didática.

Em linhas gerais, podemos dizer que a transposição didática é o processo mediante o qual “um conteúdo do saber é designado como saber a ensinar [pelo que se passa] um conjunto de transformações adaptativas que vai fazer com que ele esteja apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino” (Chevallard, 1991, p. 45). Isso significa que se transita do saber, ao saber designado para seu ensino, ao saber ensinado. Ocorre que o saber “que produz a transposição didática será um saber exilado de suas origens e separado da produção histórica na esfera do saber sábio, legitimando-se, uma vez ensinado, como algo que não pertence a nenhum tempo nem a nenhum lugar” (Chevallard, 1991, p. 18). Portanto, a transposição didática converte um saber pré-existente (ciência) em um saber construído (saber ensinado). O conceito de Chevallard é muito mais complexo, pois explica os processos sociais, políticos e educativos mediante os quais ocorrem as criações didáticas, além de especificar que o resultado acaba por fragmentar o conhecimento científico em partes como a economia da Nova Espanha ou as Reformas Borbônicas; descaracteriza a construção do conhecimento científico ao encontrar, no conceito genérico de ciência histórica, um princípio de autoridade anônimo e o organiza em um tempo escolar, por exemplo, um bimestre ou um ciclo escolar.

Essas características da transposição didática mostram, pouco a pouco, como o conhecimento científico vai se diluindo até se transformar em um conhecimento distinto, a ponto de o conhecimento didático ser uma criação escolar. No entanto, esse processo, diz o autor francês, para que funcione requer um nível significativo de inconsciência.

Para que o ensino de um determinado elemento de saber seja meramente ensinado, esse elemento deverá ter passado por certas deformações, que o farão apto a ser ensinado. O saber-tal-como-é-ensinado, o saber ensinado, é necessariamente distinto do saber-inicialmente-designado-como-o-que-deve-ser-ensinado, o saber a ensinar. Esse é o terrível segredo que o conceito de transposição didática coloca em perigo. Não basta apenas que se aprofunde uma lacuna: é preciso que essa lacuna necessária seja negada e excluída das consciências como problema, caso persista talvez como fato contingente. Posto que, ao mesmo tempo, o ensino dado apareça legitimado, é necessário que afirme, fervorosamente, sua adequação ao projeto que o justifica e o explicita. O saber ensinado deve aparecer conforme o saber a ensinar. Ficção de identidade ou de conformidade aceitável. Ou melhor, a questão de sua adequação, não deve ser formulada. O ensinante não existe, porque o ensino não existe senão ao custo

desta ficção: este vive dessa ficção, deve viver dessa ficção. Portanto, demarcando um processo que constitui o objeto de uma negação tão vital, o conceito de transposição didática se afirma, primeiro, como violência exercida contra a integridade do ato de ensino, cuja identidade se desfaz em uma interrogação à qual o docente não pode responder a priori, a não ser se negando a escutá-la (Chevallard, 1991, p. 16-17).

O excerto acima é substancial, e acredito que é uma das grandes contribuições de Chevallard. O primeiro momento da transposição didática, seu ato fundante, é uma negação do próprio processo no qual a ciência deixa de ser ciência para se transformar em conhecimento escolar. Não obstante, continua Chevallard, essa negação é necessária, pois, sem ela, a justificativa do ensino perde sentido. Se reconhecemos que o ensino de História não é ciência e que ele é substancialmente diferente dela, embora exista um vínculo de referência entre ambas, a estrutura curricular contemporânea e a própria investigação em Ensino de História, iniciada na Inglaterra no início dos anos setenta, desmorona-se. Por isso que a transposição didática é um ato de violência simbólica, em que os pilares que dão sentido a nossas práticas docentes são destruídos. Diante disso, para poder continuar com nosso trabalho, a única coisa que nos resta é negar a transposição didática. E permanecer na ilusão científica.

O pensamento de Chevallard se ajusta ao pensamento da didática da Matemática. Entretanto, a conexão com o ensino de História não é tão exata. A divergência não se encontra na ilusão científica – pois ambas as didáticas a possuem –, mas também em que tipo de conhecimento se esconde essa ficção. Segundo Chevallard, para a Matemática, a transposição didática vai de um saber sábio, a um saber designado para seu ensino, a um saber ensinado. Mas, para a História, a direção perde linearidade, pois antes é um tecido que retoma diferentes fontes. A política, o papel da Psicologia e as diferentes práticas historiográficas que disputam o predomínio em sala de aula, transformam o conhecimento histórico escolar em um ente deformado. Exemplos abundantes disso são os últimos vinte anos de reformismo curricular. Alguns desses exemplos se encontram nos debates pelos heróis da pátria, pelas omissões ou esquecimentos deliberados, pelo tipo de narrativas históricas prescritas, pelas relações entre a história universal e a nacional. O que quero dizer com esses exemplos é que a História escolar, apesar de que retoma o conhecimento produzido pelos (as) historiadores (as) profissionais, é invadida por significações sobre o passado criadas em outras comunidades de saber, tal como pode ser a própria política de Estado ou a influência de grupos poderosos da sociedade civil.

Quero demonstrar, com dados concretos, essa pluralidade de procedências que conformam o conhecimento histórico escolar e o que oculta a ilusão científica. No México, a reforma da educação secundária de 2006 prescreveu o ensino de três competências: tempo e espaço histórico, manuseio de informação histórica e formação da consciência histórica para a vida democrática. Essas três competências se consolidaram na reforma da educação primária de 2009 e, finalmente, no *Acuerdo Secretarial 592* acerca da articulação à educação básica. Por duas razões, interessa-me a segunda: o manuseio de informação histórica. A primeira razão é que as outras duas competências, em especial a consciência histórica, é conceitualmente muito frágil, pois não há evidência alguma que saber História garante uma atuação democrática. A segunda, o manuseio de informação histórica, é a que mais constrói fielmente a ficção científica que constitui a transposição didática.

O programa da *Secretaría de Educación Pública* (SEP), ministério responsável pela política educativa no México, argumenta que é necessário que os (as) estudantes desenvolvam habilidades específicas da metodologia do historiador. Basta ter uma visão geral das competências das disciplinas de ciências para ver que, em realidade, são habilidades genéricas: pensar criticamente, encontrar e confrontar diversas fontes de informação e transmitir os resultados de uma indagação de forma oral e escrita. O mesmo acontece com o perfil do egresso: o (a) estudante será capaz de selecionar, avaliar, analisar e compartilhar informação (SEP, 2006, p. 10). De fato, essas competências, úteis para o pensamento histórico, são competências herdadas da administração e do mercado laboral contemporâneo, isto é, o código de modernidade que, segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 1992), é necessário para ser um trabalhador competente. A competência do manuseio de informação histórica mostra que, no conhecimento histórico escolar contemporâneo, sob o manto do saber científico, esconde uma racionalidade instrumental, e não uma racionalidade da disciplina histórica. Por isso que o eixo articulador dos programas de História seja o desenvolvimento de competências, e não o próprio conteúdo histórico.

Em outras palavras, no ensino de História, o processo de transposição didática parece sustentar uma ficção composta por dois elementos: fazer o (a) professor (a) pensar ou acreditar que aquilo que ensina é ciência, e o faz acreditar que o que aparentemente é ciência provém da História, quando, em realidade, responde a condições políticas e econômicas muito mais abrangentes. Portanto, a ilusão científica trata de ocultar uma condição irredutível do conhecimento histórico escolar: sua dimensão política. É certo que não reconhecer essa ficção nos permite ensinar, mas impede-nos de perceber o lugar que ocupamos na transposição didática.

## ILUSÃO DE NEUTRALIDADE

A introdução do conhecimento científico como conteúdo de ensino é resultado de um longo processo de constituição dos sistemas educativos nacionais. Nesse processo, produzem-se disputas de todo tipo, desde as confrontações entre os princípios da educação religiosa frente a educação laica até os antagonismos próprios dos âmbitos acadêmicos. Ivor Goodson (1995) já demonstrou, com minuciosidade em suas histórias do *currículum*, como, historicamente na Inglaterra, a conformação das disciplinas escolares é um processo político e cultural que define os conteúdos com base nas relações de poder em diferentes âmbitos sociais. Por exemplo, a definição de uma perspectiva matemática ou, conforme o caso, de uma perspectiva histórica que deve ser ensinada na educação primária ou secundária, depende mais dos grupos de matemáticos ou historiadores que estão próximos dos núcleos de poder político e educativo do que de princípios da própria disciplina ou das lógicas de pesquisa e de produção do conhecimento científico. Ademais, esse conhecimento, definido para ser ensinado é, de acordo com um certo tom da sociologia crítica dado por Goodson, um saber elitista que legitima uma visão da burguesia liberal e que tem como uma de suas funções centrais a consolidação de um capital cultural que prescreva os saberes oriundos de outras classes sociais, em especial, dos setores populares.

No caso particular do ensino de História, a partir de uma metodologia genealógica embasada em Michel Foucault, Raimundo Cuesta faz uma análise da conformação política e de

classe social do ensino de História na Espanha. Esse professor salamanquino remete à Idade Média para demonstrar como a função da História está estreitamente vinculada ao desenvolvimento da memória. Entretanto, a meu ver, o mais relevante de seu estudo é quando trabalha a gênese da História na escola e a conformação do código disciplinar, isto é, “uma tradição social que se configura historicamente e que se compõe de um conjunto de ideias, valores, suposições e rotinas, que legitimam a função educativa atribuída à História e que regulam a ordem da prática de seu ensino” (Cuesta, 1998, p. 8). Esse código se estabelece no século XIX e está formado por três grandes características: nacionalismo, memorismo e elitismo. Em outras palavras, a História cumpre a função, pelo menos até os anos setenta do século XX, de formar a identidade nacional, desenvolver a habilidade de memória e narrar a vida e obra das elites políticas, econômicas e culturais da nação.

A análise vai mais além. Cuesta afirma que o código disciplinar da História na escola precede a constituição das cátedras de História nas universidades, assim como a própria consolidação da *Real Academia de Historia* espanhola como lugar de produção de conhecimento científico. Mais precisamente, o ensino de História constitui-se por outro caminho, basicamente paralelo à História como disciplina científica. Esse fato é fundamental para compreender a ilusão da neutralidade dada pelo conhecimento científico ao ensino de História na atualidade, pois, segundo o que afirma Cuesta, o sentido do ensino de História encontra sua procedência na política, não na ciência, e que a junção posterior entre historiografia e ensino de História tem a intenção de conferir uma aparência científica ao que é predominantemente político. E como é amplamente reconhecido, a ciência tem ocupado, pelo menos desde o pensamento iluminista do século XVIII, um lugar de neutralidade, de verdade e de pureza que vai, gradativamente, ganhando espaço na escola.

O caso inglês e o caso espanhol nos apresentam dois aspectos importantes. Por um lado, o conhecimento escolar como conhecimento representativo de uma classe social e, por outro, a gênese do ensino de História como algo independente do surgimento da História como ciência. Ambos os aspectos podem ser deslocados, com nuances, para o caso mexicano.

No México, a função da ciência como conhecimento de ensino foi fundamental na configuração do sistema educativo no século XIX, embora podemos encontrar rastros desde a introdução do pensamento iluminista durante as reformas borbônicas nos últimos anos novohispanos. Durante as disputas oitocentistas pelo laicismo na educação, a ciência foi, gradativamente, ocupando um lugar relevante. Em primeiro lugar, como conhecimento oposto à educação religiosa e, posteriormente, já estabelecido o caráter obrigatório, gratuito e laico da educação, como ícone de pensamento neutro. Autores como Justo Sierra e Enrique Rébsamen são exemplos do que foi dito. Para esses intelectuais, a ciência era necessária não somente para o progresso do país, mas também para buscar a unidade por meio de um conhecimento que não fosse discutido pelos diferentes setores políticos. O século XX, por sua vez, sustentou e aprofundou essa posição com a educação pós-revolucionária, com os projetos de unidade nacional, com a publicação dos livros didáticos únicos e gratuitos, com as propostas de tecnologia educativa dos anos setenta e, finalmente, com as reformas neoliberais dos anos noventa. O conhecimento científico, revestido com o adjetivo de neutralidade, de assepsia política e de classe social, ocultou e ainda oculta antagonismos políticos de grande magnitude.

A relação entre historiografia e ensino de História teve seus próprios percursos. Desde o seu surgimento, a historiografia mexicana teve uma marca política importante. Podemos voltar até a *Historia antigua de México* de Francisco Xavier Clavijero, aos textos de Carlos María Bustamante ou às histórias de Guillermo Prieto. A relação entre o político e a escrita do passado marcou parte significativa da historiografia oitocentista do passado. Esses textos, embora tenham influenciado a chancela do código disciplinar da História, não foram determinantes, pois ambos, em realidade, respondiam a necessidades mais amplas, tal como a constituição de uma identidade nacional. Ou seja, a meu ver, o processo histórico não consiste na criação da historiografia mexicana e, posteriormente, na fundação do ensino de História na educação primária, mas sim que ambas surgem de um mesmo núcleo: a necessidade de inventar as tradições do que era ser mexicano. Essa gênese comum marcará as relações entre ambas as formas de conceber o passado em vários aspectos. O primeiro, é que a estrutura hierárquica na qual a ciência se impôs como superior foi sendo criada, gradualmente, ao longo das décadas. Outro aspecto é que, pouco a pouco, a separação ficou cada vez mais evidente, a ponto de constituir-se como duas epistemologias distintas, mas que mantêm uma relação inevitável. Finalmente, a ciência serviu à História escolar como um véu para ocultar a origem comum, ou seja, para criar a ilusão de ciência no que é político, e por isso muitos bons autores de livros didáticos são historiadores.

Reunindo a ideia de neutralidade do conhecimento histórico, a gênese comum da historiografia mexicana e o ensino de História, apresento a seguinte hipótese: a ciência histórica teve, entre suas funções, a de colocar um véu que suavize, gradativamente, a função política da História na escola, criando, assim, a ilusão de neutralidade do conhecimento histórico escolar. As reformas atuais, em especial o conceito de competência e, ainda mais pontualmente, a competência de manuseio da informação histórica é exemplo do que foi argumentado. A substituição de conteúdos explicativos ou conceituais da História pelo desenvolvimento de habilidades gerais é parte desse processo histórico de longa duração. Agora, no entanto, em vez de trabalhar a ideia de uma única História como um passado comum e neutro a todos, o problema se resolve a partir da hierarquização da metodologia da investigação histórica como conceito neutro e, portanto, superior, carente de posicionamento político. A ciência histórica volta a colocar o véu por meio do qual se cria a ilusão de que a técnica pura dá como resultado um conhecimento imaculado. Mas esse processo, ao contrário da identidade nacional, foi criado na historiografia profissional ou, nas palavras de Edmundo O’Gorman, a

elevação da História à ‘dignidade da ciência’, não é senão o refinamento técnico da investigação que dá lugar a uma renovada metodologia, mas que, contudo, [...] está toda ela animada e inspirada pelos propósitos pragmáticos e interessados do historiador. Ocorre que a nova metodologia [...] oculta cada vez mais esses propósitos (O’Gorman, 1947, p. 41-42, grifo do autor).

O vínculo entre historiografia e ensino de História, como tratei de demonstrar, é estreito e com diferentes oscilações históricas. Primeiro, as pretensões da História escolar e nacional impactam a História ciência, mas, com o passar dos anos e paralelamente à consolidação dos historiadores, o papel foi se invertendo. Contudo, em ambos os momentos, a ilusão de neutralidade do conhecimento histórico escolar permanece.

## A ILUSÃO DISCIPLINAR

As duas ilusões descritas até o momento são reflexos de certas relações de poder. Ambas estabelecem uma ideia a partir da qual a ciência se constitui como saber superior. Na primeira, nega-se a própria epistemologia do conhecimento histórico escolar com o fim de refugiar-se na ilusão de que o que ensinamos é ciência. A segunda, fundamenta-se em um olhar contemporâneo da técnica como saber neutro que acaba por legitimar o ensino do saber científico em sala de aula. A terceira ilusão também se sustenta em uma relação hierárquica entre saber sábio e saber ensinado, mas esta é determinada pela capacidade de cada área científica defender seus métodos e seus objetos de pesquisa. Isto é: a ilusão disciplinar sustenta que o ensino de História se fundamenta no método do historiador e no saber produzido por este, de modo a justificar sua inserção, enquanto saber sábio, nos planejamentos e programas de estudo. Isso implica, pelo menos, dois desdobramentos: o lugar que ocupa a História como conhecimento escolar frente a outras formas de pensar o passado e o lugar que ocupa a didática da História em relação à própria historiografia. O resultado é a ilusão disciplinar, ou seja, a crença de que o ensino e a reflexão sobre ele é historiografia, e a convicção de que a única forma legítima de pensar o passado dentro da escola é a História ciência.

Nas últimas décadas, no México e na América Latina, tem-se discutido amplamente se o que deve ser ensinado é História e Geografia separadamente ou se elas devem ser integradas à área de Ciências Sociais, que também incluiria outras disciplinas, tais como a Sociologia e a Economia. Os resultados dessas discussões mostram, sobretudo, uma falta de consenso. O México passou, em 1993, de áreas de conhecimento a disciplinas, enquanto que grande parte da América Latina assumiu a direção contrária. No entanto, em países como o Uruguai, houve um retrocesso, e após um forte movimento docente, a História foi reincorporada como uma disciplina específica. O caso uruguaio é paradigmático, pois a rejeição à área de Ciências Sociais não se originou de um problema acadêmico ou meramente pedagógico, mas sim de uma ameaça que isso significou para a identidade docente, fundamentada em saberes disciplinares específicos, e para as instituições que controlavam a formação docente, em especial o *Instituto de Profesores Artigas* (IPA). O México, por sua vez, não é alheio a esse processo identitário, pois, basta entrar em uma sala de professores ou investigar sobre as identidades docentes (Sandoval, 2002) para observar o papel que o saber disciplinar desempenha no *ethos* profissional do docente. Em outras palavras, o que determinou a inclusão da História ou das Ciências Sociais no *currículo* não foi o saber científico, mas sim as relações de poder entre diferentes atores do processo educativo.

Isso é parte substancial da ilusão ou do imaginário do (a) professor (a) de História. O docente fundamenta seu ensino na negação da transposição didática, de modo que sua identidade se sustente no vínculo entre docência e ciência. Isso é consequência do longo processo histórico no qual a ciência histórica vai se consolidando como saber e no qual a profissão docente perde valor social. Como o professor não pode, por pressões sociais e condições de trabalho, justificar sua atividade no mero exercício de ensino, tem que buscar um lugar, uma espécie de Outro laciano, que valere seu quefazer. Os historiadores, igualmente, tendem a minimizar o trabalho docente diante da pesquisa, estabelecendo relações hierárquicas nas quais o ensino se vê afetado. Assim, a ilusão disciplinar reside em acreditar que o valor do (a) docente está no saber científico e não em sua própria prática, que é, como busquei mostrar, muito distinto, mas igualmente válida à pesquisa historiográfica.

O resultado do exposto é uma múltipla negação de saberes. Por um lado, existe a negação do próprio saber docente, mas também existe a infinidade de saberes históricos alheios à historiografia que se suprimem em sala de aula. Há muitos exemplos da exclusão de saberes históricos. Podem-se encontrar as histórias majoritárias em contraste com as histórias coloniais neozelandesas (Levstik, 1999) ou os diversos usos da História por parte dos jovens, como é o caso dos *neoskinheads* colombianos (Vargas, 2010). Esse autor latino-americano realiza um importante estudo de caráter antropológico, no qual analisa os usos da História por parte de *naziskins* e dos *RASH* na Colômbia. Ambos os grupos usam a cabeça raspada. Porém, enquanto o primeiro fundamenta sua identidade na história do Terceiro Reich, o segundo são leninistas e anarquistas. Tais usos da História permitem que esses indivíduos se situem como sujeitos históricos e atuem em seu presente, e inclusive, em muitas ocasiões, argumentando contra a História ensinada na escola. O saber historiográfico e sua transposição didática, mais fundamentada nas identidades profissionais que nos usos da História, cria a ilusão disciplinar, o que não necessariamente implica que esse ensino faça sentido para os jovens, pois, em realidade, responde a relações de poder entre diferentes produtores de saber. A aparente neutralidade e a negação do saber escolar como construção didática acaba sendo, lamentavelmente, excludente.

Outro desdobramento da ilusão disciplinar tem a ver com o nosso próprio trabalho como didáticos da História. Geralmente, assim como os professores, os didáticos buscam respostas na disciplina histórica. A lógica do procedimento é quase natural: se a historiografia é o saber científico que possui uma metodologia neutra e o conhecimento produzido é a versão mais elevada de interpretações sobre o passado, pensar o ensino de História tem que ser feito a partir da História. Jorn Rüsen (1987) expôs isso com extraordinária clareza, argumentando que a didática é uma parte da historiografia. Essa afirmação está parcialmente correta. A História deve pensar o ensino de História, e ela oferece inúmeras ferramentas teóricas para realizá-lo. Por exemplo, ela nos oferece concepções sobre a narrativa histórica ou sobre a construção do tempo histórico, além de inúmeras informações. Sem dúvidas, é a disciplina de referência da qual se alimenta o ensino de História, mas está longe de ser a única. A Psicologia, por exemplo, tem uma importante produção a esse respeito.

A ideia disciplinar também gera a ilusão científica na didática da História. Ao considerá-la a disciplina de referência quase única, não prestamos atenção nos aspectos constitutivos de nosso trabalho de pesquisa. Em primeiro lugar, temos que aceitar que o método do historiador não serve para pensar múltiplos aspectos que entram em jogo no ensino de História da atualidade. Nesse caso, as ciências da Educação são muito mais enriquecedoras em metodologias alternativas que nos permitem compreender os processos de ensino de História dentro e fora da escola. Ademais, a Sociologia, a Antropologia, a Pedagogia, a Psicologia, os Estudos Culturais e a Psicanálise também oferecem importantes aportes teóricos para se estudar o ensino de História. Pensemos, por exemplo, como as teorias de exclusão educativa, propostas por Pierre Bourdieu e Claude Passeron, ou a análise do discurso educativo e suas propostas de cidadania realizadas por Thomas Popkewitz, mudariam nossa forma de pensar o ensino de História. A primeira, mostra-nos a História escolar como componente de um capital cultural elitista que reproduz a desigualdade social; a segunda, como as propostas de consciência histórica, representadas na terceira competência dos programas de História no sistema educativo mexicano, são profundamente homogeneizadoras e fundamentadas unicamente em um ideal neoliberal de democracia. Ou seja, a ilusão disciplinar

faz-nos perder de vista que a produção do conhecimento histórico escolar possui uma epistemologia particular – diferente da historiográfica – na qual, em muitos casos, o educativo e o político são mais determinantes que o disciplinar.

## **A ILUSÃO CIENTÍFICA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

Considero necessário começar minhas reflexões finais com alguns esclarecimentos a fim de evitar algum mal-entendido. Em primeiro lugar, quero ressaltar que meu posicionamento não menospreza a produção historiográfica. Ao contrário. Compreendo-a como uma das formas mais complexas e brilhantes de criar interpretações sobre o passado. Em segundo lugar, penso que o conhecimento científico deve ser predominante dentro da escola, pois ele é fundamental para uma sociedade democrática e, sobretudo, para uma educação laica. Em terceiro lugar, para mim, é inimaginável que não haja relação entre historiografia e ensino de História. Inclusive, concordo com Rüsen, que afirma que ela deve ser parte da teoria historiográfica. Todavia, essas três concepções do saber histórico não implicam abandonar uma análise profunda sobre as consequências de certos usos do pensamento histórico em outros âmbitos, tampouco matizá-los segundo os objetos de estudo. Cada um tem, pelo menos, um tom: não é o único pensamento complexo sobre o passado, nem a única forma legítima de interpretar acontecimentos históricos; se o saber científico não tem a capacidade de compreender e se apropriar de outros usos do passado dentro da sala de aula, corre o risco de ser profundamente excludente e, conseqüentemente, perpetuar o código disciplinar elitista; a didática da História precisa ser parte da historiografia, mas também da sociologia educativa, da antropologia educativa, da psicologia social, da análise do discurso político educativo, da relação entre estudos culturais e educação, isto é, ser parte da História profissional, mas sempre reconhecendo seu caráter de fronteira.

Esclarecida minha posição sobre a História científica, é oportuno pensar sobre seu impacto, voluntário ou não, na produção de ilusões para o trabalho docente em História. A história no ensino de História e a pedagogia nos mostram três efeitos. A ilusão científica, como consequência da transposição didática, nos impede de ver que o conhecimento histórico escolar é epistemologicamente diferente da História como ciência. O resultado é uma negação do (a) professor (a) como criador (a) de conhecimento. Para mim, reconhecer a particularidade epistemológica do conhecimento histórico escolar requer que o (a) professor (a) assuma a responsabilidade na produção do conhecimento histórico dentro e fora da sala de aula – tal como afirma o discurso didático hegemônico: como mediador entre um saber científico, uma abordagem de ensino e os (as) estudantes. Em sala de aula, não fazemos ciência, não ensinamos ciência, mas sim produzimos conhecimento histórico.

A ilusão de neutralidade atenua o antagonismo social que emerge do caráter irreduzivelmente político da História na escola. Se aceito que transmito um posicionamento político, por exemplo, através de uma suposta neutralidade da metodologia da História, pelo menos farei isso daqui em diante, ciente de suas consequências. Reconhecer a indispensável dimensão política no ensino de História vai nos fazer enfrentar nosso trabalho docente ou nossa atuação em pesquisa como uma ação igualmente política.

Por último, existe a ilusão disciplinar. Busquei, nesse aspecto, reconhecer que, na Educação, o saber por si mesmo não é o que determina a inclusão ou não de uma disciplina escolar, mas sim as tradições, as lutas políticas e as concepções sobre a função social desse saber é o que possibilita dá valor a um saber científico. Procurei, também, argumentar a favor de uma didática da História como saber de fronteira, ou seja, não como um saber na borda de várias fronteiras, mas como uma prática de pesquisa que ganha sentido por estar no meio, nem aqui, nem lá, mas entre muitas. Ao restringi-la a uma única disciplina, acabamos por reduzir sua complexidade e, portanto, seu potencial.

## REFERÊNCIAS

- CEPAL-UNESCO. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.** Santiago de Chile, 1992.
- CHEVALLARD, Ives. **La transposición didáctica.** Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aiqué, 1991.
- CUESTA, Raimundo. **Clío en las aulas.** La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Akal, 1998.
- CUESTA, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia.** Barcelona: Pomares Corredor, 1997.
- GOODSON, Ivor. **Historia del currículum.** La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1995.
- LEVSTIK, Linda. The well at the bottom of the world: Positionality and New Zealand (Aotearoa) Adolescent's Conceptions of Historical Significance. Paper presented at the **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Canadá, April, 1999. Corpus ID: 142081617.
- MATOZZI, Ivo. La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. **Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales**, n, 4, p. 27-56, Universidad de los Andes: Venezuela, 1999. ISSN-e 1316-9505.
- O'GORMAN, Edmundo. **Crisis y porvenir de la ciencia histórica.** México: Prensa Universitaria, 1947.
- PLÁ, Sebastián. Desplazamientos en la didáctica de la historia o la transposición psicológica de una asignatura escolar en R. Soriano Peña y Ma. D. Ávalos Lozano (coord.). **Análisis Político de Discurso.** Herramientas intelectuales en la investigación social, México, Juan Pablos, p. 313-327, 2009.
- PLÁ, Sebastián. Las competencias: eje para la transformación del conocimiento histórico escolar en América Latina. Un estudio comparativo en Enseñanza de las Ciencias Sociales. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, Barcelona, Universitat de Barcelona-Universitat Autònoma de Barcelona, n. 10, p. 65-74, 2011. ISSN: 1579-2617.

RÜSEN, Jörn. The Didactics of History in West Germany: Towards a New Self-Awareness of Historical Studies. **History and Theory**, v. 26, n. 3, p. 275-286, 1987.  
<https://doi.org/10.2307/2505063>.

SANDOVAL, Etelvina. **La trama de la escuela secundaria**: institución, relaciones y saberes. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Plaza y Valdés, 2002.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). Educación Secundaria, Historia. **Programas de Estudio**. México: Secretaría de Educación Pública, 2006.

VARGAS, Sebastián. Los skinhead y la historia. **Tabula Rasa**, Colombia, n. 12, p. 137-157, 2010. ISSN 1794-2489.

Recebido em: 04 de dezembro de 2024

Aprovado em: 04 de dezembro de 2024