

Didática da História e a ciência da Educação: problematizações para a formação de professores

Didactics of History and the Science of Education: problematizations for the teaching formation

Rafael Gonçalves Borges*

Resumo

Este artigo pretende problematizar o grau de afastamento que se faz notar entre a Didática da História e a ciência da Educação no Brasil, levando-se em consideração a história do ensino de História no país e as mudanças percebidas nos últimos anos a partir do fortalecimento de debates e pesquisas influenciadas pela Didática da História alemã, aventando as possíveis implicações desse processo na formação do professor de História e de sua identidade.

Palavras-chave

Didática da História. Ciência da Educação. Formação de professores.

Abstract

This paper intends to discuss the separation that is possible to notice between the Didactics of History and the Science of Education in Brazil, taking into account the history of History teaching in the country and the changes seen in recent years from the strengthening of debates and research inspired by the german Didactics of History, discussing the possible implications of this process in the formation of the teacher of history and its identity.

Keywords

Didactics of History. Science of Education. Teacher's formation.

* Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás. Professor no Curso de Licenciatura em História do Instituto Federal de Goiás, campus Goiânia. E-mail: rafaelborges.edu@outlook.com

O presente texto caracteriza-se como primeira aproximação no intuito de problematizar o afastamento percebido na produção de textos acadêmicos sobre o ensino de História em relação às ciências da Educação, sobretudo à Pedagogia. Propõe-se em um primeiro momento recuperar brevemente o histórico do ensino de História no Brasil, indicando as mudanças percebidas nas últimas décadas. A seguir, procurar-se-á relacionar essas mudanças ao fortalecimento e à difusão das pesquisas sobre a Didática da História advindas da influência da historiografia alemã, para que, por fim, possa-se formular questões que reflitam sobre o afastamento que se nota entre a Didática da História e a ciência da Educação. No limite, o que se busca validar é a necessidade de avaliar o quanto a correta defesa do argumento de que a Didática da História deve ser estabelecida como subdisciplina da ciência histórica tem gerado, como efeito colateral, um afastamento problemático da teoria da Educação na formação de professores para o ensino de História no ensino básico, partindo-se do pressuposto de que todo profissional da educação deve se ocupar de questões pedagógicas que só podem ser satisfeitas quando se consideram os debates desenvolvidos pela Pedagogia como ciência da Educação subsidiária de uma práxis imprescindível a qualquer educador.

A história do ensino de História no Brasil e a “pedagogização” do código disciplinar

Nas últimas décadas, a reflexão em torno do ensino de História tem buscado produzir mudanças significativas nos processos de ensino-aprendizagem do conhecimento histórico, assumido por pesquisadores e professores como fundamental para a construção da subjetividade histórica no educando. Salientando-se a importância desse conhecimento, os últimos anos são marcados – não apenas no Brasil mas em vários países do globo – por esforços que visam libertar o ensino de História das práticas didáticas restritas à repetição e memorização, buscando com isso combater o distanciamento desse conhecimento da vida prática dos alunos e conseqüentemente da possibilidade em oferecer soluções e orientação para os problemas concretos que se colocam para os mesmos.

No que tange à história do ensino de História no Brasil e suas mudanças paradigmáticas, Schmidt¹ dedica-se a pensá-la a partir do conceito de código disciplinar proposto por Fernandez Cuesta. Para a autora, o código disciplinar se forma a partir da recontextualização

¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação, RHE*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

histórica empreendida pelos sujeitos no processo de construção da cultura escolar e da escolarização, capaz de converter “a ciência que se faz” na “ciência que se ensina”. De acordo com Cuesta *apud* Schmidt², o código disciplinar é

una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones e rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza [...] las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de su enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura dominante, valiosos e legítimos. [...] lo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar. Discursos, regulaciones, prácticas y contextos escolares impregnan la acción institucionalizada de los sujetos profesionales (los profesores) y de los destinatarios sociales (los alumnos) que viven y reviven, en su acción cotidiana, los usos de educación histórica de cada época. Usos que, naturalmente, no son ajenos, todo lo contrario, a la lógica de producción y distribución del conocimiento [...].

Ainda segundo a noção de Cuesta ampliada por Schmidt, esse código disciplinar se manifesta em textos visíveis e invisíveis da cultura escolar. Os primeiros referem-se primordialmente aos currículos e manuais didáticos, sendo estes fiéis depositários do saber, segundo a cultura escolar brasileira. Os últimos diriam respeito às práticas concretas de ensino-aprendizagem herdadas, reproduzidas ou ressignificadas geração após geração.

Considerando-se tais questões, Schmidt propõe a seguinte periodização para o ensino de História no Brasil: “construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931); consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971); crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984); reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-?).”³

Não é intenção aqui esmiuçar todos esses momentos propostos pela autora, que, ademais, alinham-se relativamente àquilo que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de História já haviam apontado em 1998⁴. De algum modo, é possível aproximar a proposta da autora àquela que se nota no documento elaborado pelo MEC, qual seja: 1) entre a história sagrada e a história profana (durante o Império); 2) civilização e nacionalismo (período republicano até a Ditadura

² Idem. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 709-729, 2006. p. 713-714.

³ SCHMIDT, 2012, p. 78.

⁴ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

Militar); 3) da História aos Estudos Sociais (durante a Ditadura Militar); e 4) o retorno da História e da Geografia (após a redemocratização). Naturalmente, a proposta de uma periodização que considere o código disciplinar tem o mérito de desvincular a reflexão em torno da história do ensino de História das mudanças políticas operadas no interior da história do Brasil, permitindo que se perceba que as principais mudanças advêm daquelas que se processam no interior das práticas de ensino-aprendizagem concretas, levando-se em consideração seus textos visíveis e invisíveis.

Desta forma, o primeiro momento, como aponta Schmidt, lida sobretudo com os desafios enfrentados pelo Estado nacional em definir a identidade nacional e salientar a importância do ensino de História para a construção de um determinado tipo de cidadão, devotado ao civismo e ao nacionalismo mencionados pelos PCNs. Em um segundo momento, tal ímpeto, de acordo com Schmidt, foi potencializado pelos movimentos de educadores a partir da década de 1930, que, na ânsia por remodelar a educação brasileira, difundiram manuais influentes na formação de professores. Tais manuais, para além da educação geral, afetaram o ensino de História em particular, avançando, nesse momento, em direção a uma pedagogização da História.

Esta pedagogização caracterizou-se, principalmente, pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da Psicologia e da Didática Geral, indicando a existência de um novo tipo de conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinavam-se ao ensino e aprendizagem da história⁵.

Nota-se já neste ponto a articulação do questionamento central em torno do qual as novas pesquisas em Didática da História se articulam, qual seja, a perspectiva de que a “pedagogização da História” esvaziou o ensino da disciplina de estratégias de ensino voltadas especificamente para a construção de habilidades e competências necessárias para um tipo de cognição própria desse campo de conhecimento.

Em prosseguimento, no segundo momento da história do ensino de História no Brasil, Schmidt aponta para a consolidação do código disciplinar da História a partir de 1930, destacando em sua recuperação histórica a influência do movimento Escola Nova e de seu pensamento, mencionando as reformas da Era Vargas (Francisco Campos e Gustavo Capanema) e as atuações de Anísio Teixeira a partir das ideias de John Dewey. Como resultado da influência do pragmatismo desse pensadorestadunidense e da crítica mais ampla do escolanovismo à

⁵ SCHMIDT, 2012, p. 79.

pedagogia tradicional e a seu modelo de escola magistrocêntrico, as mudanças sentidas no código disciplinar da História se manifestaram sobretudo no seu aspecto metodológico – o que permite entrever que à expressão “pedagogização” da História vincula-se uma equivocada perspectiva de “metodologização” da História. Em análise dos temas de um seminário voltado para o aperfeiçoamento do ensino secundário realizado em 1960, Schmidt destaca que “a definição e opção pela ênfase em itens como métodos e processos de ensino, motivação, estudo dirigido e material didático são evidências da valorização dos aspectos metodológicos do ensino”⁶.

O momento seguinte, marcado pela aproximação da História com os *social studies*, permite perceber a crise do código disciplinar do ensino de História no Brasil, uma vez que a reforma tecnicista do ensino básico engendrada em 1971 ocasionou a oficialização dos Estudos Sociais no currículo nacional. A partir dela, a História como disciplina específica ficou restrita ao antigo 2º grau, contemplada em carga horária máxima de duas horas semanais. Esse breve período teve o mérito de estimular um debate profundo que se inicia após a redemocratização ocorrida em 1985 e conta com a participação ativa da Associação Nacional de Professores de História (Anpuh). Desde então, tem-se processado uma reconstrução do código disciplinar, com diversas propostas e debates. Um dos marcos nesse último momento, segundo Schmidt, constitui-se nos próprios PCNs outrora mencionados, aos quais a autora também tece crítica, por entrever nestes os mesmos aspectos da mesma pedagogização antes criticada.

Observa-se a apropriação de uma concepção de ensino e aprendizagem que, em primeiro lugar, diferencia o conhecimento escolar do científico, no processo de aprendizagem, confundindo o aprender com o ensinar, esse sim, objeto da transposição didática. Esse ponto de partida não leva em conta que, na perspectiva da cognição situada na história como ciência de referência para a aprendizagem do aluno, a forma pela qual o conhecimento a ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História⁷.

Em outro trabalho, a autora conclui que os PCNs coroam, de certo modo, a perspectiva de que, pelo menos até a década de 1990, assistia-se a uma pedagogização do ensino de História, situando-o no âmbito de uma Didática Geral que desconsiderava as especificidades do pensamento histórico e sua constituição.

⁶ SCHMIDT, 2012, p. 83.

⁷ SCHMIDT, 2012, p. 87.

O ato de situar os processos de cognição fora da epistemologia da história, contribuir [sic] para a predominância da pedagogização nos modos de aprender, o que produziu uma aprendizagem por competências que exclui competências históricas propriamente ditas⁸.

E na continuidade da crítica à tradicional aproximação entre o ensino de História e a Pedagogia, Schmidt indica que,

no entanto, no século 21, tentativas de reconstrução do código disciplinar da História têm levado, não só no Brasil, mas em diferentes países, a debates e propostas que, dialogicamente, procuram estabelecer articulações mais orgânicas entre as dimensões da cultura histórica e a cultura escolar, não num sentido instrumental, mas numa perspectiva mais emancipatória⁹.

Dentre muitas vertentes teóricas que têm refletido acerca dessa emancipação da Didática da História da ciência da Educação, destacarse-á neste texto as análises de Rüsen e as consequências de seu pensamento para a formação de professores. A isso se dedica a próxima seção deste texto.

A Didática da História alemã e sua influência nos debates sobre o ensino de História no Brasil

Rafael Saddi¹⁰ atesta que

nos últimos anos, especialmente na última década, surgiu, no Brasil, um processo de transformação paradigmática da Didática da história, produzido, sobretudo, pela influência da literatura alemã no campo tradicionalmente chamado de ensino de história.

Ainda de acordo com o autor, tal influência tem se dado de modo muitas vezes equivocada, uma vez que as poucas obras traduzidas para o português são prioritariamente de JörnRüsen, o que impede que se situe corretamente o surgimento da *neu geschichtsdidaktik* alemã em um contexto que a vislumbre como uma resposta a necessidades de orientação específicas de um tempo e um espaço experimentados por tais autores na década de 1970.

⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, 2009. p. 211.

⁹ SCHMIDT, 2012, p. 90.

¹⁰ SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da *neu geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. *OPSSIS*, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147, 2014. p. 134.

Em um breve resumo do que Saddi aponta, nota-se que o surgimento da Didática da História alemã esteve ligado a uma perda de legitimidade do ensino de História e, por consequência, a uma diminuição de sua importância social. Tal fato se processou em razão do distanciamento de gerações sentido entre os homens do pós-guerra e seus filhos, associados à imagem dos movimentos juvenis de 1968. Se, por um lado, a geração dos pais que perdeu a guerra prosperou através do trabalho árduo e de uma disciplina rígida, por outro, seus filhos encabeçaram uma ruptura consciente fazendo com que a juventude se assumisse como um grupo social de conduta diferenciada. Nesse cenário, Saddi indica que a mesma História ensinada desde os tempos de Bismarck permanecia como referência para o ensino. Assim sendo, tornou-se imperativo para a historiografia alemã reposicionar o pensamento sobre o ensino de História.

É notório perceber que, à medida que a disciplina histórica descompassada com as necessidades de seu tempo entrava em crise, fortaleciam-se outras que a substituíam, tais como Ensino da Sociedade ou Sociedade e Política, em processo similar à substituição da História pelos Estudos Sociais no Brasil, como se apontou anteriormente, a partir de Schmidt. Ante a necessidade de situar-se nesse processo de crise de legitimação da ciência histórica e de seu ensino, um grupo de autores se dedicaria a pensar o quanto a Didática da História pode colaborar para a emancipação humana, aproximando-se em maior ou menor grau dessa noção. O trabalho de Saddi auxilia a entrever a heterogeneidade presente no interior do grupo da Didática da História alemã e ressalta que é a vertente central – entre uma esquerda emancipatória e uma direita liberal-conservadora – desses autores que sai fortalecida a partir da década de 1970, vertente à qual pertence Rüsen e que se destaca pelo aprofundamento do conceito de consciência histórica.

Ainda no interior dessa heterogeneidade, nota-se também uma graduação em relação ao lugar que a Didática da História deveria ocupar no que tange a sua aproximação das ciências da Educação.

Outra questão que dividia os autores era o tema do caráter disciplinar da história. Para Rüsen e Bergmann [...] existiam duas posições extremas, a didática da história como subdisciplina da Ciência da História” [sic] ou como “subdisciplina das Ciências da Educação”. Entre estas posições haviam “uma escala de transições e posicionamentos”. [...] Annette Kuhn [...], por exemplo, se situava no interior dessa escala ao compreender [sic] a Didática da História como uma “ciência interdisciplinar que sustenta tanto elementos de uma Ciência da Educação crítico-comunicativa como também de uma Ciência da História crítica”. Jeismann, ao contrário, defendia a noção de que a didática era inerente à própria história, devendo ser entendida como uma subdisciplina da ciência histórica. Foi essa posição que tornou-se predominante a partir do final dos anos 70.

É exatamente esse grau de afastamento em relação às ciências da Educação que se assume como problema a ser investigado em futuros trabalhos e que aqui se aborda inicialmente. Concebe-se como hipótese que, em razão da defesa legítima de encampar a Didática da História como subdisciplina da ciência histórica, tem-se processado no Brasil um progressivo afastamento das pesquisas em Ensino de História das ciências da Educação.

Nas palavras de Rüsen, esse esforço é necessário para que se possa estabelecer a imprescindibilidade de vincular o ensino de História à reflexão teórica da própria ciência histórica, de modo a combater uma opinião padrão empobrecida¹¹.

A opinião padrão sobre o que a didática da história é, como ela funciona e onde está situada no reino das humanidades é a seguinte: a didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas escolas. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da história serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos¹².

Deste modo, Rüsen critica a separação processada entre a pesquisa e o ensino, o que de certo modo exige o professor de História da responsabilidade de aperfeiçoar-se teórica e filosoficamente na ciência histórica. O mesmo autor é quem critica, já na década de 1980, uma orientação da Didática da História voltada para a necessidade prática de “treinamento” de professores de História.

Esse treinamento teve lugar em dois níveis. Um era puramente pragmático e relacionava-se com os métodos de ensino de história em sala de aula. O segundo era teórico: ele se concentrava nas condições e nos propósitos básicos do ensinar e aprender história. No primeiro nível, a didática da história estava e está relacionada primariamente à pedagogia: ela é ensinada e aprendida pelo fazer. Nós chamamos isso de metodologia de instrução em história (Methodik des Geschichtsunterrichts). No segundo nível a didática da história é discutida em relação àquelas disciplinas que têm relação com os fenômenos de ensino e aprendizagem¹³.

¹¹ Vale ressaltar que o texto do qual se extrai a referência foi originalmente publicado em 1987. Assim, essa “opinião padrão” à qual o autor se refere aponta diretamente para aquele contexto, ainda que possa ser aproximada daquilo que ainda se percebe como referência para o ensino de História no Brasil.

¹² RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006. p. 7.

¹³ *Ibidem*, p. 9.

E ainda em relação aos níveis, o autor alemão afirma que, em sua opinião, “o segundo nível deveria preceder o primeiro”¹⁴, ou seja, a discussão teórica sobre os propósitos do ensino de História deveria preceder o nível pragmático do como ensinar História. À época, pareceu claro ao historiador que a discussão em torno do ensino de História não se apresentava dessa forma. Conforme indica o autor, na década de 1970,

pareceu plausível que os principais objetivos da educação histórica eram definidos e explicados fora dos estudos históricos, a didática da história serviu como auxiliar à didática geral; ela ainda era vista como uma disciplina pedagógica. Isso foi exacerbado pela tradicional mentalidade estreita de muitos historiadores profissionais que excluía todas as questões de função prática da história de uma auto-reflexão histórica séria. O resultado dessa atitude foi empurrar a didática da história para mais perto da pedagogia e abrir uma lacuna entre ela e os estudos normais de história¹⁵.

Tal aproximação, segundo Rüsen, teve como principal consequência a fascinação por reformas curriculares que impediriam a correta percepção das particularidades da História como campo de aprendizado. Essa particularidade giraria em torno da construção da consciência histórica – “aquelas estruturas mentais e processos que que constituem uma forma específica de atividade cultural humana”¹⁶. Em outro momento desse mesmo trabalho, o autor pensa que, de todas as tarefas da Didática da História, analisar a natureza, a função e a importância da consciência histórica seria a mais fecunda para os pesquisadores dos estudos históricos, definindo que

consciência histórica é uma categoria geral que não apenas [tem] relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história. Assim, sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada¹⁷.

É por isso que o autor discorda de Klaus Bergmann, que afirma ser preocupação da Didática da História

o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico [...]. Ela tem por tarefa investigar, descritivo-empiricamente, a consciência histórica e regulá-la didático-normativamente pois esta consciência é um fator essencial da auto-identidade humana e um pressuposto insubstituível para uma práxis social dirigida racionalmente¹⁸.

¹⁴ Ibidem, p. 9.

¹⁵ Ibidem, p. 12.

¹⁶ Ibidem, p. 13.

¹⁷ Ibidem, p. 14.

¹⁸ BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 9, p. 29-42, 1990. p. 29-30.

Para a definição mais modesta de Rüsen, a tarefa da Didática da História é ocupar-se da investigação do aprendizado histórico, que coloca em relevo o modo “como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreendero presente e antecipar o futuro”¹⁹. Por isso, para ele, alhures “a consciência histórica é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana”²⁰, colaborando para que, mais que saber, o aluno disponha de formas de saber, ou seja, de “princípios cognitivos que determinam a aplicação dos saberes aos problemas de orientação”²¹.

Logo, a Didática da História deveria se ocupar com a aprendizagem histórica, o que, por conseguinte, inclui o ensino histórico, de modo que o conhecimento histórico se assuma como “una realidad elemental y general de la explicación humana del mundo y de sí mismo, y así ha sido elevada a la categoría de un tema de investigación propio, de significado incuestionablemente práctico para la vida”²².

Não é o objetivo aqui aprofundar o debate em torno do conceito de consciência histórica, mas o que se apresentou foi tão-somente uma tentativa de caracterizar que, apesar de algumas divergências notadas no interior da Didática da História alemã, o que tem se estabelecido como imperativo é a necessidade de reaproximar o conhecimento histórico da vida prática através do estímulo a uma ação educativa que colabore para a construção da consciência histórica, o que só é viável através de uma prática alicerçada na teoria da História.

Ainda que haja tais divergências, a questão de que a Didática da História deve se ocupar da aprendizagem histórica para a construção da consciência histórica é fundamental para perceber a influência desses aportes para o atual debate sobre o ensino de História do Brasil, que cada vez mais reverbera a preocupação em emancipar a Didática da História das ciências da Educação e fixá-la no interior da epistemologia própria da ciência histórica. Bergmann atesta que a Didática da História se propõe a evidenciar de que modo o conhecimento histórico deve ser capaz de “rejeitar exigências feitas ao ensino de História que lhe são impostas fora dos parâmetros do conhecimento histórico cientificamente produzido”²³.

¹⁹ RÜSEN, 2006, p. 16.

²⁰ RÜSEN apudSCHMIDT, 2009, p. 205.

²¹ Ibidem, p. 205.

²² RÜSEN, Jörn. Qué es la cultura histórica? reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Tradução de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. 1994. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

²³ BERGMANN, 1990, p. 37.

Parte dessa mudança de paradigmas aponta para a crítica, já mencionada, à pedagogização da História. Mas, conforme aponta Saddi²⁴:

Tal expressão não deve ser, como muito bem salientou Urban, considerada de forma pejorativa. Ela simplesmente indica que o ensino de História foi “considerado unicamente ou predominantemente com base nas discussões de caráter normativo e técnico, revelando a ausência de uma epistemologia pensada na própria História”.

Nesse sentido, importa destacar o pensamento de autores que preferem situar a Didática da História como área interdisciplinar entre a ciência histórica e a ciência da Educação.

A Didática de História vem passando, no Brasil, por uma mudança paradigmática, deslocando-se da metodologia do ensino à área interdisciplinar que, sustentada na Teoria da História, articula saberes pedagógicos e sócio-antropológicos para debruçar-se sobre o fenômeno da aprendizagem histórica e da circulação social do conhecimento histórico²⁵.

No intuito de estabelecer clarificações maiores em relação ao lugar específico da Didática da História como disciplina científica, o próprio Saddi questiona:

Consideramos importante questionar qual é o caráter disciplinar da Didática da História. Concordamos [...] que a Didática da História é uma área interdisciplinar. Sua atuação não se encerra na referência à Teoria da História. Longe disto, sua relação com a Psicologia, com a Pedagogia, com as Ciências Sociais e com a Filosofia é bastante evidente. Porém, é preciso tanto refletir sobre este lugar entre-disciplinas, quanto ir além da noção de “área” para pensarmos a Didática da História como uma “disciplina”. Neste sentido, questionamos: trata-se de uma área interdisciplinar autônoma que lida com as diferentes disciplinas de forma igualitária? Trata-se de uma disciplina da Educação que tem referências com a Teoria da História? Trata-se, ao contrário, de uma disciplina da História que se relaciona com outras ciências afins?²⁶

A isso, o próprio autor responde em defesa da Didática da História como subdisciplina da ciência histórica, uma vez que a História em si mesma possui uma função didática básica, que evoca a noção de “história como mestre da vida” – *historia magistra vitae*. Embasado em amplas leituras do grupo de Didática da História alemã, Saddi estabelece a defesa de que o que se busca ao definir que a reflexão em torno do ensino de História deva se dar a partir das formas de cognição da própria

²⁴ SADDI, Rafael. Didática da história como subdisciplina da Ciência Histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010. p. 63.

²⁵ CERRI apud SADDI, 2010, p. 64-65.

²⁶ SADDI, 2010, p. 65.

ciência histórica é restabelecer ao conhecimento histórico a capacidade de responder às necessidades práticas dos homens, o que retoma a questão da consciência histórica. Esse valioso esforço tem o mérito de abolir o distanciamento entre ciência histórica e Didática da História e de questionar a separação entre metodologia da pesquisa e a metodologia do ensino.

Mais que isso, é necessário endossar o esforço que a Didática da História tem empreendido no Brasil de reposicionar seu campo de estudo, definindo-se como tarefa de tão elevado rigor intelectual quanto a pesquisa histórica e a sua escrita²⁷. É louvável que se critique uma postura generalizante em muitos historiadores que “costumam ironizar as questões de ensino e aprendizagem da história, tratando-as como questões intelectualmente inferiores e de menor importância”²⁸. No entanto, ainda que se considere as ressalvas em relação ao caráter ampliado da Didática da História, é preciso ponderar sobre como a acepção de que a definição dessa nova disciplina que vem se delineando deve passar por uma crítica à sua pretensa “pedagogização” e a sua localização no interior das ciências históricas pode ocasionar um afastamento excessivo das ciências da Educação. A hipótese é a de que tal afastamento pode estar sendo valorizado em demasia, ou sendo processado sem a devida clareza acerca do papel das ciências da Educação – sobretudo da Pedagogia – no interior da formação de professores.

Não se está com isso ignorando que a área de pesquisa da Didática da História vai além da modalidade educativa formal, mas se considera que a discussão sobre a especificidade do ensino de História a partir das ciências históricas pode trazer consequências indesejáveis para a formação de professores efetivamente comprometidos com uma prática pedagógica que se mostre transformadora. Essa ressalva está presente na formulação da maioria dos debatedores da subdisciplina da Didática da História no Brasil, como se vê em Saddi²⁹:

Se pensarmos que a Ciência Histórica necessita de uma disciplina inerente que a pressione para que não se isole da vida prática dos homens; que o objeto de investigação da Didática da História não se reduz à metodologia

²⁷ Wilian Barom tem se dedicado a estabelecer o que chama de uma *cartografia geográfica* dos trabalhos produzidos em nível de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil em torno da teoria da História de Jörn Rüsen, o que evidencia o fortalecimento dessa vertente teórica no Brasil. Ver: BAROM, Wilian Carlos Cipriani. Os micro-campos da didática da História: a teoria da História de Jörn Rüsen, pesquisas acadêmicas e o ensino de História. *Revista de Teoria da História*. Goiânia, ano 6, n. 12, 2014.

²⁸ SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, 2012. p. 211.

²⁹ SADDI, 2010, p. 78.

do ensino de História nas escolas; que esta disciplina se abre para as contribuições das diferentes disciplinas afins, não podendo se realizar sem suas contribuições; e que da relação intrínseca entre Teoria da História e Didática da História, as Ciências da Educação podem auferir reflexões profundas sem perder suas especificidades; então, entenderemos que mais do que uma disputa pelas disciplinas existentes, o que está em jogo aqui é a constituição de uma nova disciplina.

No entanto, o que se propõe como hipótese é a ideia de que o papel das ciências da Educação pode não estar sendo devidamente compreendido por muitos daqueles que, no ímpeto (valioso) de colaborar para uma formação de professores de História mais fortemente vinculada à teoria da História, têm desconsiderado a relevância das teorias da Educação no interior desse processo. É sobre esse tema que se dedica a seção final deste texto.

A importância da teoria da Educação na formação de professores

Não é demasiado destacar que, ao se enfatizar o papel da Teoria da Educação na formação de professores, não se está ignorando ou contrariando o esforço de situar a Didática da História como subdisciplina da ciência histórica, o que, por implicação, recai na defesa de que todo professor de História deve colocar-se como conhecedor da teoria da História, coisa que outrora estava relegada aos domínios do historiador-pesquisador. De fato, o combate ao abismo que se processa entre a ciência que se produz e a ciência que se ensina e entre a figura do pesquisador e a do professor deve ser defendido, o que, por sua vez, reposiciona até mesmo o papel do historiador no interior da sociedade, ou na suposta hierarquia existente entre pesquisa e ensino. Como diz Barom³⁰ a respeito da difusão de trabalhos sobre a Didática da História,

de um modo simples, a extensão do conceito de Didática, articulando *cultura histórica* e *consciência histórica*, vem possibilitando aos historiadores um meta olhar sob suas práticas, e uma compreensão da inter-relação entre a universidade e a sociedade como um todo. Como um discurso a mais na sociedade, o conhecimento histórico científico realimenta e relaciona-se com outros discursos existentes, e que na relação de ensino-aprendizagem, no interior do ambiente escolar, devem ser considerados. Dessa forma, esta nova compreensão reloca a posição do historiador, do anterior Olimpo intocado detentor da verdade suprema sobre o passado, a uma posição mais modesta de indivíduo pertencente a uma sociedade, que possui interesses e necessidades, e que também é influenciado pelos discursos/representações que existem no contexto social sobre História.

³⁰ BAROM, 2014, p. 25.

A questão que se destaca no interior das preocupações da Didática da História é sua influência para a formação de professores e para a atuação dos mesmos no contexto escolar.

O primeiro ponto a se debater é a de que o termo “pedagogização” deveria ser usado para apontar que o debate acerca do ensino de História fora “considerado unicamente ou predominantemente com base nas discussões de caráter normativo e técnico”. De algum modo, entende-se que, na concepção de muitos pesquisadores na área da Didática da História, a Pedagogia trata assim apenas de questões normativas ou técnicas.

De fato, constata-se como professor de cursos de licenciatura, que a maior parte dos licenciandos encara a Pedagogia como sinônimo de “metodologia”, geralmente voltada apenas para as preocupações psicológicas e cognitivas dos alunos. É justamente contra esse senso comum que se volta esta seção. Segundo Libâneo³¹,

há uma ideia de senso comum, inclusive de muitos pedagogos, de que Pedagogia é o modo como se ensina, o modo de ensinar a matéria, o uso das técnicas de ensino. O *pedagógico* aí diz respeito ao metodológico, aos procedimentos. Trata-se de uma ideia simplista e reducionista.

Assim, o pedagógico seria o metodológico, o que, em última instância, aponta para o didático como “arte de ensinar”. No entanto, a Pedagogia não pode ser reduzida a isso, uma vez que a própria atuação do pedagogo não está condicionada ao ambiente de ensino formal: Pedagogia não se restringe à docência. Pelo contrário, sendo a Pedagogia *aciência* da Educação, seu objeto de estudo e de análise é bastante ampliado, rompendo com a esfera do contexto formal ou dos “muros da escola”, como se lê em alguns trabalhos.

O fenômeno educativo é bastante complexo e multifacetado, exigindo para isso as contribuições de várias ciências, tais como a Sociologia, a História, a Filosofia, a Psicologia etc. No entanto, quando a essas ciências se acrescenta a locução “da Educação”, está-se apenas enfatizando um aspecto do objeto de estudo de cada uma delas, que não se resume ao fenômeno educativo. A Pedagogia é a única ciência que existe *em função* da educação, não sendo assim *mais uma* das ciências da Educação, antes, sendo ela mesma, *aciência* da Educação. Tal singularidade não a torna hierarquicamente superior às demais ciências: apenas enfatiza que a forma como ela aborda o objeto de estudo “educação” é diferenciada em relação às demais ciências, que possuem

³¹ LIBÂNEO, José Carlos. O campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do pedagogo. In: _____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2010. p. 29.

objetos de estudo mais amplos, sendo a educação apenas mais um deles. Por consequência, cada uma das ciências da Educação contempla apenas uma das múltiplas dimensões do fenômeno educativo, cabendo à Pedagogia, como ciência da Educação, articular os aportes dessas ciências, de modo a contemplar a educação em toda sua pluridimensionalidade e complexidade. Logo, a tarefa da Pedagogia e do pedagogo vai além do didático, do técnico, do metodológico, arrogando para si um empreendimento analítico pluriépistemológico que, por isso mesmo, exige rigor filosófico, sociológico, psicológico, histórico etc. Consoante afirma Libâneo,

a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ele é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O *pedagógico* refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa³².

Ressalta-se aí o caráter praxiológico do conhecimento pedagógico, isto é, o fato de que a pedagogia é uma *teoria-prática* e uma *prática-teórica*, ou seja, não apenas leva à ação e à execução de métodos, mas procura constantemente aperfeiçoar essa prática a partir de uma rigorosa reflexão teórica de caráter pluriépistemológico e interdisciplinar, essencial para qualquer professor. Maria Lúcia Aranha³³ indica que:

A teoria [...] é necessária para que se supere o espontaneísmo, permitindo que a ação educacional se torne mais coerente e eficaz. Aliás, é bom lembrar que, segundo o conceito de *práxis*, a teoria não se separa da prática, que é o seu fundamento. Isso significa que ela não se desliga da realidade, mas nasce do contexto social, econômico e político em que vai atuar. Quanto mais rigorosa for, mais intencional será a prática.

Se Rüsen se preocupa em reforçar que a discussão teórica sobre os propósitos do ensino de História deveria preceder o nível pragmático do como ensinar História, devemos pensar se não seria esse também um esforço da Pedagogia: clarificar que antes de saber *como* ensinar, um professor, de qualquer disciplina, deve antes de tudo refletir acerca do *pra quê* e do *por quê* ensinar. É por isso que, segundo Libâneo³⁴,

³² LIBÂNEO, 2010, p. 29-30.

³³ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 2006. p. 108.

³⁴ LIBÂNEO, José Carlos. As teorias modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo em educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Org.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 16.

pensar e atuar no campo da educação, enquanto atividade social e prática de humanização das pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas o quê e como fazer. Isto envolve necessariamente uma tomada de posição pela pedagogia.

Assim sendo, um professor de História deve, sim, estar munido de um repertório teórico que somente a formação em teoria da História pode lhe acarretar, mas boa parte das propostas de sua prática educativa deverão ser balizadas por um conhecimento adequado também das teorias da Educação. Tal apelo se deve ao argumento principal que se advoga de que todo professor é também um “educador”, no sentido humanizador da palavra. Em texto clássico, Brandão³⁵ aponta que educar é humanizar, processo que se dá através da socialização que, por sua vez, promove a endoculturação, construindo, assim, a humanidade. Se, no limite, o objetivo da Didática da História é colaborar para que a consciência histórica seja desenvolvida com vistas à solução dos problemas de orientação que se apresentam ao sujeito na contemporaneidade, é valioso considerar o que essa “ciência da humanização” tem a acrescentar. Saviani³⁶ aponta que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Em última análise, é a ideia de que seres humanos capazes de aperfeiçoar a humanidade poderão fazê-lo de modo mais consciente à medida em que alcançarem uma consciência histórica transformadora.

Para tanto, a Pedagogia também auxilia a perceber as dinâmicas de poder que atravessam o ambiente escolar, que vão desde o estabelecimento de matrizes curriculares até a gestão da instituição em que se atua. Não se trata de restabelecer “a fascinação por reformas curriculares” criticada por Rüsen, mas, sim, de pensar que tais dinâmicas afetam profundamente a prática pedagógica do educador³⁷. Como exemplo, pode-se mencionar a própria “crise do código disciplinar” da História no Brasil apontada por Schmidt anteriormente, que deve ser compreendida quando se considera que a Reforma do Ensino Básico de 1971 possui caráter tecnicista, o que consequentemente impõe o conhecimento das bases teóricas da Pedagogia tecnicista e da forma como ela se sucede às pedagogias

³⁵ BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

³⁶ SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 17.

³⁷ A título de exemplo, no exato momento da redação deste texto, desenvolve-se um caloroso debate em torno do estabelecimento da Base Curricular Comum Nacional, que apresenta, segundo concepção generalizada, graves problemas concernentes ao ensino de História, exigindo até mesmo posicionamento crítico da ANPUH. Não é possível que se pense essa questão com aportes advindos meramente da teoria da História.

renovadas e tradicionais. Sem um conhecimento teórico-pedagógico, não se pode colaborar para a consecução de práticas reflexivas e intencionais, que não deixem de pensar a cognição histórica, mas que o façam levando-se em consideração as especificidades institucionais nas quais se atua, as características gerais dos alunos a quem se ensina e os contextos concretos de ensino-aprendizagem.

A problematização aqui empreendida tem o propósito de se desdobrar em pesquisas futuras que versem sobre o afastamento percebido na formação dos professores de História entre os conceitos da teoria da História e os conceitos da Teoria da Educação. A proposta é que esta reflexão inicial se traduza em análises que avaliem o impacto da nova Didática da História sobre a formação de professores e sobre o quão efetiva tem sido a valorização apontada por muitos debatedores dos diálogos dessa subdisciplina histórica com as ciências da Educação, sobretudo a Pedagogia³⁸.

Considerações finais

Não se trata, pois, de restabelecer a Didática da História como uma disciplina da ciência da Educação, uma vez que, de fato, concorda-se com a noção de que não se pode ensinar História sem conhecimentos específicos de teoria da História. Também não se busca reposicionar a Didática da História em uma zona interdisciplinar que de igual modo pode anular o apelo por uma formação mais rigorosa nos domínios teórico-filosóficos do conhecimento histórico. Trata-se, antes, de pensar como as teorias da Educação podem e devem ser assimiladas no delineamento dessa subdisciplina em curso no Brasil desde a última década.

Aprofundar esse debate é necessário para que, no esforço pertinente de estabelecer a Didática da História a partir de uma aproximação da ciência histórica, não se perca de vista os subsídios necessários da Teoria da Educação como Pedagogia, de modo a colaborar para que o professor de História não se veja apenas como um sujeito que ensina, mas, acima de tudo, como um sujeito que educa, o que, em última análise, implica humanizar o outro. Nesse sentido, contribuições pedagógicas (teórico-práticas) ainda são fundamentais para que o ensino de História no Brasil avance para além da prepação para exames de seleção para ingresso em

³⁸ O esforço se mostra relevante também em razão da discussão atual perante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores aprovada em junho de 2015 pelo Conselho Nacional de Educação, o que aponta a necessidade de reflexão sobre as matrizes curriculares das licenciaturas no Brasil.

universidades, e se converta efetivamente em uma prática humanizadora com vistas à construção de atores conscientes historicamente de seu papel enquanto sujeitos históricos que vivem e fazem a história.

Recebido em: 15 de dezembro de 2015.

Aprovado em: 2 de maio de 2016.