



Educação para além da escola: Reflexões sobre os ambientes não escolares, o Ensino de História e a consciência histórica.

Education beyond school: Reflections on no-schools environments, history teaching and historical consciousness.

Neles Maia da Silva
Graduando em História
Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Bragança
nelesmaia@hotmail.com

Recebido: 26/05/2015

Aprovado: 01/07/2016

RESUMO:

Este artigo visa discutir e refletir sobre a importância que os ambientes não escolares possuem em relação ao Ensino de História, à construção do conhecimento histórico e formação da consciência histórica. Através de debates com autores especialistas na área de Educação e de História, propõe-se uma reflexão sobre o papel educativo de diversos ambientes fora do espaço escolar tais como museus, arquivos, bibliotecas entre outros. Além disso, discute sobre o papel do professor de história na fomentação do conhecimento e da consciência histórica do aluno na Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, Ambientes não Escolares, Consciência Histórica.

ABSTRACT: This article aims discuss and reflect on the importance that non-schools environments have regarding History Teaching, construction of historical knowledge and the development of historical consciousness. Through discussions with expert authors in Education and History, it proposes a reflection on the education role of various outsides school environments such as museums, archives, libraries and other. In addition, it discusses the history teacher's role in fostering knowledge and historical consciousness of students in Basic Education.

KEY-WORDS: History Teaching, Non-school Environments, Historical Consciousness.

Introdução

Refletir sobre a importância que os ambientes não escolares possuem em relação ao Ensino de História, à construção do conhecimento histórico e para o desenvolvimento da consciência histórica nos alunos da Educação Básica, se faz necessário diante do quadro de



desinteresse do alunado nas rotineiras e repetitivas aulas de história, que ainda possuem um caráter bastante tradicionalista e memorizador. Tal desinteresse se dá, em grande medida, pelo desconhecimento de algumas questões fundamentais levantadas e outras revisadas por uma historiografia mais recente, que vai de encontro com as perspectivas clássicas, pautadas numa história política, nacionalista¹, factual, dos “grandes homens” e repleta de datas.² Ou seja, o ensino de história possui um caráter ainda tradicional que se torna, muitas vezes, enfadonho e chato para o aluno, levando a um déficit de aprendizagem conforme é mostrado em algumas produções na área do ensino de história.³

Dentre os estudos mais recentes, a percepção de que a história não é algo que está tão distante no tempo, não é “coisa ou estudo do passado” e que todos somos, indistintamente, sujeitos históricos propiciam aulas de história mais reflexivas e dinâmicas. Tais perspectivas desmistificam a ideia de história como estudo do passado pelo passado, de que somente os “grandes homens” e “fatos grandiosos” são dignos de estarem gravados na história. Ou seja, as renovações e revisões historiográficas⁴ apontam para uma história multifacetada, construída, interpretativa, considerando óticas diferentes, com discursos e interesses, que englobe diversos sujeitos, inclusive o professor e o aluno. A partir disso, são impensáveis e improdutíveis aulas de história nas quais permaneça a visão tradicional, onde o professor detém o conhecimento e o aluno seria um mero receptáculo desse saber pronto e acabado, onde as relações de ensino-aprendizagem se restrinjam a memorização de conteúdos e reproduzam perspectivas que desconsiderem a importância das diversas interpretações e que fomentam o ensino de uma história distante, insalubre, pautada na decoração de nomes e datas.

Uma das opções que essa renovação historiográfica, as novas pesquisas na área do ensino de história e no campo educacional como um todo, tem buscado para o aprimoramento da relação ensino-aprendizagem é a utilização de outros espaços, fora da sala de aula, que podem propiciar algumas alternativas para a produção de conhecimento entre professor e aluno dentro e fora da sala de aula. Os ambientes não escolares vêm se tornando ferramentas eficazes para a reflexão sobre diversas questões, que são caras ao conhecimento histórico e fundamentais para o desenvolvimento da chamada consciência histórica. Isto significa que, além do papel da aprendizagem em sala, seja através das aulas expositivas, seja de todas as possibilidades e recursos

¹ BRASIL, Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. p. 19.

² SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 191.

³ CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Revista Tempo*. Vol. 11, n. 2, 2006.

⁴ KARNAL, Leandro. Apresentação. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 8.



didáticos utilizáveis, existem outros espaços capazes de trazer reflexões e aproximar o ensino de História com as realidades dos alunos.

Ambientes não escolares e o Ensino de História

A utilização ou mesmo o desenvolvimento de pesquisas que englobam os ambientes não escolares são relativamente novos nos cursos de formação de professores no Brasil. A perspectiva tradicional advinda do modelo de ensino dos jesuítas⁵ e sua *ratio studiorum*⁶, no Brasil Colonial, restringiu a educação ao espaço da escola e tal visão se reproduziu (e quiçá se reproduz) durante bastante tempo em nossa sociedade. No entanto, segundo vários autores contemporâneos, o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer, no mínimo, em três categorias: *educação formal*, *não formal* e *informal*⁷. Cada campo possui suas especificidades, porém estão relacionados, pois todos fazem parte do cotidiano e da realidade da sociedade e do aluno. Se o primeiro representa a educação escolar, vivenciada no espaço físico, legal e institucionalizado, os dois últimos são pautados nas experiências fora da sala de aula, nas vivências com as pessoas, sendo que o campo *informal* é caracterizado pelos grupos sociais menores dos quais fazemos parte, tais como família, igreja, clube etc. e o *não formal* nas vivências cotidianas mais diversas.⁸ Os ambientes não escolares se enquadram nestas últimas perspectivas, pois são espaços aproveitados para o ato de educar, mesmo que não o seja institucionalizado como o campo *formal*.

É importante destacar ainda que as transformações que o mundo e o Brasil vêm passando nas últimas décadas do século XX, sobretudo a década de 1990, trouxeram novas reflexões sobre a própria concepção de educação que se pretendia para nossos alunos.⁹ Gohn aponta que a partir dessas transformações a nível global e nacional passou-se a compreender que a educação não poderia se restringir a um caráter institucionalizado, preso as carteiras da sala, mas que as novas

⁵ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

⁶ RATIO STUDIORUM – Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. In: FRANCA, Leonel, O método pedagógico dos jesuítas. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

⁷ Ver GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Educação Não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008; AFONSO, A. J. Sociologia da educação não formal. Reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: A. J. Esteves; S. R. Stoer. *A Sociologia na escola*. Porto: Afrontamento, 1989; GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. *Educação formal e não-formal*. São Paulo: Summus Editorial, 2008 e ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memória e produção de saberes em espaços educativos não formais. Usos do Passado – XII Encontro Regional de História – Anpuh Rio de Janeiro, 2006.

⁸ VERCELI, Lígia de Carvalho Abões. *Estação Ciência: Espaço Educativo Institucional Não Formal de Aprendizagem*. In: Encontro de Pesquisa Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação UNINOVE. 4º, 2011, São Paulo, *Anais...* São Paulo, UNINOVE, 2011, p 2.

⁹ HILSDORF, M. L. S. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Thomson Learning, 2003.



propostas educativas assinalassem para a “aprendizagem de habilidades extraescolares”¹⁰. Sendo assim, os ambientes não escolares passam a ser vistos como laboratórios, onde as relações e as interações comuns à realidade do alunado passam a ser explorados no processo educativo.

Partindo desses pressupostos e desse levantamento bibliográfico no campo educacional, nota-se que há uma expansão dos espaços para o ato de educar, no sentido geral, e de ensinar história, em nosso caso. Ou seja, existem inúmeras possibilidades para o professor educar dentro e fora da sala de aula. Inclusive contando com a bagagem trazida pelos alunos¹¹ para seu espaço de aprendizagem – a escola. Portanto, os demais espaços que compõem o cenário histórico-geográfico no cotidiano dos alunos podem e devem ser usados pelo professor para conectar os conhecimentos de história, através dos ambientes não escolares, com a vida de seus alunos.

Se outras disciplinas como a biologia e a matemática possuem laboratórios naturais para seus respectivos campos de conhecimento, sendo que a primeira se utiliza na natureza ao nosso redor e a segunda as inumeráveis possibilidades cotidianas como as próprias relações comerciais e geometrias, com a história não é muito diferente. O caso é que quase sempre não nos aproveitamos dos importantes laboratórios disponíveis para a pesquisa e para o ensino de história. Onde estão os laboratórios do historiador e/ou do professor de história? No passado? Marc Bloch, um dos fundadores dos *Annales*, em 1929, na França, afirmava que a história é a “ciência dos homens no tempo”¹² e, portanto, tudo que envolve o ser humano no tempo é objeto da história.¹³ Leandro Karnal na apresentação de seu livro¹⁴ afirma que a história tem características orgânicas, ou seja, ela viva e mutável. Tal perspectiva assinala para um ensino de história que considere o seu maior objeto – o homem no tempo. E os homens estão aqui, presentes na atualidade. Suas relações hoje representam os inúmeros processos históricos de transformações, rupturas e permanências que se desencadearam no tempo.

É necessário pensar nessa questão, que não é nova. Como é feita a história? História é feita de fontes, diversas fontes.¹⁵ Fontes que não estão no passado, apenas foram construídas lá. É um dado que muitas vezes passa despercebido ou sequer é considerado nas aulas de história, apesar da certeza de que praticamente nenhum professor formado em história atualmente seja

¹⁰ GOHN. *Educação Não-formal e cultura política*, p. 92.

¹¹ MICELI, Paulo. Uma Pedagogia da História? In: PINKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 14 ed., 1ª Reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012, p. 38.

¹² BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 7.

¹³ CARVALHO, José Murilo de. Pontos e Bordados – escritos de história e política. Apud: SCHIMDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004, p. 18

¹⁴ KARNAL. *História na sala de aula*, p. 7-14.

¹⁵ ALBERTI, Verena. Fontes Orais: História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. 2ª Ed. 1ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, p. 164.



isento desse conhecimento. As fontes podem ser: documentos manuscritos, literaturas, determinadas práticas e saberes passados de geração a geração, vestígios materiais, construções, patrimônio material e imaterial, memórias através da história oral entre outras tantas. Isto significa que cotidianamente temos uma série de fontes como “matérias-primas”, esperando para ser interrogadas pelo historiador, seja ele pesquisador ou mesmo o professor.¹⁶ Os prédios, os nomes das ruas, a geografia do bairro, a situação política atual e etc. tudo tem relação com a história e são “resultados” de processos históricos.

Essas afirmativas servem para refletir sobre os territórios do historiador e do professor, pois apontam para um dado interessante: a história não está presa nos livros didáticos ou na fala do professor. Ela se encontra diluída em nosso cotidiano, sociedade e tempo. Encontra-se também para além dos muros da escola. Os chamados ambientes não escolares são carregados de simbolismos, marcas do tempo e vestígios de um passado que pode está distante ou nem tanto no tempo. Os museus, as praças, as bibliotecas, os arquivos, as associações, clubes entre outros podem contribuir de forma significativa para a relação ensino-aprendizagem. São espaços que representam verdadeiros exemplos da ação do tempo e das diversas relações processadas em um determinado contexto.

Quase sempre tais espaços são usados meramente para contemplação ou pesquisa sazonais e isoladas de um determinado tema, sem o reconhecimento dos processos históricos em torno desses lugares ou mesmo de seus acervos. Em geral os conhecimentos sobre praças, associações e clubes se restringem ao nome do fundador e data da fundação, enquanto que os museus são alvos de visitas contemplativas, sem reflexão, advindas da ausência de uma consciência histórica. Os arquivos raramente são usados, pois a maioria dos professores que usa documentos prefere levá-los à sala para mera ilustração¹⁷ a ter que levar os alunos para os arquivos ou simplesmente utiliza documentos reescritos. Paulo Miceli afirma que o contato com esses lugares foram fundamentais para a formação do professor e deveria ser também para os alunos.¹⁸

As vantagens mais significativas que podemos apontar desses espaços para contribuir com a formação dos alunos é o fato estarem ligados às realidades deles cotidianamente. Ou seja, são monumentos, vestígios, símbolos que estão no dia a dia de todos e fazem parte da vida de cada um. E convenhamos que, se existe um consenso entre os educadores atualmente, é o fato de

¹⁶ Essa distinção é feita a título de profissão institucionalizada, mas na verdade a pesquisa e o ensino são intrínsecos em ambos os casos.

¹⁷ TERRA, Antônia. História e Dialogismo. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9ª Ed., São Paulo: Contexto, 2004, p. 100.

¹⁸ MICELI. Uma Pedagogia da História?, p. 43.



que as realidades dos alunos sejam levadas em consideração dentro do processo de ensino-aprendizagem.¹⁹ Portanto “para desempenhar, de modo satisfatório, sua *missão*, o docente deve partir da experiência cotidiana dos alunos, oferecendo elementos que lhes permitam ultrapassar as sempre lembradas formas tradicionais de ensino da História [...]”²⁰. Ambos os autores defendem que é fundamental partir das experiências dos alunos para que esse paradigma tradicional do ensino de história seja ultrapassado.

Inúmeros são os projetos que podem ser desenvolvidos para além do espaço escolar. Dependendo da disponibilidade em cada cidade, pode-se trabalhar diversos temas e problemáticas nas aulas de história. Em museus, por exemplo, a possibilidade de ir além da visita contemplativa e refletir sobre os discursos trazidos pelos objetos da exposição²¹, lembrando sempre da relação entre o que está exposto nas vitrines e o que não está, ou seja, entre o que foi preservado e priorizado e o que não foi, pois os silêncios nos dizem muito na história. Indagar as fontes e os vestígios expostos no museu é também um caminho para além da mera visualização e leitura das placas informativas e servem para desenvolver “uma espécie de sentido histórico”²² que contribua com a construção e apuração da consciência histórica. Para isso é necessário que o professor saia da mera reprodução dos conteúdos e problematize, instigue, indague e ensine aos alunos a ter essa postura de ser pensante.

Em outros espaços como as próprias ruas da cidade, os alunos podem ser levados para fazer um *tour* e conhecer os bairros, as estátuas, os monumentos, as construções, as instituições²³ sob uma ótica diferente das quais já estão acostumados. Nesse sentido, é necessário que haja a intervenção do professor, que realiza através de pesquisas e organização de problemáticas em torno desses espaços. É preciso que a visão naturalizada dos alunos, que frequentam esses espaços cotidianamente, seja desconstruída por uma abordagem crítica, investigativa e instigante do professor.

Um caminho possível é problematizar: por que essas ruas receberam tais nomes? E esse bairro é homenagem a que feitos ou a quem? O que representam tais escolhas? Por que há monumentos somente desses personagens se a história nos mostra que haviam outros envolvidos? O que representa tais homenagens por parte de quem às fizeram? Por que quase não

¹⁹ HENRIQUE, Márcio Couto. Ensino de História e Experiências do Cotidiano. In: HENRIQUE, Márcio Couto(Org.). *Diálogos entre História e Educação*. Belém: Editora Açai, 2014, p. 141.

²⁰ MICELI. Uma Pedagogia da História?, p. 37.

²¹ ALMEIDA, Adriana Mortara; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9ª Ed., São Paulo: Contexto, 2004, p. 105.

²² MICELI. Uma Pedagogia da História?, p. 40.

²³ Lembrando que todos esses elementos estão presentes na maioria das cidades brasileiras e, portanto, acessíveis aos alunos, diferentemente de outros como museus e parques de exposições, que comumente são encontrados nas grandes cidades.



existem referências a outras matrizes como a indígena e africana? E os monumentos, o que significam? A que fazem referência? Aos vencedores? Aos vencidos? Aos fatos e acontecimentos? Essas são algumas questões que podem ser levadas aos alunos nesses ambientes para além dos muros da escola.

Portanto, é preciso destacar o papel do professor nesse sentido. O aluno necessita ser instigado, levado a aprender²⁴, a pensar como um sujeito histórico. E isto significa a utilização de diversos recursos, pois apenas aulas repetitivas não são suficientes para a construção do conhecimento. A intervenção com projetos extraclasse são mais que possibilidades de quebrar a rotina da sala de aula. São espaços que prendem a atenção dos alunos, pois fazem parte do seu universo cultural e causam um salto significativo na aprendizagem, pois quando se relaciona elementos cotidianos com a história do alunado perceber-se-á que a história está mais próxima do que eles sempre imaginaram. Quando conectamos a história das fontes, dos vestígios, dos monumentos dentre outras com a vida desses alunos, a produção do conhecimento histórico é mais efetiva e significativa. Por isso a importância do professor como sujeito que possibilitará essa instigação e as reflexões necessárias para o desenvolvimento da consciência histórica. Sem as intervenções do professor de história, o conhecimento histórico ficaria bastante restrito.

O papel do professor no desenvolvimento da consciência histórica

Antes de tudo, é necessária uma discussão sobre o conceito de consciência histórica. Segundo Luís Fernando Cerri este conceito não possui o mesmo sentido para os diversos autores que o utilizam. O autor problematiza se a consciência histórica é algo intrínseco a natureza humana ou algo a ser adquirido.²⁵ E dialoga com a interpretação do filósofo Hans-Georg Gadamer, que afirma ser tal consciência algo não inerente à natureza do ser humano, mas que o mesmo deve criá-la como uma “tomada de consciência”, ou seja, como algo a ser adquirido, construído através do conhecimento histórico. Cerri aponta a existência de uma linha filosófica em relação a tal conceito. Para o filósofo citado a consciência é um “privilegio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda

²⁴ MICELI. Uma Pedagogia da História?, p. 40.

²⁵ CERRI, Luiz Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa, vol. 6, n. 2, p. 93-112, 2001, p. 96.



opinião”²⁶. O autor dialoga ainda com Phillippe Ariès, assinalando que este segue a mesma linha de pensamento de Gadamer, ou seja, que a consciência histórica é algo que necessita ser adquirido.

Cerri aponta também uma linha oposta a esta citando dois autores: a filósofa Agnes Heller e o historiador e também filósofo Jörn Rüsen. Esses estudiosos defendem a não limitação da consciência histórica, ou seja, não é necessária a aquisição da mesma. Cerri afirma: “Para ambos, a consciência histórica não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral”²⁷. Tal afirmação indica que a consciência histórica é inerente a natureza humana, não necessita ser adquirida. O autor assinala ainda que nessa perspectiva a consciência histórica, ou seja, “pensar historicamente está no cotidiano do ser humano [...]” é “inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo”²⁸.

Todavia não é nossa intenção fazer um debate profundo sobre ambas às perspectivas, e sim compreender a que melhor pode ser utilizada no contexto da sala de aula e/ou fora dela. Ou seja, a qual tipo de consciência histórica nos referimos em nossa pesquisa? A perspectiva que se propõe nesta análise é baseada no diálogo entre o aspecto da inerência da consciência à natureza humana, ou seja, como algo que não precisa ser adquirida, tomada, construída e a perspectiva da função prática, pautada no entendimento do ser humano como um sujeito histórico que atua no tempo. Com a ressalva de que apesar do ser humano em geral e no caso específico dos alunos da Educação Básica, possuírem a consciência cotidiana pautada pela noção de tempo arraigada na ação de nascer e viver a infância, adolescência, juventude, maturidade, terceira idade e morte. Ou seja, sabendo que um dia se está vivo, porém que em outro dia não se está mais²⁹, existe a necessidade de refletir e aguçar essa consciência histórica. Sendo assim, essa consciência que é nata, pois não necessita ser construída na perspectiva que adotamos, precisa, no entanto, ser aprimorada para que o aluno se perceba e se sinta com sujeito que vive e age em um determinado tempo e possui papel na história. O professor tem a tarefa de aguçar, aprimorar tal consciência em si mesmo e participar desse processo de reflexão do sentido da consciência histórica de seus alunos.

Os alunos já possuem uma concepção de tempo, que varia de faixa etária logicamente, mas que não necessita ser aprendida como algo estranho e novo. Quando se ensina sobre o

²⁶ GADAMER, Hans-Georg. O problema da consciência histórica. Apud CERRI, Luiz Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa, vol. 6, n. 2, p. 93-112, 2001, p. 97.

²⁷ CERRI. *Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história*, p. 98.

²⁸ _____, *Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história*, p. 100.

²⁹ _____, *Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história*, p. 100.



tempo aos alunos, de maneira teórica, com linguagem adequada e prática, dando exemplos, como a genealogia do seu dia, do seu mês ou do seu ano, ou ainda explicando o exemplo da hereditariedade da família, eles certamente perceberão a existência de uma concepção de tempo compreensível. A partir disso, pode-se trabalhar o aprimoramento, o sentido da consciência histórica, onde os mesmos compreendam que nascemos em um mundo já em funcionamento, o tempo³⁰ já estava em curso. Os processos do passado dão sentido ao estado do presente, na linguagem mais convencional a escola: as coisas não nasceram como são, elas são frutos de construção e das ações do homem no tempo.

É necessário, no entanto, tornar didática a percepção da consciência, pois o Ensino de História, até pouco tempo, trazia uma noção de história unilateral, dos grandes homens, dos feitos memoráveis, de história como verdade e de tempo cronológico baseado no encadeamento de fatos como afirmamos anteriormente. Tal perspectiva excluía o processo de crítica às fontes, pois as mesmas eram apenas narradas e repassadas em forma de história “tal como ela ocorreu” nos dizeres de Leopold Von Hanke. E os silenciados? E os demais documentos deixados pelo homem no tempo? E os grupos de indivíduos que não apareciam na história? E a história vista de baixo? Como aguçá-la a consciência histórica em alunos que aprendiam apenas a história política tradicional? Como aprimorar tal consciência se no ensino não há espaço para reflexão? E o ato de aprender está tão ligado ao espaço da sala de aula? É necessário vencer os paradigmas tradicionais que ainda se reproduzem na Educação Básica.

É nesse sentido que se pensa na importância de ambientes não escolares para o ensino de História. Ou seja, para além das diversas ações didáticas que podemos desenvolver nas aulas de história em sala, um ensino mais eficaz e produtivo, pautado na exploração do potencial educativo de outros ambientes é importante para o ensino-aprendizagem. Pois convenhamos, que um dos grandes problemas enfrentados pelos professores de história é a falta de interesse “em estudar algo que ocorreu há tanto tempo e não tem nada a ver comigo” na linguagem do alunado.³¹ A indiferença que os alunos da educação básica sentem em relação à história não é tão descabida se levarmos em consideração o aspecto pragmático da importância que tal disciplina tem em suas vidas.³² Para que serve a história na vida do aluno? Se não for dado um sentido para esse questionamento de fato estaremos tão desinteressados quanto eles, pois “enquanto o mundo acontece, a História – conhecimento compulsório para o aluno – parecia voltar-se para trás,

³⁰ ARIÉS, Philippe. *O tempo na História*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

³¹ BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. *Ensinar e aprender história*. Belo Horizonte, RHJ, 2009, p. 15.

³² NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. Apud: SCHIMDT, CAINELLI. *Ensinar história*, p. 24.



sustentando-se numa sucessão de mortos-famosos, acontecimentos distantes e sem relação com a vida do estudante”³³.

Além disso, não podemos deixar de considerar aspectos cognitivos da psicologia dos alunos em relação ao “imediatismo” e ao “presente contínuo”³⁴ em que os mesmos parecem viver atualmente. A sociedade da informação, da velocidade, da importância dada à produção eficiente e rápida quase sempre inibe a reflexão de professores e alunos sobre a relação do nosso tempo com a história tornando o passado “velho e descartável”³⁵. Os alunos do nível fundamental geralmente são acostumados a pensar o tempo e a sociedade a partir de uma concepção do presente, imediata e sem relação alguma com o passado, a não ser as noções de genealogias que mencionamos anteriormente nos estudos de Marques e Beirutti. Os do nível médio já possuem uma concepção mais complexa de tempo, porém ainda parecem basear sua motivação quanto ao estudo de história, meramente para “passar no vestibular”, pois estudam história muito mais como uma obrigação decorativa de conteúdo do que propriamente para sua formação como um cidadão pensante e crítico. Em ambos os níveis de ensino existem essas perspectivas, ou seja, falta de interesse, que são apontadas por diversos autores como uma impossibilidade de compreensão da noção de tempo³⁶ e conseqüentemente do desenvolvimento da consciência histórica.

Como lidar com o desinteresse dos alunos quanto ao ensino história? Como despertar interesses por temas e assuntos tão distantes no tempo e no espaço? Não são questões simples de responder. Mas refletimos sobre elas. Uma parte considerável dos alunos não se identifica com a matéria história pela antiguidade da mesma em relação ao seu tempo e a sua vida. Para que aprender sobre as civilizações: egípcia, grega e romana? O que elas têm haver com o que eu vivo e faço hoje? Para que aprender sobre a Idade Medieval? E as revoluções, a conquista do Brasil pelos portugueses e as guerras mundiais? Nada disso faz sentido na cabeça do aluno se o professor não cumprir seu papel de dar um sentido, de ler e interpretar o passado, de trazer a reflexão para atualidade, de fazer relação com a vida e com as realidades dos alunos.

O ensino de História renovado não busca o passado pelo passado. Ao contrário, as motivações que levam os historiadores a pesquisarem uma infinidade de temas são baseadas em questionamentos do presente. Os problemas e as questões não estão no passado, nem mesmo

³³ MICELI, *Uma Pedagogia da História?* p. 44.

³⁴ HOBBSAWM, Eric J. *A Era dos Extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 13.

³⁵ BERUTTI; MARQUES. *Ensinar e aprender história*, p. 16.

³⁶ NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime. *O Ensino de História e a Criação do Fato*. 14ª Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011, p. 95.



nas fontes produzidas lá, mas que estão aqui, em nosso tempo.³⁷ Quando as aulas de história são baseadas no mero reproduzir, no fatídico encadeamento de fatos, na relação causa e efeito e, sobretudo, na mera narrativa sem ao menos estabelecer relação com o tempo presente, com o atual, tais aulas tornam-se enfadonhas e desinteressantes.³⁸ Façamos um exercício de pensar como um adolescente, por exemplo. Pensemos no que significa aprender uma série de fatos históricos encadeados, um sendo resultado do outro ao longo de um ano todo de ensino. Terrível, não? Por isso, a história precisa fazer sentido nas vidas e nas realidades do professor e do aluno.

O papel do professor não é mais pautado na ideia de detenção do conhecimento, onde este é dono de um conhecimento inquestionável, mas sim o de mediador, de provocador, não mais em um processo de transmissão, porém de construção.³⁹ Por isso, a importância da reflexão instigada, aguçada, incentivada quando se está lecionando. Não é contar a história do grego, do romano ou qualquer outra civilização, não é simplesmente narrar os fatos intrínsecos às revoluções, às guerras e de outros processos históricos. É provocar a reflexão, instigar o questionamento, apontando em comparação com as nossas realidades atuais os resquícios, as rupturas, as permanências e as transformações da história vivida no passado. A história dos gregos e romanos diz muito do somos hoje.⁴⁰ As palavras derivadas do grego e do latim são as bases da nossa língua portuguesa, o direito romano, as formas de religiosidades nascidas entre os hebreus como o judaísmo e o cristianismo eram diferentes naquelas sociedades, pois cada uma tem suas peculiaridades no espaço-temporal que, no entanto, representam as crenças transformadas⁴¹ ao longo do tempo de milhões de pessoas no mundo, inclusive no nosso país.

Os sentidos das mudanças, das rupturas e permanências, os ideais desenvolvidos na chamada “Era das Revoluções”⁴² e as transformações geográficas, políticas, econômicas, sociais e culturais consolidadas no mundo em guerra no século da “Guerra Total”⁴³ diz muito da nossa atual configuração mundial. Países desenvolvidos, outros em desenvolvimento e os que são subdesenvolvidos, vivendo modelos contemporâneos de exploração e de dependência.⁴⁴ A história do mundo, sobretudo, do Ocidente diz muito sobre as conjunturas que o Brasil vive

³⁷ BERUTTI; MARQUES. *Ensinar e aprender história*, p. 16.

³⁸ KARNAL, *História na sala de aula*. p. 8.

³⁹ SCHIMDT; CAINELLI. *Ensinar História*, p. 31.

⁴⁰ FUNARI, Pedro Paulo. *Grécia e Roma*. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2002.

⁴¹ VEYNE, Paul. *Quando nosso mundo se tornou cristão*. Trad. Marcos de Castro. Brasília: Civilização Brasileira, 2011.

⁴² HOBSBAWM, Eric J. *A Era das Revoluções*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

⁴³ HOBSBAWM, Eric J. A Era da Guerra Total. In: _____. *A Era dos Extremos*. O Breve Século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 29-60.

⁴⁴ DONGHI, Túlio Halperin. *História Contemporânea da América Latina*. Madri, 5ª reimpressão. Alianza Editorial, 2005.



atualmente. As transformações do período do Estado Novo⁴⁵, a Ditadura Militar e a redemocratização do Brasil⁴⁶ dizem muito da realidade dos nossos alunos. São apenas alguns exemplos de como a história é conectada, os países são conectados, e as nossas realidades, bem como a de nossos alunos são conectadas a esse macrocosmo atual e também ao longo do tempo. Existem intensas influências, contatos entre os países, os povos, as pessoas. Cabe ao professor refletir sobre tais conexões e trazer as discussões para a sala ou levar seus alunos para ver a história interpretada a partir de outros espaços. Sendo assim, a história não está tão distante. Ela está presente em nosso cotidiano, diluída e intrincada nos monumentos históricos, nas fontes diversas que vão desde um vestígio deixado num campo de escavação arqueológica até às memórias das pessoas. Ela só precisa ser alvo de instigação, de interrogação, de reflexão para que faça sentido na vida do aluno.

Um exercício importante para apurar e aguçar a consciência histórica do próprio professor e, conseqüentemente dos alunos é o ato de estranhamento ou distanciamento daquilo que é natural e repetitivo em nosso cotidiano. Segundo Márcio Couto Henrique, autor do texto *Ensino de História e Experiências no Cotidiano*:

Não é novidade a ideia de que levar para a sala de aula experiências vivenciadas fora do âmbito escolar facilita a compreensão e interação dos alunos nas discussões. Ocorre que, se todos nós temos experiências múltiplas vividas cotidianamente nas mais variadas esferas de vida, nota-se que nem todos os educadores conseguem estabelecer relações entre o que se vive fora e o que se discute dentro da escola.⁴⁷

O autor traça um diálogo com a antropologia e com a filosofia para discutir sobre ambos os conceitos apresentados, ou seja, estranhamento e distanciamento, que para ele são equivalentes. Henrique aponta a falta de conexão com as experiências cotidianas extraclasse e com as aulas. E um dos problemas que corrobora para essa falta de conexão é que naturalizamos o nosso cotidiano. Perdemos a sensibilidade reflexiva em relação aquilo que nos rodeia. Não estranhamos aquilo que nos é comum. Por isso é necessário o exercício do estranhamento, nos distanciando do pensamento natural cotidiano, para que se possam fazer reflexões importantes estabelecendo problemáticas para discutir em sala e fora dela. Isto não significa que é necessário um afastamento físico do nosso espaço (apesar de que o autor do texto acima aponta o fato de fazer viagens para ampliar o exercício de reflexão tornando o cotidiano menos natural), porém que este deve ser problematizado. Assim este afirma que: “É necessário distanciar-se um pouco

⁴⁵ CAPELATO, Maria Helena Rolim. Estado Novo: Novas Histórias. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6ª Ed., 1ª Reimpressão, São Paulo: Contexto, 2007, p. 183-215.

⁴⁶ REZENDE, Maria José. *A Ditadura Militar no Brasil: Repressão e Pretensão de legitimidade (1964-1985)*. Londrina: EDUEL, 2013.

⁴⁷ HENRIQUE, Márcio Couto. *Ensino de História e Experiências do Cotidiano*, p. 141.



de si mesmo, das coisas que estamos acostumados a ver diariamente e, mais precisamente, é necessário nos distanciarmos um pouco da maneira como estamos habituados a ver as coisas que vemos diariamente”⁴⁸.

Como os alunos a maioria dos educadores, por diversos motivos, não refletem sobre as possibilidades de aprendizagem com aquilo que está ao redor, pois estamos acostumados a ver no nosso dia a dia tudo de maneira natural. Entretanto existem diversos elementos que podemos trabalhar em sala. Por exemplo, reflexões em aulas de história a partir dos nomes das ruas, dos bairros ou mesmo da cidade, onde os alunos moram e estudam, dos nomes das instituições da cidade, sejam escolas, museus, associações e etc. Pode-se trabalhar com a história política partindo de uma perspectiva renovada⁴⁹, onde o entendimento de questões relativas aos nomes das ruas quase sempre representam “grandes nomes” da história. Por que tais nomes foram escolhidos? O que significa a presença desses nomes em ruas que os homenageados nunca visitaram a cidade, na maioria das vezes? Já os nomes dos bairros por caracterizarem algo mais local possuem nomes mais comuns à história da cidade. Quais as relações desses nomes com a história local? Que relações de poder foram estabelecidas para essas disparidades entre o nacional e o local? Esses são apenas alguns exemplos de questões cotidianas para se trabalhar aspectos que estão para além dos muros da escola e no cotidiano dos alunos e que podem ser alvos de reflexões.

Tais questões podem ser debatidas em sala partindo da realidade dos alunos. O professor de história possui assim, um laboratório em escala local para trabalhar a história como problema⁵⁰, discurso⁵¹ ou ainda como reconstrução⁵². O professor, portanto, deve contribuir para a formação dos alunos da Educação Básica buscando desenvolver de forma mais efetiva a chamada consciência histórica, partindo do papel de provocador de reflexões e debates. E o uso de elementos arraigados no cotidiano do alunado tornam-se ferramentas capazes de aproximar os alunos do ensino de história, não mais como meros aprendizes, mas como sujeitos dos processos históricos.

A autora Carla Bassanezi Pinsky, no capítulo intitulado *Por uma história prazerosa e consequente* do livro organizado por Leandro Karnal, afirma que é necessário fazer a distinção entre informação e conhecimento. A informação nos chega através das mídias televisivas, impressas ou

⁴⁸ HENRIQUE *Ensino de História e Experiências do Cotidiano*, p. 141.

⁴⁹ FALCON. Francisco. História e Poder. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História*. Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 98.

⁵⁰ BLOCH, *Apologia da História ou o Ofício do historiador*, p. 7.

⁵¹ JENKINS, Keith. *A história repensada*. 3ª Ed., 1ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2007.

⁵² RÜSEN, Jörn. *A Reconstrução do passado*. Tradução de Asta-Rose Aclaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.



mesmo radiofônicas, mas esta somente se torna conhecimento quando transformada, criticada, problematizada e organizada.⁵³ A autora aponta para o papel do professor como fundamental nesse processo de construção do conhecimento através da informação. Essas informações são adquiridas e absorvidas em sua grande maioria em espaços não escolares. Ambientes como a própria casa, ruas, praças, igrejas, clubes entre outros são repletos de informações que chegam em sua forma bruta, pois muitas vezes não trazem consigo suas relações com os processos históricos e precisam ser lapidadas pelo professor atento.

Considerações Finais

Os ambientes fora dos muros da escola são parte da realidade dos alunos. Fazer conexões com esses espaços e elementos constitui um importante salto para um ensino de história mais renovado pautado na historiografia atual. A historiografia tradicional tratou de imbricar no pensamento escolar que a história acontecia e era escrita a parte daqueles que estavam fora do âmbito do poder político e econômico. Porém uma série de estudos mais atuais aponta que tal visão era pautada pela detenção do poder de determinados grupos que controlavam a produção e disseminação do saber. As próprias transformações que o mundo e, conseqüentemente, do nosso país tem passado propiciou o evidente crescimento de estudos voltados a compreender outras perspectivas que saíam do eixo político-econômico unilateral e buscado visões de outros sujeitos e seus papéis na história.

Os elementos cotidianos e os ambientes não escolares fazem parte do mundo e do universo dos alunos. Eles se identificam com ensino de história quando relacionamos seu universo com o da história. Quando o professor é capaz de fazer uma relação, onde o que está próximo da vida de seus alunos tem a configuração atual, ou seja, é do jeito que está e está do jeito que está por relações complexas que se desenvolveram no passado, a relação ensino-aprendizagem se torna efetiva. A história deixa de ser o longínquo no espaço e no tempo e passa a ser o próximo, onde o abismo entre os sujeitos e os processos históricos é diminuído. E o professor, enquanto, parte fundamental desse processo de desenvolvimento (não no sentido de criação, é bom que se lembre, mas no sentido de aprimoramento) da chamada consciência histórica, torna-se sujeito não apenas da produção do conhecimento juntamente com alunos, porém sujeito histórico, que faz e que vive essa história.

⁵³ PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (Org.) *História na sala de aula*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 22.



Portanto, através de algumas reflexões sobre a historiografia mais atualizada, a conexão da educação e o ensino de história, a inserção de ambientes não escolares no processo de ensino-aprendizagem, a desconstrução da historiografia tradicional, a problematização dos espaços para além dos muros da escola, nos quais os alunos estão inseridos, o exercício do estranhamento e do distanciamento, buscando uma visão diferente daquela naturalizada e do papel do professor enquanto instigador na construção e levantamento de questões pôde-se apontar algumas maneiras de refletir sobre essa educação para além da sala de aula e as conexões entre os ambientes não escolares atrelados ao ensino de história, a construção de conhecimento histórico e ao desenvolvimento da consciência história.