

# ASPECTOS DA PÓS-MODERNIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR AO COTIDIANO ESCOLAR

ARNALDO MARTIN SZLACHTA JUNIOR\*

## RESUMO

O presente Artigo visa debater e refletir sobre os problemas enfrentados na prática do Ensino de História no cotidiano escolar, dialogando desde as políticas presentes na formação de professores de história, bem como os discursos presentes na academia, e o cenário enfrentando cotidianamente pelos professores na sala de aula. Buscamos ainda associar essa crise acadêmica e educacional frente as crises da sociedade pós-moderna.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História; Pós-Modernidade; Cotidiano Escolar; Formação de Professores.

## ABSTRACT

This paper aims to discuss and reflect on the problems faced in practice in History Teaching in everyday school life, talking from the policies present in the training of history teachers, as well as the discourses present in the gym, and the scenario facing daily by teachers in the room of class. We seek also associate this academic and educational crisis facing the crises of post-modern society.

**KEYWORDS:** History teaching; Post-Modern; School Routine; Teacher Training.

## 1. CAMINHOS E PERCURSOS DE UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

A prática do ensino de história na educação básica não é uma tarefa fácil, geralmente não se imagina e discute na graduação, as dificuldades, tais questões não circundam os programas das disciplinas cursadas nas instituições de ensino superior. Essas apontamentos estão tanto na esfera da disciplina do ensino de

---

\* Doutorando do programa de pós-graduação em História da Universidade Estadual de Maringá e docente da faculdade Pitágoras de Londrina, possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina e Mestre em História Social também pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: [prof.arnaldo@yahoo.com.br](mailto:prof.arnaldo@yahoo.com.br)

história quanto na própria realidade de ser professor e ter de aprender a lidar com a indisciplina dos alunos, as questões burocráticas das instituições de ensino e o funcionamento desse todo que forma o sistema educacional do nosso país. Entretanto, se fôssemos adentrar nesses pontos, sem um aprofundamento necessário não conseguiríamos problematizar todas essas relações do professor com o meio seria muito difícil, inclusive, encontrar alguns caminhos.

Nesse sentido, o nosso foco está nas relações que permeiam o ensino de história. A realidade dos cursos de graduação de história no Brasil é que não havia uma preocupação em formar professores, e as iniciativas são tímidas de certa forma. Durante a Década de 1980 houve um grande debate sobre a atuação e a formação dos professores de história. Nesse contexto, encontramos os trabalhos de Déa Ribeiro Felon, questionando a formação universitária que houve durante a ditadura militar e recentemente após a redemocratização, assim como a formação e participação dos professores de 1º e 2º graus<sup>1</sup> na ANPUH, o contexto de sua produção, e de certa forma uma militância, é o início de um grande debate e transformações nos currículos universitários que percorreria os anos seguintes chegando até a atualidade.

Segundo Felon, os nossos cursos seguem uma característica livresca<sup>2</sup>, que não formam adequadamente os graduandos para enfrentar a realidade dos bancos escolares. Felon nos revela um pouco da forma como são organizados os nossos programas de graduação:

[...] as discussões sobre aspectos metodológicos e teóricos são reservadas aos Cursos de introdução, Metodológicos e teóricos são reservados aos cursos de introdução, Metodologia e Teoria ou Historiografia, quando existem nos currículos, e os professores de outras disciplinas estão eximidos da discussão metodológica, pois isto é assunto de disciplina específica e seria considerado “invasão de área” (FENELON, 1985, p. 28)

Os professores desses cursos apresentam uma visão de uma “história propriamente dita” como a própria autora define o

---

<sup>1</sup> Era essa a denominação para Ensino Fundamental e Médio, antes da LDB, lei 9394/96.

<sup>2</sup> Lembramos que o contexto do debate sobre o processo de reestruturação curricular da educação básica nos estados da União que Felon chama atenção é do recente processo de redemocratização brasileira que teve início na década de 1980.

graduando, observa que as discussões dos períodos, autores e formas de compreensão são ensinadas separadamente e alguns esclarecimentos e diálogos não acontecem, como se as instituições considerassem um aluno ideal que poderá construir essas relações sozinho. A autora também observa o trato dado pelas universidades a cursos que deveriam formar licenciados e promover pesquisas no campo de ensino, entretanto, o que se observa é uma valorização muito grande para a pesquisa, apenas percebemos as divisões da grade de ensino em que matérias relacionadas ao próprio ensino ocupam um porcentagem mínima que geralmente é a cobrada pelos órgãos reguladores. Mas a postura de divisão nos conteúdos acaba não formando nem bons professores, nem bons pesquisadores.

[...] muitos dos resultados e dos efeitos que estamos constatando são simples sintomas da proclamada separação entre ensino e pesquisa, a que estamos sempre nos referindo e que teoricamente reconhecemos como perniciosa, mas que em nossa prática acaba por se concretizar como linha de trabalho [...] Grande parte de nossos alunos são formados em História mas não são capazes de elaborar uma problemática de pesquisa. (FENELON, 1985, p.30)

Com isso, o futuro professor de história, ao finalizar o curso, geralmente possui um questionamento e, em alguns casos, um verdadeiro pânico de enfrentar o estágio obrigatório para obter o título de licenciatura. O fato de chegar à sala de aula e ter possibilidade de assumir o controle de crianças ou adolescentes e de trabalhar os conteúdos específicos que muitas vezes não os teve na graduação, mas o problema é que esse jovem professor muitas vezes não domina plenamente os conteúdos básicos para ensinar os jovens, então surgem os seguintes questionamentos: qual a verdadeira proposta dos cursos de graduação em história? E a outra: será que essa proposta está sendo bem definida?

Precisamos refletir mais sobre essas dificuldades em que se encontra o ensino superior no curso de história - será que é tão difícil e oneroso para o estado ou as mantenedoras se preocuparem um pouco mais com a formação desses alunos? A história é vista como uma ciência, um campo de conhecimento que requer uma interação entre a prática e o conhecimento, mas o que presenciamos é que na formação inicial há uma dissociação do diálogo dos recortes com os métodos, assim percebemos uma necessidade de irmos ao encontro à ideia de valorizar verdades absolutas, mesmo quando estamos trabalhando com alguns professores.

Mas é claro que não podemos somente buscar explicações na questão da formação dos professores, existem outras questões pertinentes ao ensino de história que perpassa os bancos das universidades. Esse aluno, agora professor recém formado, que a pouco discutimos, encontra um ambiente dinâmico composto por outros professores de formações diferentes, de gerações diferentes. Os seus alunos possuem múltiplas formações culturais, os entendimentos das famílias sobre determinados assuntos se alteram de acordo com os temas que serão abordados. Com todo esse campo de múltiplas possibilidades o professor tem em mãos uma ferramenta fantástica que pode transformar suas aulas que é aproximação junto ao aluno, fazendo-o de mero expectador a agente ativo do processo educacional. Lembramos aqui que a produção de Fenelon reflete a realidade das licenciaturas em 1985, e atualmente os cursos de formação possibilitam uma carga horária maior ao ensino de história, após reformas nas grades curriculares nos anos 2000.

Apesar de todo esse debate sobre a complexidade da formação do professor de história nas universidades, há a realidade que o recém graduado enfrenta para entender o processo dinâmico de uma escola. Uma série de iniciativas é tomada pelos professores que buscam fazer com que os alunos tenham uma relação de significado e significância no aprendizado em história.

Jörn Rüsen, um dos nomes mais importantes do debate do Ensino de História, ao tratar sobre o que seria a didática da história esclarece que a velha prática de considerar os educandos como pessoas de cabeças vazias esperando a ação educacional, como tanto é pensando por alguns historiadores, é algo completamente errôneo e que corrobora com a crise que vivemos no ensino de história.

A didática da história serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos. Esta opinião é extremamente enganosa. Ela falha em confrontar os problemas reais concernentes ao aprendizado e educação histórica e concernentes à relação entre didática da história e pesquisa histórica. (RÜSEN, 2006, p. 8)

Dentro da teoria da história Rüsen constrói os argumentos para uma didática inclusiva que problematiza as questões referentes ao universo do aluno e ao cenário no qual ele está envolvido. As ações educadoras precisam ser dinâmicas, lúdicas e partir da

realidade e das vivências dos alunos, deixando assim o ensino de história atraente e significativo. A consciência histórica se relaciona com o ato de pesquisa histórica da academia, não que proponha transformar os educando em mini historiadores, mas através de uma metodologia própria através de ações que foquem a narrativa escolar permitam que o aluno possa aprender e problematizar os conceitos históricos ao invés de simplesmente acumular conteúdos presentes nos manuais.

Essas ações muitas vezes não estão presentes nos manuais, tampouco nos planejamentos e planos de aula que o docente deve entregar no início do período letivo. Isso é péssimo para o campo da pesquisa, já que uma série de ações é omitida pelos professores que se sentem intimidados pela burocracia ou rigidez de determinados programas e currículos que poderiam estar de acordo com a realidade cotidiana do professor em sala de aula.

Mas a atuação de uma ação docente mais próxima e interlocutora ao educando não é simples como apresentada, uma visão como essa tende a positividade e de certa forma a idealização da profissão que conta com grandes dificuldades, merecendo destaque os baixos salários e a indisciplina escolar, somado a isso o professor tem de seguir um planejamento de conteúdos que estejam de acordo com os parâmetros curriculares nacional ou os parâmetros de cada estado, como os que temos estabelecidos aqui no Paraná.

Com tantas dificuldades, alguns professores tendem a questionar esses programas ou parâmetros pré-estabelecidos, como se essa programação deixasse o professor moldado a um sistema inerte e imutável da graduação até o cotidiano escolar. Sacristan, em um dos seus trabalhos intitulado “Compreender e transformar o ensino”, apresenta-nos algumas possibilidades da ação do docente em relação às especificações compostas pelos currículos. Observamos o que ele atenta em relação à gestão do professor frente ao currículo:

Transformar em tema central na didática os conteúdos, junto com os temas que geralmente costumam ser vistos como propriamente didáticos ou metodológicos, implica lutar por uma visão mais ajustadas à realidade, mais integradora, oferecer perspectivas mais completas para os professores/as, ampliar o sentido restrito a técnica. (SACRISTAN, 2000, p. 122)

Na formulação do currículo deve se levar em conta sua execução em sala de aula que é um processo dinâmico, pois se se estabelece caminhos muito fixos deixará o professor sobrecarregado, sem uma ação transformadora. Entretanto, o agente mais dinâmico desse processo é o professor, que tem a possibilidade de re-selecionar os conteúdos de uma forma que julgue ser mais importante para a formação daquele aluno, por mais que os programas, sejam eles no campo nacional ou regional, busquem uma unificação na execução do trabalho em sala de aula, o que contará mesmo é “final da ponta dessa corda” que é ação do professor que terá como resultado seus próprios recortes e destacando aquilo que segundo sua formação e/ou experiência lhe indique como um caminho correto.

Considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade. Uma coisa é o que dizem os professores/as o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam de outra forma diferente é o que os alunos/as aprendem. (SACRISTAN, 2000, p. 131)

Sacristan aborda de uma forma expressiva as vozes que formam esse ensino, que existem maneiras de dizer sobre os conteúdos e de como ele chega até o aluno, o que cada agente desse processo afirma e defende e o que acaba acontecendo no sentido prático tanto sobre a composição do currículo como a assimilação por parte dos alunos.

Um item claro, que inclusive acontece com boa parte dos alunos, é a busca de uma linha teórica ou ideologia de seu professor, modulando, dessa forma, seu discurso nas atividades e avaliações de uma forma que lhe garanta uma melhor visão do professor sobre seu trabalho. Muitas vezes o que nossos alunos escrevem e defendem é apenas feito para a pessoa do professor, não havendo uma problematização ou reflexão realizada propriamente pelo educando.

Nessa mesma linha recorreremos a Tomaz T. da Silva que faz considerações sobre o currículo e as ações dos docentes sobre ele. Silva considera que o caminho que percorre o ensino é composto pela linguagem e o processo de transformar o que está escrito numa aula, ou seja, a ação docente ganha muitas possibilidades por meio da função linguística, uma ação pode se transformar, ou até mesmo ganhar significados distintos daquilo que antes se havia sido

pensado.

A produtividade das práticas de significação é função, entre outras coisas, do caráter indeterminado, aberto, incerto, incontido da atividade lingüística, da atividade de produção de sentido. Se o processo de significação girasse sempre em torno dos mesmos significados e se os significados fossem fixos, se as marcas lingüísticas que utilizamos estivessem vinculadas a significantes, apontariam para significados unívocos, certos, singulares. (SILVA, 2001, p. 20)

A essa ideia é atribuído o conceito de currículo oculto, ou seja, mesmo tendo um significado, uma estruturação na composição do currículo, o professor no agir da sala de aula consegue mudar a sua aula, e, se quiser, é possível inclusive modificar por completo o que esteja definido na escrita sem alterar ou acrescentar nada. Isso é possível, segundo Silva, por meio da variação lingüística, que transmite o saber presente no currículo que está estático, frio podendo gerar outras interpretações.

Sobre o que seria um currículo e sua função podemos citar o trabalho que discute a relação do currículo com a história e a teoria, trata-se de um texto de Ivor F. Goodson intitulado “Currículo: Teoria e História”, e sobre a função do currículo o autor pondera:

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para mediante sua retórica, legitimar uma escolarização [...] enquanto o currículo escrito estabelece a lógica e a retórica da matéria, o que aparece é apenas o aspecto mais tangível, abrangendo padronização de recursos. (GOODSON, 1995, p. 21)

Goodson, que é traduzido por Tomaz Tadeu da Silva, reflete que a ação do docente não está intrinsecamente ligada ao currículo, aliás, observa o currículo como um agente burocrático de certa forma, pois trata o currículo escrito como um simples documento de padronização de recursos.

Após as discussões apresentadas aqui, tanto no que diz respeito a formação do professor de história, seu ambiente de trabalho e que ele deve ensinar com o currículos, fica em aberto uma questão: qual a postura ou o papel que professor de história deve tomar? Que ações devem acontecer?

Para responder a isso vamos nos valer de Lana Mara de Castro Siman, que enxerga o professor como um mediador, ou seja,

uma pessoa responsável em trabalhar os assuntos relativos a disciplina de história de uma forma que seja possível aproveitar esse conhecimento que o aluno possui previamente para assim poder construir seu entendimento sobre as relações do passado.

Para que o ensino de História, todavia, seja levado a bom termo, ao longo de todo o ensino fundamental, torna-se necessário que o professor inclua, como parte construtiva do processo ensino aprendizagem, a presença de outros mediadores culturais, como objetos da cultura, material, visual ou simbólica, que ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórico possibilitarão a construção do conhecimento pelos alunos, tornando possível “imaginar”, reconstruir o não vivido diretamente, por meio de variadas fontes documentais. (SIMAN, 2004, p. 88)

Esse conceito de imaginar apresentado pela autora talvez seja o laboratório de atuação máxima desse historiador dentro da sala de aula, poder estabelecer uma relação com o presente, com o contato cultural do aluno fazendo com que esse aluno tenha condições de criar formas de entendimento sobre uma determinada época, sobre como estabelecer esses diálogos com o passado e como não cometer julgamentos que tendem ao anacronismo. A mediação cultural perpassa o que qualquer atitude de um manual que tente cristalizar um conteúdo e o currículo ganha vida, pois essa mediação trata de uma relação de troca entre a figura do docente e do aluno.

Atualmente, o que o recém-graduado em história acaba encontrando como realidade profissional é um ambiente escolar formado na grande maioria por uma sala, lousa de giz para anotações à frente, com os lugares dos alunos posicionados e organizados um atrás do outro. Esse ambiente, apesar de comum aos olhos dessa atual sociedade, é uma herança de uma tradição escolar com raízes medievais e composição moderna que se manteve até os dias de hoje.

Depois de nos focar no espaço físico que corresponde à escola, e antes de entrar em outras discussões, vamos voltar nossos olhos àqueles que são os sujeitos principais do processo educacional: os alunos. Na grande maioria das vezes pensamos nos jovens do ensino regular os quais a maior porcentagem diz que não gostam ou até mesmo odeiam ter que aprender história. Aqueles que se julgam incapazes de “decorar” o conteúdo acabam inventando as mais criativas formas de “cola”, a fim de conseguirem aprovações nas provas e, assim, da forma mais rápida possível,

jogarem seus cadernos de anotações e fazer questão de esquecer toda essa “chatices” o mais rápido possível. Talvez essas linhas que você acabou de ler possam lhe soar como mais um desabafo de um profissional da educação, mas essas seriam atitudes inerentes à condição ou natureza do aluno? Ou seria somente um fenômeno ligado a prática do ensino de História?

Tais questionamentos não são respondidos de uma forma precisa e focada, nem será simples encontrar uma fórmula que motive o aluno a aprender história já que o jovem em idade escolar vive a pós-modernidade<sup>3</sup> enquanto a nossa estrutura educacional, da formação dos professores na universidade, o currículo e até mesmo a estrutura física da escola são instituições modernas.

## 2. O ENSINO DE HISTÓRIA NA PÓS-MODERNIDADE

Atualmente o que percebemos nos cursos de graduação em licenciatura é uma distinção grande entre aqueles que se propõem a atuar na área acadêmica em relação aos que partem para o trabalho em sala de aula. A supervalorização daqueles que partem para a pesquisa, vistos como “os melhores” da graduação, enquanto fica nítida a desvalorização para os “aventureiros” ou “menos capazes” que queiram assumir o magistério é presente nos recentes graduandos, sem contar que, na maioria das vezes, tais rotulações partem de próprios docentes que não fazem nenhum esforço para entender as discussões pertinentes ao Ensino de História. (FENELON,1985)

Foucault é daqueles pensadores que jamais separa teoria e prática (...) O Filósofo afirma a precariedade do seu próprio discurso, vive-o como processo, como possibilidade de transformação, como desejo de distanciar-se de si mesmo e empreender um esforço de pensar diferente do que pensa; de outro, na sua análise dos discursos, ou seja, no tratamento dos dados e no trabalho sobre documentos, Foucault usa esse mesmo modelo, mostrando que há antes “possibilidades de discursos” e que as coisas ditas são sempre históricas, isto é funcionam como práticas concretas. (FISCHER, 1996, p. 40)

Segundo as concepções da autora, Foucault não parte do pressuposto de que deve existir uma grande teoria, pensada e

---

<sup>3</sup> Quando usamos o termo pós-modernidade estamos usando os conceitos propostos por Zigmunt Bauman, principalmente as obra *A sociedade Individualizada* (2001) e *A sociedade Líquida* .(2008)

organizada para aplicar, essa ideia de ir do macro para o micro, ou como podemos entender da academia para a sala de aula, não corresponde a uma realidade. A prática não funciona necessariamente como uma consequência do que foi teorizado. O processo que a autora fala em seu texto é a dicotomia de utilizar ao máximo suas fontes documentais pensando metodologicamente o trabalho, focalizando o objeto e repensando o discurso.

Ao pensarmos a Universidade como a promotora do conhecimento na estrutura que conhecemos atualmente, ficam nítidas as mesmas características que encontramos nas instituições da educação básica. A forma de execução do conhecimento para os educandos, a imagem de uma ação docente “enciclopédica” que a sociedade faz e refaz sobre o que acontece na escola, bem como o modo como a Universidade se organiza e se estrutura reflete claramente que a educação ganhou o *status* da modernidade.

Zygmund Bauman possui uma produção que tinha em vista colocar em debate essas transformações na sociedade, e em sua obra: *A sociedade Individualizada*, no capítulo *Educação: Sob, para e apesar da pós Modernidade*, relaciona a presença da universidade e o que ela representa para essa sociedade que ele classifica como pós-moderna, ou em outras obras como o termo “líquido”, com o ensino em outras instâncias.

A atual crise educacional é, antes e acima de tudo, uma crise de instituições e filosofias herdadas. Criadas para um tipo diferente de realidade, elas acham cada vez mais difícil absorver, acomodar e manter as mudanças sem uma revisão meticulosa dos marcos conceituais que empregam. (BAUMAN, 2008, p. 164)

Bauman, em sua pesquisa, aponta que a crise que encontramos na escola e em todo sistema de aprendizado na verdade é reflexo da tradição da educação, que se respalda em velhas filosofias já instituídas e cristalizadas pelo tempo, deixando de lado os novos acontecimentos sem problematizá-los ou simplesmente considerando como anormalidade, algo que destoa daquele modelo já conhecido, estabelecido e aceito pelos pares. Isso reflete o caráter moderno que o ensino superior vive, a universidade, apesar de ter raízes na idade média, é uma instituição que se firmou como moderna se transformado num diapasão educacional como pontua o autor

Dessa forma, percebemos que não é somente a ação universitária que seleciona os encaminhados para a pesquisa no

mundo acadêmico, e de certa forma, desqualifica, pelo menos em discurso, os que seguem o magistério. Isso faz parte da própria concepção de ensino que herdamos do mundo moderno e, forçosamente, tentamos aplicar na sociedade atual que se molda e responde de forma rápida e precisa e a essas estruturas modernas arcaicas, revelando nitidamente que vivemos e respiramos o pós-moderno hoje.

É necessário que o atual docente conceba que as dinâmicas da sociedade se refletem na sala de aula de forma que o aluno é um resultado das rápidas modificações. As mudanças que permeiam aquele ambiente são grandes em comparação com aquilo que docente conhece na percepção de quando esteve nos bancos escolares.

A reflexão está relacionada com a capacidade intelectual dos professores ao enfrentarem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, experimentam hipóteses de trabalho, utilizam técnicas, instrumentos, materiais conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos, tarefas e recursos. (Gomes apud PAIN, p. 126, 2005)

A sociedade na qual vivemos é permeada por imagens que são apresentadas em uma velocidade muito grande, juntamente a uma grande quantidade de informações. Atualmente, a informática, a televisão e até o cinema se moldaram aos homens “sem tempo” da atualidade, e sem modificar a intenção de informar o máximo de conteúdo possível num tempo mínimo.

A escola precisa estar em diálogo com a realidade do aluno, e o ensino de história precisa de uma proposta que faça o educando encontrar significados nas propostas presentes nos currículos escolares, e isso é uma atitude que depende da ação e da percepção do professor, pois é ele quem está envolto naquela realidade e entende os processos e os meios de execução de determinada turma. Concordamos com Antônio Elison Pain que o fazer prático do professor em sala de aula é o grande elemento transformador nessa realidade.

o ensino é mais uma atividade prática do que uma atividade técnica, já que implica situações complexas e problemáticas, frente às quais o professor deve elaborar critérios racionais de compreensão, bem como propostas argumentadas para definir seus fins gerais, em projetos concretos de intervenção em cada situação específica (PAIN, 2005, p. 127).

Vivemos em uma sociedade que tradicionalmente valoriza a educação, a enxerga como possibilidade de crescimento e ascensão nesse mundo capitalista, mas essa mesma sociedade, de certa forma, questiona o poder de formação que as instituições de ensino superior fornecem ao jovem de hoje. Devido a atual composição do ensino, não somente no âmbito superior, a forma e os caminhos para se chegar à erudição são os mais distintos possíveis.

Bauman observa isso na sociedade e compara com as universidades perdem, no sentido prático e não no tradicional, a sua monopolização dos saberes.

O papel monopolista, ou mesmo privilegiado, das universidades na criação e seleção de valor não é mais sustentável. As universidades precisam competir com inúmeras outras agências, sendo muitas destas mais bem capacitadas para “passar a mensagem delas” e mais em sintonia com os desejos e temores dos consumidores contemporâneos. (BAUMAM, 2008, p. 166)

O consumidor contemporâneo citado acima pode ser encarado como o aluno, mas distanciar o objeto dessa forma seria uma atitude de caráter moderno que já abordamos pouco antes. Após vivenciar as concepções da pós Modernidade temos de entender essa situação e nos colocarmos no todo. Por exemplo, o consumidor somos todos em todos os momentos. Não há distinção de momento, tempo ou situação em se divulgar algo, seja comercial, seja intencional, é uma ação intrínseca ao homem desse século.

Guy Debord, em 1967, debate a sociedade dominada por imagens, signos e sem autenticidade, traçando essa ideia de espetáculo na sociedade que destaca a emergência histórica do capitalismo (DEBORD, 1967). Podemos, sem medo, usar muitas concepções de Debord na atual sociedade globalizada, hoje o conhecimento e as informações chegam de forma mais sedutora em mídias diversas.

A forma como são organizados esses signos nos convida a buscar informação. Existe uma valorização do eu erudito rápido, conciso e interessante, por exemplo, a possibilidade de conhecer mais sobre uma mitologia grega presente num jogo eletrônico ou sobre a história das dinastias francesas presente num encarte de aluguel de roupas para festas. Consumimos diariamente essa forma de agir e pensar, nos conectamos com pessoas, fechamos propostas de emprego pela internet sem conhecer pessoalmente a pessoa que nos contrata.

Entretanto, há uma noção geral que nos conduz na vida em sala de aula, talvez nós nos deixássemos ser influenciados pelo meio tradicional de trabalho, ou porque simplesmente temos uma formação dita “formal” na academia, como observamos a pouco, mas somos seduzidos pelo metódico e moderno - muito provável que a noção de certo e organizado tenha os dois pés fincados na modernidade - momento em que as concepções passam a se transformar com a modernidade no final do século XIX e século XX: temos a velocidade, o fragmento, a efemeridade, o desenvolvimento da ciência e da eletricidade. (BERGMAN, 1982)

Numa tentativa desesperada de fazer da necessidade uma virtude, ou de roubar a cena, os intelectuais, coletivamente degradados pela competição de mercado, convertem-se em promotores zelosos de critérios de mercado na vida universitária: este ou aquele curso ou projeto é bom sem tem uma boa abertura para o mercado, se vende bem – e a capacidade de vender (“encontrar-se com a demanda”, satisfazer as necessidades do potencial humano”, oferece os serviços que a indústria demanda”) deve ser o critério supremo dos currículos, cursos e títulos adequados (BAUMAN, 2008, p.173)

Esse pensamento acadêmico baseado nas concepções mercadológicas só coloca a formação a mercê da indústria e do comércio, não que qualquer relação entre eles seja abominada, pelo contrário, a universidade deve estar atenta à realidade e a sua produção visa analisar esse todo e debater propostas e encaminhamentos científicos, e não ir na “onda” do que vende mais ou é mercadologicamente melhor aceito.

O objetivo, nesse momento, não é pensar, mesmo com tantas questões, que a era moderna esteja ultrapassada ou é arcaica para nossa sociedade. Ainda hoje encontramos estruturas modernas que atuam e dialogam com as possibilidades da pós-modernidade, entendemos então que, na atualidade, a contração moderna e segregacionista “ou” dá espaço para a composição somatória “e” da pós modernidade.

Em *Microfísica do poder*, Michel Foucault apresenta as formas como os mecanismos de poder acabam sendo executados paralelamente ao Estado, e também acaba apresentando a relação de poder e saber presentes nas sociedades modernas visando produzir “verdades”, na qual o objetivo primordial seria a dominação do homem pelas práticas econômicas e políticas nessa sociedade capitalista (FOUCAULT, 1979). Logo no capítulo *Verdade e Poder*, considera que a verdade é composta por várias coerções que

causam efeitos de poderes regulados, o que acaba colocando em xeque o papel intelectual na sociedade como um produtor de “verdades” para a sociedade capitalista. Essas verdades viriam a legitimar o discurso burguês, persuadido, assim, uma sociedade alienada que aceitaria a execução do poder por parte da burguesia:

Parece-me que o que deve se levar em consideração no intelectual não é, portanto, ‘o portador de valores universais’, ele é alguém que ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade está ligada às funções gerais do dispositivo de verdades em nossa sociedade (FOUCAULT, 1979, p. 13).

Essa colaboração de Michel Foucault é interessante para o que já vínhamos debatendo nesse texto. Essa necessidade de poder associado ao conhecimento ou a um acúmulo de um discurso burguês de conhecimento é uma característica totalmente moderna.

Nesse tópico, ao qual pretendemos nos ater à questão de produção de conhecimento, principalmente sobre o conhecimento histórico, temos em vista observar as possibilidades de ação em sala de aula promovendo um debate epistemológico, levando em consideração a sociedade pós-moderna e pensamento pós-estrutural.

Sonia Ogiba traz um interessante panorama para a compreensão do pós estruturalismo e a produção de conhecimento. Com uma grande referência em Michel Foucault, a autora analisa as possibilidades e os debates da criação de discursos e verdades que os alunos podem construir, considerando as transformações da sociedade.

Quando pensamos em produção de conhecimento em sala de aula com a disciplina de história associamos as ideias que temos da própria teoria da historiografia, dessa forma consideramos história as narrativas que um determinado grupo, sociedade, civilização acabou por “escrever” a história. Na sala de aula, o professor ou mediador deve estar atento às iniciativas de produção de conhecimento e deixar o aluno produzir e estabelecer relações que considera importante.

O trabalho de selecionar os assuntos, momentos e fatos e escrever um texto tem uma relação com a valorização que Foucault dá ao sujeito e ao discurso. Ogiba estabelece os parâmetros do pensamento pós-estruturalista sobre o uso da linguagem na apreensão das ciências humanas, já que a ligação é intrínseca.

Para o pensamento pós-estruturalista não se trata de tomar a linguagem como instrumento (neutro) de apreensão da realidade do mundo natural e social, mas antes que é ela própria que constitui esse mundo natural e social, mas antes que é ela própria que constitui esse mundo. E, nesse sentido, realidade e homens/mulheres são constituídos/as pela e na linguagem, e não o contrário. Por conseguinte, é o lugar no qual o sujeito se constitui e onde deixa as marcas desse processo. (OGIBA, 1995, p. 234).

A linguagem sendo elemento de identidade e expressão do homem em si é o canal ideal para a promoção e reverberação de ideias e sentidos. Ao escrever, criam-se associações de momentos distintos e forma-se uma rede neural sobre o assunto que se estuda, juntamente ao texto, e por mais concentrado que estamos no assunto ou tema poderemos nos dissociar da nossa vivência com ele, nossa composição cultural, nossa forma de conceber o mundo de acordo com a formação familiar e origem. Isso para o ensino de história torna-se rico, pois ao escrevermos sobre determinado assunto, por mais que focamos num objetivo direto, acabamos por nos revelar e deixamo-nos transparecer tanto na escrita como por atos e suas ausências, pela fala e os silêncios.

Nesse mundo pós-moderno em que a sociedade é dinâmica e moldável, a educação deve ter uma característica que se adéque ou, pelo menos, possa vivenciar as múltiplas e riquíssimas possibilidades de ação didática.

Retomando os conceitos de Bauman, mas em outra perspectiva, a do aprendizado, que está presente no início da obra da *Sociedade individualizada* (BAUMAN 2008), o autor aborda conceitos de grau de aprendizagens, mostrando-nos um terceiro grau, que estaria relacionado com a produção de conhecimento de acordo com as tendências sociais dessa sociedade pós-moderna.

Os dois primeiros graus de aprendizado concordam com a natureza da espécie humana, da maneira como ela se formou no curso da evolução, e assim aparecem de uma forma ou de outra em todas as culturas conhecidas; o terceiro grau, no entanto, pode ter, e com frequência tem, conseqüências *patogênicas*, resultando em uma personalidade apática, errante e *esquizofrênica*. (BAUMAM, 2008, p. 160)

Esse modo terciário que de certa maneira seria visto pela escola como uma formação marginal e não aproveitável, já que não se enquadraria nas concepções prontas e modernas das instituições

de ensino, o pesquisador polonês nos chama atenção que a escola não estaria preparada para desenvolver no aluno essa forma de processar essa personalidade apática e esquizofrênica, esse último termo relacionado as percepções e entendimentos individualizados dos alunos.

O mundo em que os homens e as mulheres pós-modernos precisam viver e moldar suas estratégias de vida põe a prêmio o “aprendizado terciário”, um tipo de aprendizado que nossas instituições educacionais herdadas, nascidas e amadurecidas no moderno alvoroço da ordem estão mal preparadas para oferecer, no qual a teoria educacional, desenvolvida como uma reflexão sobre as ambições modernas e suas concretizações institucionais, só pode ver, com uma mistura de perplexidade e horror, como um crescimento patológico ou um ataque de esquizofrenia avançada. (BAUMAM, 2008, p. 163)

Nesse momento, me lembro do que diz Eric Hobsbawm ao ponderar que aqueles que escrevem história atual de forma consciente ou não, para a criação, demolição e reestruturação de imagens do passado, pertencem não somente ao mundo acadêmico da investigação que se diz especializada, como também pertence à esfera pública na qual o homem atua como ser político. E porque não o nosso aluno tenha essa mesma ideia lembrando da sua realidade?

Atualmente, o ensino de história deve possuir uma característica que aceite as possibilidades de uma sociedade complexa como temos atualmente e mantenha a premissa de buscar por uma aula de história em que o principal instrumento pedagógico fosse o diálogo.

A partir deste critério pedagógico centrado no ato da fala, desenvolvemos uma compreensão e análise do ato de ensinar, e buscamos, à luz da teoria da ação comunicativa, algo que desenvolvesse um dialogo que é capaz de gerar a atenção sobre as possibilidades de discursos, e construções de verdade.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

É necessário estarmos atentos ao fato que não podemos simplesmente transformar o ensino de história como se construíssemos uma teoria do nada ao ser, temos em mente que a realidade de uma sala de aula, em se tratando da história que pretende ser ensinada, é calcada em inúmeras concepções que,

mesmo que tentemos dar novos entendimentos, precisamos aceitar suas origens e as referências herdadas.

O ensino de história é assinalado por uma vertente de cunho nacionalista e burguês que deixou uma marca identitária até o presente em sua materialidade. Em relação a esse trabalho de pesquisa, enfoco essa possibilidade, me utilizando da historicidade presente no século XIX na qual encontramos a formação do Estado nacional brasileiro e tentativa de consolidação de uma identidade (HOBSBAWN; RANGER, 1997) nacional por meio de ações políticas, econômicas e culturais que pretendiam construir esse arcabouço. O item relativo à identidade é de um profundo debate que, por si só, poderia se transformar em um projeto de sala de aula.

É a modernidade se fazendo e deixando seu legado ideológico na ciência História e também nas composições do ensino de história. A pretensão existente na modernidade, de romper com o passado construindo um novo presente, pode parecer um discurso um tanto positivista de uma história factual, verdadeira que possa funcionar como uma orientadora para as próximas gerações dando uma imensa noção de evolução e progresso, mas mesmo com essa concepção de alterar a escrita, alterar a história reescrevendo-a, nos é permitido gerenciar um grande leque de formas de atuação em sala de aula.

Podemos associar aos problemas sociais, com essa sociedade que se transmuta a cada momento, que assume múltiplas faces e recorre ao tradicionalismo para cobrar ações ou justificar erros, a missa do magistério é de gerenciadora de almas e possibilidades, a formação não é uma, completa e padronizada - isso não se adéqua nem à sociedade, aos alunos, professores, diretores, enfim todos estão imersos nessa pós modernidade, mas com os pés fixos e sustentados na modernidade.

Dessa forma entendemos que as ações no ensino de história precisam levar em conta as dinâmicas dessa sociedade que está em constante transformação, o professor mediador deve estar atento aos projetos e sempre tentar dialogar com as perspectivas que permeiam a realidade do aluno.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

\_\_\_\_\_. **A sociedade individualizada. Vidas Contadas e histórias vividas.** Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. Tradução de Augustin Wernet. Revisão de Marcos A. Silva. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, SP, v.9, n.19: 29-42. Set. 1989 / Fev. 1990.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo - Comentários sobre a sociedade do espetáculo**, Rio de Janeiro, Contraponto, 1997

FENELON, Déa Ribeiro, **A formação do profissional de história e a realidade do ensino**. In Cadernos CEDES, nº 8, São Paulo, Cortez, 1985.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**, Campinas, SP. Ed Papyrus, 2003.

FORQUIN, J. **Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995  
Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

HOBSBAWN Eric, RANGER Terence. **A invenção da tradição**. São Paulo. Paz e Terra, 1997.

OGIBA, Sonia M. M. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. In: VEIGA-NETO, A (Org) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre. RS. Sulina, 1995.

PAIN, Antônio Elison. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a) de História. Capítulo II: Mapeando cânones contemporâneos de formação de professores**. (Tese de doutoramento) São Paulo. Campinas. Faculdade de Educação. 2005. p. 99-167

RÜSEN, Jörn. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Práxis Educativa, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick.

SACRISTAN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o Ensino**. Porto Alegre, Artmed: 2000.

SILVA, Tomaz T. da. **O currículo como fetiche**. B.H.: Autentica, 2001.

SIMAN, Lana Mara de Castro. **O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor do conhecimento histórico pelos alunos**. In: THIESSE, Anne-Marie. **La création des identités nationales. Europe XVIIe – Xxesiècle**. Paris: Éditions Du Seuil, 1999, p. 322.

Recebido em 08/12/2016

Aprovado em 12/08/2017