

ENTRE A RUA E A ESCOLA: TRAÇANDO O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE PAULO FREIRE

Dayane Nascimento Sobreira
Graduanda em História/UEPB

RESUMO

Diante dessa realidade desconcertada e intensa que Zigmunt Bauman (2003) chama de líquida, tornar o ensino de História atraente é uma tarefa hercúlea. Desse modo, procuramos entender as teorias de Paulo Freire articuladas com esse ensinar, mesclando-as, para assim podermos traçar um ensino de História dialógico, que faça os sujeitos se assumirem enquanto intérpretes no contrateatro social. Freire propõe um ensino que auxilie na autonomia dos educandos, ensino articulador do conhecimento-palavra gerido e gerado pelo discente, estes que têm nessa relação, um papel peculiar que colabora com seus conhecimentos prévios no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, pensar Freire articulado com o ensino de História é fazer somar novas possibilidades de se formar indivíduos pensantes e atuantes e não massas amorfas diante da temporalidade vivenciada por nós. Para tanto, partiremos da formação reflexiva como condição necessária para uma ressignificação das práticas educativas no contexto escolar (PERRENOUD, 2002).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Dialogismo; Reflexão.

INTRODUÇÃO

Vivenciamos uma realidade traumática, donde somos constantemente bombardeados por novas e intensas informações e signos. Traumática entendida aqui como qualquer situação que transborda à elaboração, para quem sofre e para quem a pratica (FARIAS, 2008). Esses acontecimentos, por sua vez, impossibilitam um bem pensar, a conservação de experiências e a produção de significações, visto que tudo é instantâneo, efêmero. É diante desse quadro, como nos diz Francisco Farias (idem), que o sujeito deve assumir um papel ativo-reflexivo, visando propiciar a reconstrução dos seus rastros vivenciais. Diante disso, o processo de ensino-aprendizagem se torna a cada dia mais complexo. E o que dizer então, do ensino de História, disciplina vista por muitos como decoreba, uma disciplina chata e repugnante? Aqui, o status de complexidade se desdobra.

Não obstante, tais cognomes associados ao ensino de História são dignos de nota, visto que refletem a historicidade desse campo, a saber: durante muito tempo a História se dedicou a repassar datas e à memorização de linhagens, dinastias e grandes feitos. Analisada sob o signo da permanência, esse ainda parece ser um fato atual. Alguns educadores, ressentidos quem sabe, por situações precárias de operacionalização do saber, baixos salários, por uma

constante afirmação do lugar de (des)merecimento de sua profissão e por lidar com gerações plurais, distintas da sua, insistem em manter um ensino não problematizador, jurássico, que de nada condiz com a conjuntura da qual fazemos parte. Para tanto, apesar da historicidade, o ensino de História ainda parece tacitamente chato! Logo, de que armas devemos nos munir para torná-lo distinto, prazeroso e (co)movente? De que forma relacioná-lo à realidade dos educandos? Como atuar para fazê-los mais autônomos?

Historicizando o ensino de História

Filha da prosa, a História se consolida enquanto campo de saber somente no século XVIII. Emanada em meios científicos, ansiava ser tão ou mais exata quanto as ditas ciências naturais. Aqui, sua função era *resgatar* um passado mais puro, límpido e verdadeiro, bajulador de grandes homens e feitos. É assim, e espelhada nesse *pacto* com o passado, que o conhecimento histórico é transposto em disciplina escolar. Ou seja, embasado na perpetuação de sentenças difundidas pela historiografia, o ensino de História torna-se disciplina; contudo, isso não nega a difusão de temas de história em períodos anteriores por exemplo, mesmo que os temas históricos estivessem mesclados a outras concepções, como a teológica.

As disciplinas escolares surgem a partir de interesses de instituições e grupos. É tendo em vista isso, que a historiadora Thaís Nívia de Lima e Fonseca (2003) situa o fim da Idade Média como o período da organização dos primeiros campos disciplinares. De acordo com a mesma:

Algumas situações são particularmente interessantes, como aquelas nas quais saberes provenientes de culturas profissionais específicas – como a dos clérigos, dos mercadores, dos banqueiros, dos artesãos – tornaram-se, progressivamente, saberes úteis ao processo de escolarização, acabando por constituir-se em disciplinas escolares. É o caso de técnicas de escrita e de leitura, do cálculo, das línguas vulgares e mesmo da História e da Geografia (FONSECA, 2003, p. 16).

As disciplinas hoje entendidas como um conjunto de conhecimentos dotado de título, organização, finalidades e formas próprias (*idem*), são analisadas a partir de dois enfoques: o da sociologia dos saberes escolares e o da história cultural. Para a sociologia, o processo que escolhe disciplinas escolares é advindo de uma seleção cultural que dita o que deve ou não ser

estudado e difundido pelo sistema escolar. Para além disso, a história apreende tal processo pela via de políticas públicas (ideológicas), responsáveis por formular uma visão positiva do Estado. Não obstante, da década de 70 em diante, por influência de Roger Chartier, a prática escolar passou a ser vista como uma prática cultural.

De forma mais complexa e aprofundada, José D'Assunção Barros (2011), correlaciona aspectos caracterizadores de um campo disciplinar interagindo, por sua vez, com o conceito de matriz disciplinar¹. Segundo ele, todo campo disciplinar está emaranhado em uma generalização comum, que é um campo de interesses compartilhado por conjuntos de saberes que se mesclam, fazendo-se únicos. Tornando-se singular, tal campo desdobra-se, especializando-se a partir de formulações internas que são veiculadas a partir de um discurso, articulado através de aspectos teóricos e metodológicos. Nesse campo, interditos são lançados sob uma comunidade científica (rede humana) que capta e lança oposições e diálogos interdisciplinares, o que permite estabelecer um olhar sob suas práticas e seu campo de trabalho.

Destrinchar tais considerações ao caso da História é pensar que ela está envolta em um campo de interesse geral – as ciências humanas –, em singularidades que a faz considerar o tempo e o uso de fontes por exemplo, como aspectos primordiais; fazendo-se criar, desse modo, fatores e conceitos expressivos próprios, como o conceito de conjuntura. Tais conexões estão ligadas às teorias e metodologias do conhecimento histórico que em contato com outros campos influi na formulação de setores intradisciplinares, quando a história se divide em história econômica, história social, história das mentalidades... Sendo assim, a história enquanto disciplina é o conhecimento histórico transposto aos moldes escolares. É dito isto e seguindo a frase de D'Assunção que “nenhuma disciplina, e tampouco a História, escapa da própria história” (BARROS, 2011, p. 18), que nos reportamos a um breve passeio pela história do ensino de História, focalizando esse ensino no Brasil.

Reflexo dos paradigmas presentes nos diferentes períodos, o ensino de História passou por várias mudanças. Inicialmente ligado ao paradigma positivista, se dedicou a propagar conhecimentos político-nacionalistas, traço que se manteve até o início do século XX. Não obstante, é nesse momento quando o marxismo aciona suas percepções e discussões de história no ensino, como se percebe na década de 1980, no Brasil.

Thaís Nívia (2003) nos diz que a educação escolar chegou ao Brasil em 1549 com a Companhia de Jesus. O posterior ensino propagado passou a girar em torno de eixos, entre os

¹ Para uma explanação acerca do conceito de matriz disciplinar, cf. BARROS, 2011.

quais estavam: Gramática, Retórica, Humanidades, Filosofia e Teologia. Nesse ínterim, a História era ensinada dando suporte às demais disciplinas, consideradas até então, mais relevantes. Durante, contudo, o governo do Marquês de Pombal, a História (em particular a História da Religião) passou a ganhar espaço, visto que o marquês propagava ideias ilustradas. É com a independência, porém, que surge o ideário da construção de uma identidade nacional; concomitante a esse desejo, a história se escolariza de modo oficial. Essa por sua vez, colaborou na formação das elites ao mesmo tempo que serviu como uma luva à elaboração de uma história nacional, difusora de uma rígida moral cívica e cristã. É quando se cria o IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro). Essa lógica de ensino perdura até às duas últimas décadas do século XX quando o processo de redemocratização faz o ensino de História adotar a fundamentação marxista – e depois a da Nova História Cultural – nas suas abordagens. Com essas palavras, fiamos a primeira parte de nosso tecido, quando através de um ponto de liga, caprichoso, lapidado, abrimos espaço a uma nova abordagem, a uma abordagem freiriana.

Por uma pedagogia da autonomia

Paulo Neves Freire, figura ímpar nos quadros de alfabetização do Brasil, trabalhou alfabetizando jovens e adultos em alguns países, recusando ideias fatalistas e crendo na mudança. Defendeu a ideia de que somos condicionados pelas estruturas econômicas mas não totalmente determinados, fazendo-nos ver a história enquanto possibilidade, vir a ser, processo que rejeita a inexorabilidade do amanhã. Para tanto, lutar, para ele, se torna muito mais do que um ato político, mas uma categoria existencial e histórica. Disse:

Por grande que seja a força condicionante da economia sobre o nosso comportamento individual e social, não posso aceitar a minha total passividade perante ela. Na medida em que aceitamos que a economia ou a tecnologia ou a ciência, pouco importa, exerce sobre nós um poder irrecorrível não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar (FREIRE, 2000, p. 55).

Disseminou um ensino voltado ao autogoverno e à reflexão crítica que inibia o fatalismo, já que o futuro era aqui problematizado e não determinado, ponto de atuação da

práxis humanizadora. Fatalismo que segundo ele, minguava a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir, de intervir. A educação, uma educação política, devia fazer o aluno construir uma compreensão de sua presença no mundo.

Para ele, a implosão de um ensino onde a reflexão incida sobre suas práticas só seria permitido a partir de um ensino autônomo, de uma pedagogia da autonomia. Ela, que se funda na ética, no respeito à dignidade e na própria autonomia do educando. A autonomia é o ato de governar-se por si mesmo, logo, como nos diz Edna Oliveira (2011, p. 13), esta “nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana”. É na busca por tal que Freire propõe uma realização que é dada a partir do “saber-fazer e saber-ser pedagógicos”.

A prática educativa da qual temos uma pesada responsabilidade ética, é uma prática formadora que exige-nos o reconhecimento de que somos indivíduos condicionados mas não determinados. É aqui, diante disso, que o exercício de formar se contrapõe arduamente ao de treinar. Logo, como prática formadora, exige constante reflexão que objetiva pensar assim, a formação docente e a prática educativo-crítica. Reflexão que é segundo Perrenoud (2002, p. 57) “uma condição necessária para enfrentar a complexidade”. Como Freire aponta, o exercício educativo, tal qual os atos de cozinhar e velejar, exige de nós alguns saberes relativos ao mesmo exercício; no caso de cozinhar, preciso conhecer o fogão, seus manuseios, no segundo caso, o braço, o vento, o papel do motor à vela, por exemplo. Dessa forma, é através da reflexão crítica que conheço a minha prática educativa. Esse exercício reflexivo possibilita pensar o meu saber-fazer constante, induzindo-me a pensar a teoria correlacionada à prática, reflexão sem a qual a teoria torna-se inoperante.

Philippe Perrenoud destacando a necessidade desse exercício reflexivo, não esquece que é um treinamento intensivo e deliberado (2002) que de acordo com o mesmo, faz compensar a superficialidade da formação profissional, favorece a acumulação de saberes de experiência e prepara o docente para assumir uma responsabilidade política e ética, por exemplo. Nessa perspectiva, enveredar-se pelos caminhos docentes sem reflexão se assemelha a entrar em uma mata sem bússola! Exercício reflexivo esse que na perspectiva freiriana não é um presente dos deuses, mas uma constante, produzida pelo aprendiz em comunhão com o professor formador.

O ensinar, élan vital, é dessa maneira, um processo de mão dupla, do qual docência e discência se misturam e que diferentemente do bancarismo², exige uma constante criação de

²O sistema bancário é uma forma de aprendizado criticado por Freire. É o processo através do qual o conhecimento – puro e memorizador – é repassado ao aluno, sem uma necessária reflexão e criatividade do

possibilidades. É nesse exercício que de acordo com Freire “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (2011, p. 25), donde quem forma é (re)formado a cada instante. Tal prática deve andar de mãos dadas com a decência e com a seriedade, elementos que estimulam a curiosidade, imunizadora do ensino bancário.

Tal como a pesquisa, a rigorosidade metódica é elemento fundante no “ensinar a pensar certo”. A pesquisa estimula a curiosidade epistemológica que por sua vez, através de uma sistematização que faz o educando se aproximar dos objetos cognoscíveis, implode na capacidade criadora do indivíduo. Tal faculdade do educando que é abortada nas mãos de educadores certos de suas certezas, memorizadores apenas, que não sabem articular fatos e realidades, insistindo em trabalhar com uma realidade desconectada do concreto, que não faz incorporar o saber dos educandos ao conteúdo.

Logo, estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares e a experiência social dos indivíduos é uma fórmula concreta que estimula a curiosidade, uma inquietação indagadora, no momento em que o educando se vê como partícipe dos processos sociais. Curiosidade que faz-nos olhar o mundo de forma criticamente curiosa e que faz-nos poder “nos defender de ‘irracionalismos’ decorrentes *do* ou produzidos por certo excesso de ‘racionalidade’ de nosso tempo altamente tecnologizado” (FREIRE, 2011, p. 33-34, grifo do autor). Ela que: “Convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (idem, p. 85).

Dessa maneira, ensinar exige risco, aceitação do novo, a corporificação das palavras pelo exemplo, que faz o pensar certo se tornar assim, dialógico e não polêmico e rejeitivo a qualquer forma de discriminação. É nesse meio termo, que o professor deve ensaiar a experiência profunda de assumir-se, pois a questão da identidade cultural é problema que não pode ser desprezado. Essa assunção reflete-se na minha forma de ensinar e criar possibilidades de construção e transferência do conhecimento, já que nenhuma das minhas práticas é neutra. Esse assumir-se, contudo, exige respeito e bom-senso, já que minimizar ou desrespeitar o aluno (ou suas opções ideológicas, por exemplo) faz transgredir os princípios éticos de nossa existência. O educador assim deve exercitar sua tolerância, não deixando de explicitar suas convicções.

A história escolar e o dialogismo

educador e do educando. Esse exercício é bem mais cômodo do que construir um ensino reflexivo e dialógico.

Como vimos, o ensino de História se dedicou durante muito tempo a um civismo nato, idealizador de grandes feitos e heróis, em detrimento de um ensino problematizador e instigante. Era um ensino tradicional da História que de acordo com Circe Bittencourt “caracterizava-se pela ligação entre conteúdo e métodos, ambos associados a uma relação autoritária entre professor e aluno e entre a hierarquia de saberes” (2004, p. 227). Hoje, tal ensino remodelou-se, embora muitos ainda continuem apegados a essa forma conservadora de construção dos processos históricos.

Foi em contraposição a esse ensino conservador que os métodos dialéticos passaram a se perpetuar no campo do ensino de História. Esses novos métodos consideraram:

Necessários ao público escolar das mais diferentes faixas etárias – crianças, jovens e adultos – partir do conhecimento do vivido, denominado também de senso comum, para que se possam situar as problemáticas enfrentadas na vida em sociedade, no mundo do trabalho e nas relações de convívio e se efetivem aprendizagens provenientes do conhecimento acumulado e sistematizado por métodos científicos (BITTENCOURT, 2004, p. 190).

Dentre estes (senão o principal de todos) está o método Paulo Freire, que pelo dialogismo, valoriza o conhecimento empírico do aluno, dando-o condições de importância. Diante do momento turbulento e violento em que vivemos, no que concerne à explosão midiática e informacional presentes (mas não tão somente por conta disso), apreender e “dar voz” às experiências históricas vividas pelo educando torna-se uma tarefa atraente. Como nos diz Bittencourt: “A História escolar não pode ignorar os conceitos espontâneos formados por intermédio de tais experiências” (idem, p. 189). Visto que o conhecimento não é de posse exclusiva do professor, o objeto a ser conhecido deve ser colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento: o educador e o educando (FREIRE, 1986). É dessa forma que o ensino de História pautado nas teorias freirianas, deixa de ser um ensino catedrático e se torna um ensino humano que reconhece o indivíduo enquanto um ser de ações e experiências, articulando um conhecimento mais amplo às realidades locais (o que, aliás, é um dos objetivos pautados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História).

Freire propõe um ensino dialógico, apreendido pelo saber-ser do educando. Isso serve piamente ao ensino de História, visto que esse não é decoreba, mas uma reflexão a partir da própria condição humana. Tal reflexão se demonstra importante, pois é a partir disso que

torna-se possível compreender melhor o mundo e seus problemas étnicos, sociais, religiosos e as formas de relações desiguais, por exemplo (BITTENCOURT, 2004). Diálogo que é de acordo com Freire: “uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos” (FREIRE, 1986, p. 64). É diante disso, que através da problematização freiriana, podemos articular um ensino de História compromissado com seu tempo e que através de uma leitura de mundo e de um constante “indagar e indagar-se”, faz o educando apreender os conceitos e postulados disciplinares a partir de sua própria condição histórica, implodidos e estimulados pelo educador que torna intencionais curiosidades que o fazem, desse modo, reconhecer seu status de protagonismo e atuação histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudado a partir do âmbito das ciências sociais e da história cultural, o ensino de História insiste em manter resquícios de um ensino oitocentista, não cabível aos moldes atuais. Consolidada como campo disciplinar – entendido aqui como uma organização dotada de interesses que envolve singularidades, campos intradisciplinares, aspectos expressivos, metodológicos e teóricos, oposições e diálogos interdisciplinares – somente no século XVII, a História sempre foi acionada como suporte à Literatura e à Filosofia, por exemplo. É tão somente aqui que ela oficialmente se escolariza.

Chegado ao Brasil com a Companhia de Jesus, assistiu inicialmente uma relação com a Gramática e os outros campos afins. Ganha relevância durante o governo do marquês de Pombal, se oficializando no pós-independência, a partir do ideal de construção de uma identidade nacional, oficialização que se dá concomitante à criação do IHGB. O ensino de História era a alavanca necessária à perpetuação de um discurso difusor e celebrador de homens e feitos. Tal tipo de ensino perpetuou-se de forma homogênea até o século XX quando do aparecimento da abordagem marxista da história. Assim, tal visão se manteve até fins do século, quando da emergência de novos paradigmas e visões, como a da Nova História Cultural, privilegiadora de tendências como a do cotidiano.

Paulo Freire nos mostra o curso da história enquanto possibilidade, visto que não somos totalmente condicionados. Para tanto, devemos estimular a formação e não o treinamento, visto que esta requer constante reflexão. Curioso e indagador, assim deve ser o ensino formador segundo ele. Tais características fazem desse um ensino dialógico que valoriza o conhecimento do aluno, seu linguajar, suas assimilações, sua cultura.

Reconhecendo o universo do indivíduo, o ensino de história pautado em tais cânones, cede espaço a uma história local, apreensão que requer do educador uma reflexão profunda e constante, visto que está submetido a uma condição de (de)formação e não de comodismo. Reflexão que é segundo Perrenoud “uma condição necessária para enfrentar a complexidade” (2002, p. 57), atitude que pode se tornar hábito, tão natural quanto acordar e logo após escovar os dentes. Reflexão, ainda, que:

Não suspende o julgamento moral, não vacina contra toda culpa; porém, incita o profissional a aceitar que não é máquina infalível, a assumir suas preferências, hesitações, lacunas e atrações, entre outras fraquezas inerentes à condição humana (idem, p. 58).

Desse modo, um ensino de História pautado em cânones freirianos, faz-nos apreender e repassar conhecimentos históricos de forma leve, de fácil deglutição, visto que ele parte do mais íntimo, da realidade do aluno; ele que muitas vezes não quer deixar seu jogo de bola com os amigos a escutar palavreados difíceis, que fogem de todo de seu meio social. Cabe ao professor de História traçar, assim, uma ponte. Ponte que liga a rua e a escola. Ponte mais formosa do que a ponte de Rialto em Veneza, ponte traçada a partir de fios de cimento do próprio passante: o aluno.

REFERÊNCIAS

- BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História**, 1: princípios e conceitos fundamentais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC /SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- FARIAS, Francisco Ramos de. Acontecimento traumático: fraturas da memória e descontinuidade histórica. In: **As dobras da memória**. Miguel Angel de Barrenechea (org.). Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.
- FREIRE, Paulo. Do direito e do dever de mudar o mundo. In: _____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____; SHOR, Ira. O que é “método dialógico” de ensino? O que é uma “pedagogia situada” e empowerment? In: _____. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação dos professores? In: _____. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.