

XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

# El historiador en la reflexión didáctica.

CERRI y Luis Fernando.

Cita:

CERRI y Luis Fernando (2013). *El historiador en la reflexión didáctica. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1114>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

**XIV Jornadas  
Interescuelas/Departamentos de Historia  
2 al 5 de octubre de 2013**

**ORGANIZA:**

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 129

Título de la Mesa Temática: Enseñanza, formación docente y divulgación histórica:  
nuevos temas, problemas, sujetos y formas de hacer historia

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: Gonzalez, María Paula; Morras, Valeria;  
de Amézola, Gonzalo

**EL HISTORIADOR EN LA REFLEXIÓN DIDÁCTICA**

*CERRI, Luis Fernando*

*Universidade Estadual de Ponta Grossa - Brasil*

*lfcronos@yahoo.com.br*

<http://interescuelashistoria.org/>

Em 1990, a Revista Brasileira de História publicou um dos primeiros textos em português do grupo de estudiosos alemães que aprofundaram as relações entre o ensino e a teoria da História <sup>1</sup>, e colaboraram para a mudança de paradigma da Didática da História (BERGMANN, 1990). O título do presente texto homenageia aquela publicação, que se intitulava “A história na reflexão didática”, porque hoje ela já pode ser vista como marco. Nesse texto, traduzido sob os auspícios do professor Marcos Silva, da USP, Bergmann delinea a Didática da História como uma disciplina da História, e não do campo da Pedagogia. Isso foi um fator instigante para os debates sobre o ensino da História no Brasil que, como veremos, ocorriam mais no campo acadêmico da História que no da Pedagogia (pela qual ensinar história era um problema equacionado), mas sofriam por parte de muitos historiadores, indiferença, desprezo velado ou negação aberta de sua pertença à área da História. Nesse sentido, a atitude negativa de historiadores comungava do mesmo paradigma que a Pedagogia, ao considerar o problema da didática da História como um problema externo ao campo da História, e não problemático nele. A diferença entre historiadores e pedagogos dentro desse paradigma anterior de Didática da História era de ênfase: historiadores imaginavam que ensinar História consistia basicamente em saber bem História, enquanto pedagogos enfatizavam que ensinar História consistia basicamente em saber bem ensinar (e, portanto, o bom ensino independeria do domínio do modo específico de uma área pensar seus objetos).

Klaus Bergmann indicava que o movimento cognitivo essencial da Didática da História era a reflexão histórico- didática, a qual, por sua vez, se caracteriza por: a) ter objeto referido ao ensino e à aprendizagem; b) preocupar-se com os conteúdos enquanto tema de análise e c) investigar seu objeto do ponto de vista da prática da vida real.

A Didática da História, nesta formulação de Bergmann, investiga o que é (tarefa empírica), o que pode (tarefa reflexiva) e o que devia ser transmitido (tarefa normativa) no que se refere à História. Citando, Jeissman, define que a Didática da História é a disciplina científica que "indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História. (...) se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica" (BERGMANN, 1990: 29). Nesse momento, o autor introduzia a expressão consciência histórica, que teria um papel decisivo nessa virada paradigmática do da concepção e tratamento do ensino de História. Considerado esse debate, o conceito de consciência

---

<sup>1</sup> Convencionaremos aqui o uso de História (com inicial maiúscula) para referência à disciplina, e história (com inicial minúscula) para referência ao conjunto de processos e acontecimentos históricos.

histórica é indissociável do conceito de Didática de História em sua mudança paradigmática.

O objetivo deste texto, na ocasião em que discutimos o ofício do historiador, é refletir e convidar à reflexão sobre o caráter intrinsecamente didático do trabalho do historiador que, no Brasil, acumula na grande maioria dos casos a identidade de formador de professores de História. Mas não nos referiremos apenas ao trabalho didático do historiador quando atua na formação de novos profissionais de História: insistimos que há um aspecto didático implícito no trabalho de todo historiador, e isso constitui o nó central de nossa reflexão.

Um bom ponto de partida é retomar uma questão de fundo: Por que, afinal, precisamos hoje de História e historiadores? Não se responde essa pergunta sem alguma dose de uma Sociologia ou Antropologia do fenômeno do conhecimento histórico nas sociedades que se pretendem modernas e ocidentais, nas quais a História, como disciplina acadêmica e escolar, e como profissão, surgiram. Mas desde que a História nos conduziu a um olhar que buscar escapar do etnocentrismo, não respondemos também a essa pergunta sem alguma dose de Antropologia dos usos da representação do tempo nas sociedades. O historiador espanhol Enrique Moradiellos formula a necessidade humana de uma representação de seu tempo coletivo de uma forma simples e eficaz:

La practicidad de la historia científico- humanista sólo puede ser de otro orden y apoyarse sobre una necesidad social y cultural diferente: la exigencia operativa en todo grupo humano de tener una consciencia de su pasado colectivo. Y ello porque los grupos humanos son por naturaleza heterogéneos y anómalos en su composición; por ejemplo, contienen miembros de distintas edades y de variadas generaciones. Así, en calidad de grupo colectivo, tienen un pasado que excede siempre al pasado biográfico individual de cada uno de sus miembros. (...) La consciencia del pasado comunitario del grupo humano constituye un componente inevitable de su presente, de su dinámica social, de sus instituciones, tradiciones, sistemas de valores, ceremonias y relaciones con el medio físico y otros grupos humanos circundantes. (MORADIELLOS, 2008: 22-23)

Seguindo este raciocínio, temos que a disciplina científica, a disciplina escolar e o conhecimento histórico são o conjunto de formas até certo ponto hegemônico pelo qual nossa sociedade se representa em função do tempo. Essa representação ou conjunto de representações contemplam uma série de necessidades sociais como integração social, identificação, legitimação, reprodução de princípios e valores de uma geração a outra, e assim por diante. O princípio da condição didática de uma reflexão do historiador está nisso: considerar que o seu trabalho e o resultado de seu trabalho inserem-se numa

dinâmica social da qual ele participa como sujeito, sobre a qual ele não tem controle individual, porque essa dinâmica o constituiu antes que ele fosse um historiador. Antes de ser um agente de uma disciplina científica, o historiador foi um aluno de História nas escolas, foi um consumidor de produtos de mídia com conteúdo histórico, passou por ruas com nomes de fatos e personagens do passado, homenageados por gerações passadas ou pela geração atual, visitou museus e impressionou-se com prédios antigos e modernos. Lembrar que o historiador e a História que fabrica estão na história - e muitas vezes os problemas vêm da distração quanto às coisas simples - são o primeiro ponto de sua reflexão didática.

Se temos História porque precisamos dela, como se explica o relativo distanciamento do historiador quanto às questões didáticas? Essas questões, deixaremos bem entendido aqui, são todas aquelas que se referem aos aspectos educacionais e de popularização do conhecimento histórico produzido nas academias. Se pudermos pensar em uma comparação, a sociedade precisa tanto do trabalho do especialista em Medicina quanto do trabalho do especialista em História, no sentido de que a hegemonia do trabalho do profissional formado nas academias científica é uma construção operada, sobretudo, na primeira metade do século XX. As pessoas não precisavam de História (para a conformação identitária do grupo no tempo) em proporções parecidas com o quanto não precisavam de uma Medicina ortodoxa (para aliviar os sofrimentos e, eventualmente, curar-se). Viravam-se com rezas, benzimentos, bem como chás, unguentos e outras mezinhas da farmacopeia tradicional e popular, tantas vezes de origem indígena. Da mesma forma, a necessidade social de representações do grupo no tempo era preenchida por mitos e pelo catolicismo popular, ou ainda por uma devoção ao imperador ou à nação através de seus símbolos, por exemplo. O sucesso do avanço da necessidade social dessas duas construções racionais, a Medicina e a História, entre outras, liga-se a movimentos de profissionalização e oficialização de procedimentos com apoio do Estado Nacional. No caso da Medicina, a sua necessidade social como a temos hoje acontece com o reforço oficial ao discurso médico e o apoio público à exclusividade médica numa parcela expressiva das intervenções terapêuticas. Sem tanto prestígio social, a obra de hegemonia do discurso histórico na sociedade é menos completa. Mesmo assim, os historiadores foram ganhando espaços mais amplos de discurso competente sobre o tempo com base no privilegiamento de seus produtos nas escolas oficiais e naquelas reguladas pelos órgãos estatais.

Desde meados do século XIX, são os historiadores que constituirão simultaneamente o campo disciplinar da História e o campo da História escolar, seja atuando diretamente como professores no ensino médio, a exemplo de tantos

historiadores brasileiros renomados que atuavam como professores do Colégio Pedro II e equiparados, seja através da produção de livros didáticos, como ocorreu com Joaquim Manuel de Macedo e, de forma exemplar, com Rocha Pombo, que tem tanto uma extensa obra historiográfica quanto uma significativa obra didática (ESPÍRITO SANTO, 2005). Assim, o lugar que a História ocupa hoje na representação social do tempo coletivo deve-se a esse trabalho de historiadores/ professores. A pergunta se altera, de por que historiadores hoje menoscabam o ensino a como chegamos a essa situação. A resposta mereceria um estudo a parte, mas duas hipóteses inter-relacionadas podem ser oferecidas. A primeira é proposta por Jörn Rüsen, e pode ser adaptada para o caso brasileiro. Segundo este autor, a separação entre história e didática da História acompanha o processo geral de especialização das profissões e dos campos do saber:

(...) devido a crescente institucionalização e profissionalização da história, a importância da didática da história foi esquecida ou minimizada. Durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo. O entendimento histórico é guiado fundamentalmente pelos interesses humanos básicos: assim sendo é direcionada para uma audiência e tem um papel importante na cultura política da sociedade dos historiadores. Como os historiadores do século XIX se esforçaram para tornar a história uma ciência, este público foi esquecido ou redefinido para incluir apenas um pequeno grupo de profissionais especialistas treinados. A didática da história não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. (RÜSEN, 2008: 7)

Um indicativo de que a separação entre historiador e professor foi construída no tempo é o processo de surgimento da identidade profissional de historiador. Francisco Falcon (1996) afirma que o surgimento do historiador profissional, no Brasil, pode ser apenas em parte tributada aos cursos de pós-graduação em História que tiveram seu grande impulso nos anos 70. Antes deles, a formação do historiador começou a ocorrer nos cursos de graduação:

Foi nos cursos de graduação em História das Faculdades de Filosofia que se formaram os primeiros profissionais da área, licenciados e/ou bacharéis em História. A história dos cursos de graduação tampouco foi escrita, mas não seria válido aqui omitir que quase todos os profissionais de História que lutaram pela renovação de sua pesquisa e ensino e participaram da implantação dos primeiros mestrados, eram graduados em História, com títulos de catedráticos ou/ e livre-docentes, e, em alguns casos, com doutorados realizados na forma antiga (sem o respectivo curso), ou no exterior. É difícil hoje, reconheço, para muitos, imaginar uma época que ignorava a própria idéia de pós-graduação enquanto curso ou nível de estudos e desconhecia, por exemplo, a figura acadêmica do mestrado. (FALCON, 1996: 11)

Podemos adiantar uma segunda hipótese, mais difícil de conviver, que é a das consequências culturais da divisão social do trabalho. Lidar com História em nossa sociedade passou a ser atribuição de um número variado de profissões, mas principalmente de historiadores (em sua maioria professores de história do ensino superior) e de professores de história na escola básica. O menoscabo do ensino de história pelos historiadores pode ser resultado de um esforço de manutenção do próprio *status* social, associando o trabalho na escola com crianças e adolescentes a uma espécie de “trabalho manual” com a História, enquanto o trabalho com arquivos, interlocução científica e aulas para aprendizes de historiador seria um trabalho mais nobre e enobecedor. Não se trata de um movimento exclusivo da história, como bem prova a frase do então presidente da República, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso.<sup>2</sup>

Voltemos ao caso da hegemonização da Medicina. Mais próximos da virada do século XX para o XXI, começou a ficar claro que grande parte dos recursos e procedimentos da Medicina devia-se aos resultados dos métodos experimentais típicos da abordagem racionalista da disciplina, mas a excessiva especialização, por outro lado, começava a gerar seus problemas: a falta de um tratamento holístico evidenciou o tratamento da doença, mas abandonando o doente, que podia inclusive ganhar novas doenças como efeito colateral da cura da doença anterior. A chegada a esse limite da Medicina abriu espaço para terapias até então consideradas inócuas ou puro e simples curandeirismo, como a acupuntura e outras práticas de medicinas orientais. Percebeu-se, também, a biopirataria, através da qual boa parte dos laboratórios farmacêuticos contrabandeavam princípios ativos de plantas e animais, apropriando-se indebitamente do conhecimento ancestral de grupos indígenas sobre o caráter medicinal deles. Em resumo: a Medicina não precisa ser pensada obrigatoriamente como uma ordem iniciática e hermética que só tem sucesso ao separar-se das práticas populares em relação à saúde; pelo contrário, pode ser pensada como a metodização dessas práticas, uma continuidade delas, e não necessariamente seu oposto.

Recorrendo ao exemplo de outra prática científica que envolve nossa vida cotidiana, fica mais claro e forte o argumento quanto ao que se passa na História. Ambas participam de um fenômeno do século XX, que é a especialização e a profissionalização, que se abatem sobre as ciências em geral. Como no exemplo da Medicina, também para a História uma das alternativas aos seus impasses teóricos e

---

<sup>2</sup> "Se a pessoa não consegue produzir, coitado, vai ser professor. Então fica a angústia: se ele vai ter um nome na praça ou se ele vai dar aula a vida inteira e repetir o que os outros fazem", afirmou o presidente, em 2001, durante uma cerimônia.  
(<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7188.shtml>)

práticos que obstaculizam a produção de novas soluções na atualidade é a retomada das origens e da relação com o público amplo que lhes dá a razão de existir. Esse contexto mostra que está mais do que na hora de rever a tradicional divisão entre o historiador e o professor de história como se fossem profissões separadas desde suas origens.

A revisão da divisão entre pesquisa e ensino, teoria e prática, professor e historiador, não é nova. No Brasil ela data, pelo menos, das lutas dos anos 1970 e 1980 contra os Estudos Sociais e em favor do ensino específico da História e da Geografia, na qual se engajaram a ANPUH e outras entidades. A mudança estatutária da ANPUH, que mudou seu nome de Associação Nacional dos Professores Universitários de História para Associação Nacional de História e passou a admitir como sócios todos os graduados em História independentemente de sua situação profissional, foi um dos primeiros indícios dessa nova perspectiva. A produção de novas Diretrizes Curriculares Nacionais, solicitadas pelo MEC e apresentadas em 1998, também indicavam a necessidade de uma formação unificada, que superasse as distinções entre licenciatura e bacharelado. Tais posturas não resultam do voluntarismo das lideranças, mas da característica das bases da ANPUH.

Se formos considerar qual espaço associativo os pesquisadores envolvidos com a Didática da História ocuparam, veremos que no Brasil eles se articulam nos eventos acadêmicos da História, os encontros regionais e simpósios nacionais da ANPUH. A primeira iniciativa de associação de pesquisadores da Didática da História ocorre no âmbito da ANPUH, através da organização de um Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação, fundado no Simpósio Nacional de História ocorrido em Florianópolis, em 1998. Ocorre também nos encontros Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, além da recentemente criada Associação Brasileira de Ensino de História. Mas não ocorre na Associação Nacional de Pesquisa em Educação, na qual o ensino de História não tem GT organizado e aparece assystematicamente em outros GTs, do mesmo modo que no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Por outro lado, quando pensamos em termos da institucionalidade da pós-graduação, encontramos muito mais teses e dissertações de ensino de História em Programa de Educação que de História. Essa situação nos coloca um problema que merece ser discutido, sofrer a elaboração de hipóteses e apontamento de respostas, pois, de um lado, professores e pesquisadores de ensino de História sentem-se identificados como historiadores, mas de outro, quando pensamos na verticalização da pesquisa, esses sujeitos e temas ficam desconfortáveis na pós-graduação em História, e só recentemente começam a romper essas barreiras, o que se evidencia pela existência de duas linhas de pesquisa em ensino nos Programas de

Pós-Graduação em História em João Pessoa e Londrina, e os encaminhamentos para a abertura de novas linhas em outros programas.

Os sinais de absorção de uma perspectiva reunificadora da pesquisa histórica com a Didática da História não são, entretanto, unívocos. A vertente que compreende historiadores e professores como membros de tribos que na prática não se comunicam não deixa de existir porque as lideranças dos historiadores, congregadas em torno da ANPUH, delimitam posturas favoráveis à reunião da pesquisa com a didática. Pelo contrário, tributárias de uma longa tradição, expressam-se em atitudes políticas que as denunciam. Por exemplo, com a recente introdução da prática como componente curricular e a recusa dos departamentos de História em ceder cerca de 400 horas desse componente a outros departamentos, impôs-se a necessidade de fazer concurso para contratar um profissional preparado para lidar com a prática de ensino dentro dos departamentos de História. Ao definir os critérios para aceitar a inscrição e avaliar os candidatos, não é incomum que muitos departamentos não levem em conta a experiência educativa do candidato, nem sua produção na área de ensino de História, chegando ainda a excluir historiadores com doutorado em outras áreas além da História. Se, por um lado, isso pode resultar de uma atitude simplesmente corporativista, por outro reflete a perspectiva tradicional de que, para saber ensinar a ensinar História, bastaria saber História, porque o ensino não seria problemático, seria apenas uma questão de transmitir, de passar os conteúdos de forma apropriada. Como vimos anteriormente, essa forma de ver o tema é homóloga à leitura que a Pedagogia tradicionalmente faz do ensino de História, embora muitas das suas vertentes contemporâneas já tenham superado esse ponto.

### **A dimensão inerentemente didática do trabalho do historiador**

Já defendemos em outro momento (CERRI, 2008), que a formação do bacharel em História também deveria contemplar elementos de formação pedagógica. Além de discutir a formação do historiador, esse posicionamento opõe-se à perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores para a Educação Básica, que recebeu uma leitura, em muitas universidades, tendente à separação radical entre bacharelado e licenciatura como estratégia, digamos, equivocada de valorizar a formação do professor e a identidade própria das licenciaturas. Evidentemente, essa consideração só vale enquanto não conseguimos fundir bacharelados e licenciaturas em cursos únicos, que não fazem mais sentido separados, de acordo com o posicionamento que viemos defendendo como categoria desde os anos 80, e que se consolidaram na

versão da ANPUH para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em História de 1998.

Ao pesquisar e escrever seus textos, os historiadores necessariamente são conduzidos pela sua própria prática a reflexões teóricas. Elas emergem do trabalho do historiador, e são correlatas com as suas consequências didáticas, ou seja, a reflexão sobre os resultados da historiografia estão sempre presentes, de modo subjacente ou não, no ofício do historiador:

O efeito sobre a vida prática (mediado seja como for) é sempre um fator do processo de conhecimento histórico, de tipo fundamental, e deve ser considerado parte integrante da matriz disciplinar da ciência da história. Esse efeito pode estar baseado em intenções mais ou menos conscientes dos historiadores, mas o está também nas expectativas, desafios e incitamentos que experimentam no contexto social de seu trabalho. Com seu trabalho científico, os historiadores podem e querem produzir efeitos. Por vezes escamoteiam esse poder e querer e aparentam a face ingênua de um interesse “meramente” científico, por outras, relatam expressamente essas intenções. (RÜSEN, 2007: 86)

Era mais comum nos princípios do trabalho do historiador que a reflexão didática fosse assumida e também gerasse seus próprios resultados. A submersão da mesma na prática de historiadores contemporâneos resulta, insistimos, de um processo de especialização de funções e divisão / valorização de tarefas. Quando pensamos num paradigma cartesiano de ciência, é tranquilo imaginar que o historiador é um profissional especializado em produção relativamente desinteressada de conhecimento, e que a vulgarização do que ele produz, quando possível, é relegada a um outro profissional, seja ele o autor ou editor de materiais didáticos, ou ainda o professor de história. Num paradigma de ciência que ultrapassa o paradigma cartesiano, a ciência não é uma torre isolada do mundo, e muito menos o cientista, as motivações e o resultado de seu trabalho.

A matriz disciplinar da História proposta por Rüsen em seu primeiro livro lançado no Brasil (RÜSEN, 2001), sustenta que a produção da história ocorre por estímulos, forças, métodos e trabalhos que integram as necessidades sociais oriundas da vida prática e a produção do conhecimento dentro da ciência especializada. Estas não se separam, mas se alimentam mutuamente. Dentro dessa perspectiva, não há pelo menos um item que sustenta o caráter inerentemente didático do trabalho do historiador, que é a criação de formas de apresentação do conhecimento produzido para suprir as necessidades de orientação que se originam na vida prática.

Se considerarmos que o historiador porta, querendo ou não, assumindo ou não, posicionamentos políticos e sociais, é de se esperar também que os resultados de seu

trabalho ou os resultados de conjuntos de especialistas com cujo trabalho nos identificamos como colegas nos conduzam a verdadeiros “combates pela história”. Os combates pela história não o são se não se dão na sociedade. Temos exemplos claros na defesa da identidade disciplinar da História na escola, em vez dos Estudos Sociais, no período da redemocratização brasileira e, bem mais recentemente, pela manutenção dos arquivos do poder judiciário, ao contrário do que propunham juristas de acordo com o novo Código Civil. Se consideramos, além disso, que a denúncia recente de que colégios militares usam livros didáticos que enaltecem a ditadura militar como o resultado da luta contra o comunismo e a corrupção, e consideramos ainda que essa luta, além de um fator político, é sustentada pelos historiadores por ofender claramente o estágio atual do conhecimento histórico sobre a ditadura, temos que todas essas lutas compõem-se de um caráter de popularização do saber histórico. Isso porque, para o grande público, as razões do protesto dos historiadores devem ser explicadas de modo que os que não são profissionais da História possam ser convencidos. Por isso, todos esses combates pela história têm um caráter claramente didático: trata-se de convencer a cada dia a sociedade e seus representantes da importância do conhecimento histórico, e da validade dos significados que a historiografia tem conseguido construir para os processos históricos que entram no debate público do presente.

Embora a reflexão didática deva ser retomada como elemento do trabalho de todo historiador, e especialmente dos historiadores que trabalham em cursos de graduação, ela também pode se constituir em uma especialidade do trabalho de pesquisa do historiador, como é o caso da teoria da História, na qual alguns colegas se especializam. Para isso, é preciso considerar que a Didática da História é também uma área de produção de conhecimento, mas não como uma área aplicada, da qual a História seria uma espécie de “ciência básica”. Investir, como historiador, na pesquisa da Didática da História, também não significa pesquisar a História da Educação. Se alguém imaginasse que essa seria a única possibilidade do historiador dedicar-se à educação, incorreria no equívoco de imaginar que o historiador apenas historia, quando na verdade reflete teórica e didaticamente, e grande parte do seu trabalho é apresentar os resultados do seu trabalho para o público, seja ele de estudantes, formuladores de políticas, ou a opinião pública em geral. E essa parte do seu trabalho é também um campo próprio de reflexão teórica e de especialização, quando se trata de formação de novos historiadores.

O rechaço a uma identidade, um comportamento ou uma postura de trabalho que volte a integrar a dimensão didática no trabalho do intelectual/ historiador está vinculado, parece claro, a esse século de história em que essas dimensões foram se afastando até não serem mais reconhecíveis mutuamente, senão em ocasiões pontuais

em que se tem, por necessidade, que dar aulas, seja por motivos econômicos ou por imposição do contrato de trabalho. O historiador admitindo e desenvolvendo intencionalmente a reflexão didática é um deslocamento da sua identidade que se fez tradicional, de intelectual protegido no mundo da ciência especializada, afastado das questões da vida prática. Esse deslocamento se dá através do fortalecimento da parcela “professor” de sua identidade. Não se trata de uma proposta populista pela qual o historiador, gentil e graciosamente, “desce” aos cidadãos comuns, às crianças e jovens, trazendo seu saber, mas de uma reordenação da visão de mundo tradicional da divisão do trabalho, reordenação pela qual o professor é resgatado na sua função de intelectual (GIROUX, 1997) e na qual a atividade docente é retomada como objeto decisivo de sua reflexão, de sua teorização. Ressignifica e re-dignifica, para o historiador, a sua condição concomitante de professor, não como fardo que carrega para poder dedicar-se ao seu verdadeiro ofício (a escrita da história) no resto do tempo, mas como um elemento imanente ao seu ofício.

### **Consequências da reflexão didática do historiador**

Definida a reflexão didática como o produto da Didática da História, que na concepção aqui em uso é uma das disciplinas da Teoria da História, podemos pensar alguns de seus contextos, características e consequências. No trabalho do historiador, a reflexão didática não é uma variável binária, definida em termos de presença/ ausência. Se concordamos que todo trabalho de historiador tem um componente estritamente didático, decorre que, em algum grau, esse trabalho é composto também por uma reflexão didática, como também é composto, em algum grau, por uma reflexão teórica. Aliás, desde o ponto de vista que aqui defendemos, a reflexão didática é um momento da reflexão teórica sobre a História. O grau mínimo dessa reflexão é dado por uma concepção teórica e teórico-didática subjacente, que o historiador não considera necessário explicitar ou, em alguns casos muito específicos, não se apercebe dela. Embora seja uma função do pensamento histórico (entendido aqui como o conjunto de saberes-fazer do profissional de história que se traduz numa postura diante do mundo), a reflexão didática pode ser enfraquecida ou estar atrofiada, especialmente em função das características que o ofício assumiu/ assume em seu processo de conquista de um lugar entre as ciências e de conquista ou sustentação de um papel social conveniente para o historiador.

A reflexão didática favorece e é favorecida quando se mantém em mente, durante o trabalho do profissional de História, a ampla estrutura de produção de sentidos da qual

o historiador faz parte. Isso faz reconhecer e ter sempre em conta o quanto somos construídos, como pessoas e como profissionais, pelo próprio processo de produção das múltiplas narrativas históricas que contribuíram na formação de nossa identidade até que, em algum momento, terminamos por escolher trilhar o caminho dessa profissão. Se hoje historiadores geram produtos que, por sua vez geram afinidades e antipatias, pertencimentos e distanciamentos, estranhamentos e familiaridades quanto a personagens, grupos, acontecimentos e ideias no tempo, no passado recente foram eles mesmos gerados por esses produtos (mas não apenas por eles).

O primeiro movimento da reflexão didática do historiador constitui esse reconhecer que se fez e se faz parte de um sistema social de produção de significados. Desse movimento decorre a identificação de que toda a população não especialista em História adere a sentidos e narrativas que antecedem e escapam do controle da disciplina histórica, por mais que esta tenha alcançado algum grau de hegemonia sobre os discursos históricos socialmente autorizados e reconhecidos. Outras fontes de legitimação além da racionalidade da ciência histórica viabilizam discursos religiosos, políticos e privados (familiares, de grupos de convivência) sobre o passado e seus impactos para o presente e o futuro. Esses outros discursos, ao invés de serem submetidos à razão histórica (o conjunto de teoria, método e controle intersubjetivo de produção de enunciados na área), por vezes a pautam, influenciam e condicionam, nas piores vezes sem que nos apercebamos. Assim, a liturgia católica impacta o calendário cívico alimentado pelos historiadores metódicos desde meados do século XIX (CITRON, 1987) até o final do século XX (CONNERTON, 1993), ou a teleologia judaica influencia o modelo de sentido do tempo para Marx (WILSON, 1986).

Até aqui, discutimos que é didática a reflexão pela qual historiador reconhece os fatores externos à razão histórica na sua constituição, desde as necessidades sociais de orientação até os interesses que, desde a vida prática, as interpretam. Ao fazê-lo, reconhece a historicidade e a provisoriedade do conhecimento que se produz no campo disciplinar da História, não apenas em si ou para si, mas desde a vida prática e de volta para ela. Trata-se de um passo a mais na composição do conceito ou noção de historicidade, chave-mestra desse profissional.

Da “porta para dentro” a reflexão didática é uma das formas de reflexão histórica. Não é um dos tipos, mas sim uma das etapas (ainda que não se possa pensar numa ordem única das etapas da reflexão histórica), e está presente particularmente no *input* e no *output* da produção de conhecimento na área. No *input*, participa do esforço de autoconhecimento que é interpretar a definição de temas, a formação de linhas de investigação e suas relações com a historicidade da sociedade que produz essas

demandas. O conhecimento claro de como e porque os historiadores interpretamos e damos forma às demandas que vêm da vida prática é um dos benefícios da nossa reflexão didática, e sua ausência constrói situações indesejáveis como uma concepção e prática messiânicas do papel do profissional da História, ou ainda a auto-ilusão desse profissional como uma espécie de *outsider* capaz de escrever a história do seu lado de fora, seja por força de um método que se pretende produtor de objetividade, seja pelo desencanto com o método, que por sua vez permite pensar o historiador como um tipo hidropônico que escreve história de acordo com suas virtudes de ficcionista e do modo que mais lhe agrada. No *output* o historiador participa da reflexão sobre o papel da história na formação cultural e educacional dos cidadãos e sujeitos sociais em geral, no que produz formas de apresentação dos conhecimentos produzidos na ciência especializada para contribuir na satisfação das necessidades de orientação temporal, conforme a interpretação que fazem dela. O historiador e a História têm, sim, projetos políticos, embora esses possam ser negados ou não reconhecidos. Um exemplo é a regulação que os profissionais de História exercem, a convite de órgãos do poder público, sobre o conteúdo de livros didáticos e outros materiais destinados à escola básica, no que se refere à sua relação com o estado atual do conhecimento histórico científico no que se refere à historiografia, métodos e projetos políticos gerais aos quais a História dá sustentação.

Uma reflexão histórica é uma metanarrativa, um voltar-se para e abstrair-se da própria sequência de narrativas sobre a história que se faz no exercício do seu papel social. Uma reflexão histórica científica é uma teoria da história, é o pensar de uma produção teórica (a historiografia, a escrita da história) sobre si mesma. O ensino não é uma produção predominante teórica como a historiografia (que estabelece um mundo paralelo à vida prática e se relaciona com ela por meio de canais especializados). O ensino está encarnado na vida prática, muito mais suscetível a várias outras narrativas históricas, mas também é objeto e sujeito (seus autores e outros autores são sujeitos) de uma reflexão, uma metanarrativa.

Pensado em termos acadêmicos, a reflexão didática é um dos canais de comunicação especializada entre a ciência e a vida prática, na qual os historiadores-professores (geralmente são os que encarnam essa “dupla personalidade” que assumem essa tarefa na academia) participam de forma direta ou indireta dos fóruns nos quais a sociedade disputa e decide as formas de sua continuidade cultural e ideológica para a próxima geração. Aqui, as ferramentas da ciência histórica são colocadas a serviço da metanarrativa do ensino de história, ou, seja, a reflexão didática. O canal da reflexão histórico-didática é conectado com o que é chamado por Chevallard e outros de

noosfera (CHEVALLARD, 2009: 28). O sistema de ensino e seu entorno social é mediado pela noosfera, que funciona como uma espécie de peneira entre as muitas ideias presentes na sociedade sobre, no nosso caso, a identidade no tempo, e o ensino em suas diversas faces e espaços. Na noosfera se negociam as ideias sobre o que e como deve ser ensinado, entre os produtores de conhecimento, os detentores de poder político e seus grupos de pressão e aqueles que ocupam os postos principais do funcionamento didático. Esse é um âmbito privilegiado da vida prática que exige dos historiadores os resultados de sua reflexão didática, já que o ensino, embora possa dar a ilusão de estabilidade, não é estático, mas pelo contrário incorpora dinâmicas de seleção, apropriação e abandono de conteúdos.

Na relação dinâmica com a vida prática, a ciência especializada refletindo didaticamente é convocada, ainda, para tomar conhecimento e decifrar as outras formas de produção de reflexões e sentidos históricos com as quais a razão histórica convive e, muitas vezes, concorre. Essas outras formas também participam da noosfera e/ou constituem saberes tácitos de pais, professores e alunos, e o aprendizado escolar se dá na companhia desses saberes. Faz parte da reflexão didática da História, portanto, conhecer e aprofundar-se no contexto cultural no qual o ensino e a aprendizagem se dão, e pensar em formas produtivas de relacionar-se com ele. O inverso disso é algo em que temos larga experiência: a ilusão de que o ensino de História nas escolas é um processo de simplificação e transmissão de conhecimento a recipientes vazios. Nessa ilusão, o complemento é a perplexidade, quando constatamos que os alunos não aprendem História ou a assimilam com uma plêiade de “distorções”.

Se acompanhamos Marc Ferro (1989) e reconhecemos que as histórias com as quais nos relacionamos derivam de múltiplos focos de consciência histórica, começamos a avançar no sentido de entender o complexo contexto social no qual refletimos sobre o ensino e a aprendizagem de História. A transposição didática não corresponde ao modelo simplista de uma transmissão de saberes atenuados em uma via de mão única entre a ciência e a sala de aula, e por isso a reflexão didática implica dar conta, ao menos minimamente, da complexidade de sujeitos e interesses em torno do ato educativo, que o condicionam. Impõe, portanto o reconhecimento e mapeamento das condições de ensino e aprendizagem que constituem a função reflexiva e possibilitam a função normativa da Didática da História (BERGMANN, 1990: 30-31).

Para entender uma forma de reflexão histórica, seja ela vinculada à disciplina científica, seja ela referente a outras esferas ou “focos”, devemos dar conta de responder quem são os seus sujeitos, como se localizam no tecido social e como são ou deixam de ser reconhecidos pela sociedade em que se inserem. É necessário mapear quais são as

finalidades dessa reflexão, como se adaptam ao que se espera delas e como se constituem como arenas de combate pelos significados que se quer estabelecer nessa reflexão. Que funções sociais ocupam ou querem ocupar? Quais são os conteúdos e as características dessa reflexão? Como se relaciona com as outras reflexões históricas?

Tal exercício de reflexão didática, especialmente útil no momento em que o futuro professor se enfrenta com os conhecimentos disciplinares já consolidados, pode ser e tem sido preenchido, por exemplo, pelo estudo da historicidade do conhecimento histórico em questão e da historicidade de sua constituição (e deslocamento/ exclusão) como conhecimento escolar (= conteúdo). Se por um lado é verdade que pouco conhecemos sobre essa parte do processo, ou seja, como os conteúdos que ensinamos na academia visando “abastecer” os futuros professores de História se constituíram historicamente como saberes ensináveis e ensinados, por outro é necessário reconhecer o crescimento consistente desse tipo de estudos no Brasil e no exterior, na forma de uma história e até mesmo uma arqueologia da História ensinada. Essa reflexão nos aporta condições para desenvolver outras considerações ainda, principalmente referentes à necessidade e utilidade (ou não) de determinados conhecimentos e encaminhamentos didáticos já consolidados, em função das necessidades atuais da cultura em geral, da escola, dentro dos esboços que reconhecemos criticamente do projeto educativo vigente para a próxima geração. Praticamos, ao mesmo tempo, a função empírica, a função reflexiva e a função normativa da Didática da História, de acordo com Bergmann.

Outro caminho vai pelo estudo de como cada tema/ discussão/ problema (históricos) circula, deixa de circular, interessa ou é ignorado pelos demais setores sociais além da academia. Por exemplo, historicamente a História Antiga circula primeiro na história sagrada nas sociedades de origem ou forte influência judaico cristã, submetida ao poder hegemônico da Igreja Católica (BITTENCOURT, 1992 / 93). Cabe perguntar como se dá esse trânsito, pensando em classes sociais, instituição religiosa e subgrupos divergentes em termos de fé, grupos étnicos, interesses políticos, cientistas e autoridades escolares junto a seus interlocutores. Trata-se de uma reflexão oportuna, por exemplo quando os debates atuais decorrentes de um da ascensão social, política e ideológica do fundamentalismo cristão tendem a recolocar a questão. Deslocado de seu lugar tradicional, o professor de História Antiga, por exemplo, coloca-se junto a seus alunos às voltas com os debates pela imprensa e na internet, buscando captar, entender e considerar as relações entre os debates no tempo presente, o conhecimento sobre o passado e as projeções do futuro por meio do que se disputa para o ensino dos adolescentes e jovens.

Além do mais, refletir didaticamente a História passa por indagar-se e buscar quais são as imagens do senso comum sobre o período da História em foco. Como é representado na mídia em geral, nos filmes, histórias em quadrinhos, games, etc. Como ele tem sido ensinado na escola? Considerando a importância central do livro didático, reconhecida publicamente e em diversos estudos já realizados, como ela é apropriada nesse meio fundamental? E como aparece nos currículos e programas? O que e como deveria ser ensinado nesse aspecto - dimensão normativa e prospectiva, de acordo com o estado atual do conhecimento histórico e historiográfico? De fato, apostar na reflexão didática coloca novas fontes - agora oriundas do presente e do passado recente - para pensar a própria disciplina. Aquilo que era suporte de informações (livro didático, currículos e programas) passa a ser tomado como fonte histórica, e com o método histórico é tratado e incorporado na reflexão sobre, por exemplo, a História Antiga, tanto no trabalho do historiador ao formar novos profissionais de História quanto em sua atividade de escrita da História.

### **Considerações finais**

As considerações sobre os efeitos do conhecimento histórico na vida das pessoas compõem o fundamento da reflexão didática. É por conta dessas considerações que a reflexão didática caminha na direção do estudo da História que é ensinada e aprendida e se preocupa com as características e limites da História que, embora não o seja ainda, pode chegar a ser ensinada e aprendida, dados os condicionantes que se colocam hoje em termos de cultura histórica. A reflexão didática pode ser comparada a uma espécie de consciência histórica específica do historiador, especificamente dirigida ao objeto de seu ofício, já que o recoloca diante do desafio de avaliar a história da História com a qual lida, olhar o presente ao seu redor para definir as demandas e decidir por como respondê-las, tendo em vista as expectativas de futuro de seu ofício e sua produção na sociedade em que se insere. Participa, assim, dos esforços e atividades de busca e fomento de autoconsciência dos praticantes do campo da História.

A reflexão didática é essencial para o historiador incomodado com as instalações das tais “torres de marfim” e suas consequências sobre o seu ofício. E é indispensável para os profissionais da História que militam em cursos de graduação, tanto de bacharelado quanto de licenciatura (e especialmente nos que ainda conseguem integrar bacharelado e licenciatura), para prevenção, tratamento e controle da esquizohistória ou da historiofrenia (cf. (Amézola, 2008).

## Referências

- Amézola, G. Á. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- BERGMANN, K. (fev. de 1990). A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29 - 42.
- BITTENCOURT, C. M. (set.92 / ago.93). Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, 13 (25/26), 193-221.
- CERRI, L. F. (2008). Os historiadores precisam de formação pedagógica? Algumas reflexões a partir da didática da História. In: C. TRAVERSINI, & outros, *Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*: (pp. 342-358). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- CHEVALLARD, Y. (2009). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CITRON, S. (1987). *Le Mythe National*. Paris: Éditions Ouvrières.
- CONNERTON, P. (1993). *Como as sociedades recordam*. Oeiras: Celta.
- ESPÍRITO SANTO, J. d. (2005). *“No ciclo eterno das mudáveis coisas”: a proposta de história de Rocha Pombo e as relações com as obras didáticas atuais*. Curitiba: Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.
- FALCON, F. J. (1996). A identidade do historiador. *Estudos Históricos*, 17, p. 7 - 30.
- GIROUX, Henri (1997). *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed.
- FERRO, M. (1989). *A História Viglada*. São Paulo: Martins Fontes.
- MORADIELLOS, E. (2008). *El oficio de historiador* (6. ed.). Madrid: Siglo Vinteuno.
- RÜSEN, J. (2001). *Razão histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB.
- \_\_\_\_\_. (2007). *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da UnB.
- \_\_\_\_\_. (2008). Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, 1, n. 2, p. 7 - 16, jul.-dez.
- WILSON, E. (1986). *Rumo à estação Finlândia*. São Paulo: Cia. das Letras.