

# Desvendando a Prática Pedagógica em História: o professor frente à história e seu ensino\*.

*Deciphering to Practical Pedagogical in History:  
the teacher facing the history and his teaching.*

EDWAR DE ALENCAR CASTELO BRANCO\*\*



**RESUMO** – Este trabalho reflete sobre a prática pedagógica em história face às transformações ocorridas no âmbito das referências teóricas que informam aquela prática. A realização do trabalho beneficiou-se de referências conceituais pós-estruturalistas, como Gilles Deleuze e Michel Foucault. A conclusão permitiu ver o ensino de história como uma região em transição problemática: renovam-se as referências conceituais na produção do conhecimento histórico, mas esta renovação não repercute adequadamente sobre o ensino da disciplina.

**Descritores** – História; prática pedagógica; paradigmas.

**ABSTRACT** – This work reflects about the pedagogical practice in history, having in mind the theoretical alterations in the area. The achievement of the work benefited itself of post-structuralist references, as Gilles Deleuze and Michel Foucault. The conclusion permitted to see the education of history as a region in problematic transition: renew itself the references you evaluate in the output of the historical knowledge, but this renewal does not have repercussions adequately about the education of the discipline.

**Key words** – History; teaching; theoretical paradigms.

---

Neste artigo, o pré-texto em torno do qual desenvolvo o argumento diz respeito ao reconhecimento de que muitos dos profissionais de história exercem sua prática sem ter adequada consciência das referências conceituais que estão implicadas em sua Atividade. Suponho, em decorrência disso, que o fato de termos, até aqui, situado restritivamente as nossas reflexões, limitando-nos a indagar sobre o “que” e o “como” se ensina História, encaminhando nossas reflexões exclusivamente para as questões atinentes aos conteúdos e às metodologias didáticas (BASSO, 1985; FONSECA, 1993; CASTELO BRANCO, 1997), nos fez perder de vista uma complexa rede de determinantes à luz das quais a simplicidade deste esquema se esgarça. As aulas de história são algo que ocorre em algum lugar entre o individual e o social e que, portanto, transcendem a questão do método e do conteúdo para situar-se numa região pantanosa da relação entre o lado de “fora” da sociedade e o lado de “dentro” da

psique humana (DONALD, 1991: 02). Isto faz com que a experiência de assistir ou ministrar uma aula de história seja mais do que algo voluntário ou idiossincrático. A relação pedagógica implica, nas duas pontas, numa interpelação de indivíduos em sujeitos a qual é feita a partir “de tipos particulares de relação entre o eu e o eu, bem como entre o eu e os outros, o conhecimento e o poder” (ELLSWORTH, 2001: 19).

A esse respeito e a título de exemplo pode-se formular uma síntese comparativa: assim como nos filmes, que são sempre dirigidos a um público previamente imaginado, o processo educacional também está recortado por um campo de forças cuja região mais facilmente percebida são os modos de endereçamento. Numa aula estão implicadas diferentes posições de sujeito as quais estão enroscadas numa teia de intenções pedagógicas: há o sujeito objeto da aula que expressa, para o sistema educacional, aquilo que se

---

\* Este trabalho recebeu apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ.

\*\* Dr. Em História pela UFPE. Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí, onde atua junto ao Programa de Pós-Graduação em História e ao Departamento de Geografia e História. Orientador de trabalhos de Mestrado e Doutorado, Líder do GT História, Cultura e Subjetividade (Lattes/CNPQ) e é membro do GT Nacional de História Cultural. E-mail: edwar2005@uol.com.br

Artigo recebido em: novembro/2006. Aprovado em: setembro/2008.

pensa ser um sujeito-aluno – unidade indivisa de um universo mais amplo que seria o *público-alvo*. Esta primeira posição de sujeito – o público-alvo – favorece o pensamento pedagógico segundo o qual os alunos são idênticos a si mesmos, isto é, são portadores de personalidades harmônicas e centradas e, portanto, constituem um público determinado e facilmente imaginável; na outra ponta há o professor, um pobre sujeito atormentado pelo fato de que, apesar de dirigir-se a um público-alvo facilmente decodificável, tem que conviver com a trágica percepção de que não há nenhum ajuste exato entre o endereço e a resposta. A tragicidade desta percepção está na sua dupla perversão: por um lado, o sujeito-professor se sente premido a reconhecer-se não apenas como um idêntico a si, mas também como portador de um arcabouço conceitual que lhe permitiria saber com precisão o que/quem é o sujeito aluno. Se algo não dá certo, se o endereçado não obtém a resposta planejada, o sujeito-professor, portador do discurso da verdade, pode diagnosticar que o sujeito-aluno não é o que/quem ele pensa que é; por outro lado, como o próprio sujeito professor está implicado naquela região pantanosa que constitui o intervalo entre o eu e o mundo, ele próprio é todo tempo lembrado de que também é alvo de alguns endereçamentos: dos diretores, dos coordenadores, dos pais de alunos, dos próprios alunos, etc. Estes endereçamentos, traduzidos no conjunto de nomes, intenções, expectativas que são projetadas no professor, lhe desarticulam da serena posição que lhe garantiria – ao professor – afirmar “eu sou eu! Um idêntico a mim mesmo”. É, portanto, um ente em crise o sujeito-professor. Mas, maldição das maldições, o sujeito-aluno também o é, de modo que aquilo que se pode anunciar, com apenas alguma certeza – na medida em que a própria noção de certeza está abalada –, é que “o sujeito da educação já não é mais o mesmo. O sujeito racional, crítico, consciente, emancipado ou libertado da teoria educacional crítica entrou em crise profunda” (SILVA, 2000: 13).

A leitura às falas que perpassarão este ensaio estará conformada dentro do quadro descrito. O ensaio, em si, é resultado de uma pesquisa feita em Teresina, a principal cidade do Piauí, na qual procurei investigar a noção de História e de Educação que informava a prática dos professores da disciplina em três grandes escolas<sup>1</sup>. É forçoso registrar que minhas próprias concepções de História e de Educação se alteraram profundamente desde que as fontes foram prospectadas. E nisto talvez resida o interesse deste material: ele revela o deslocamento que fiz em termos de minha própria constituição em sujeito professor mas, também, é revelador dos pontos de vista de professores da disciplina história no momento em que mais se tagarelava sobre uma *crise de paradigmas* (BRANDÃO, 2005; KUHN, 2003), a qual constituiria os *paradigmas rivais* (CARDOSO, 1997). A suposição geral, ainda hoje presente entre boa parte dos professores, é a de que as referências teóricas – no campo da História, assim como no campo da Educação – com as quais organizamos racional, técnica e cientificamente as nossas aulas, se tornaram de tal maneira confusas que é pre-

ciso alçarmo-nos para além de um certo irracionalismo que povoa nosso campo.

A pesquisa foi feita com base em questionários previamente elaborados com os quais se pretendia estimular os professores a se posicionarem relativamente a questões centrais para a definição de uma concepção de história, tais como as noções de tempo, de documento, de processo e de finalidade. Foram entrevistados apenas aqueles professores que se dispuseram, voluntariamente, a colaborar com a pesquisa. O total de professores entrevistados nas três escolas foi de dezessete. Como se supôs que, neste caso, os nomes não operariam nenhum benefício adicional, optou-se pelo anonimato dos professores entrevistados bem como das escolas visitadas, para os quais se atribuiu, respectivamente, números e letras.

Ressalte-se que o tratamento das entrevistas levou em conta o fato de que, no âmbito da teoria educacional, a sociedade é normalmente vista em torno de uma tensão entre dois pólos, os quais, conforme estudos como o de Saviani (1993), resultariam de olhares e contra-olhares que veriam a sociedade como a expressão de uma existência social harmônica ou enxergariam o conflito social de classes conformando e definindo a sociedade. Em qualquer dos olhares, a questão da marginalidade, entendida como exclusão de setores sociais do processo formal de ensino-aprendizagem, estaria evidenciada e seria a medida para a formulação das teorias em torno da natureza, do objeto e do papel da Educação. Registre-se, entretanto, que estes dois olhares estão conformados em uma suposição de que o poder tem um *locus* – o Estado – e só pode ser visto negativamente. Ao analisar o material pesquisado, eu tive em conta que as relações de poder não se passam fundamentalmente nem no nível do direito – como o crêem os pensadores liberais –, nem no nível da violência, como o vêem classicamente as esquerdas. O poder tem uma positividade cuja expressão é a sua capacidade de produzir individualidade (FOUCAULT, 1979). Do ponto de vista das teorias da História, especificamente, tomei o modelo segundo o qual haveria três grandes impulsos para se ensinar História: o desejo de formar o cidadão cívico, a intenção de reproduzir, em série, o militante revolucionário ou, ainda, o esforço para igualar o ensino de história a um aprendizado ético, através do qual o homem ordinário (CERTEAU, 1994), consciente de sua condição de ser histórico, se valeria da História para desnaturalizar sua condição de sujeito, escolhendo livre e conscientemente os laços que estabeleceria consigo mesmo e com o mundo.

A interpelação do universo da pesquisa foi feito, inicialmente, a partir da seguinte questão: *Para que serve a história ensinada?* As respostas revelaram estratégias político-educativas muito diversas, algumas delas ricas e criativas. Esta criatividade, entretanto, evidencia-se no âmbito de uma enorme carência teórica por parte de alguns professores. Percebeu-se que a formação teórica, tanto mais ou menos seja consistente, vai determinando um distanciamento entre as maneiras de conceber o processo educacional, embora, de maneira geral, seja o sujeito centrado, unificado

e homogêneo da tradição humanista aquilo que estará a informar a concepção pedagógica da maioria dos professores. Disto resulta uma espécie de mito da caverna revisitado: o professor de história seria uma espécie de portador de um discurso emancipador, capaz de tirar os alunos – e por extensão a própria sociedade – da escuridão e da ignorância, constituindo um saber crítico sobre si e sobre o mundo:

Tenho comigo, como uma convicção mesmo, que o conhecimento histórico nos ajuda a compreender com mais clareza a realidade na qual estamos inseridos. Não explica tudo, mas ajuda no esclarecimento das grandes questões humanas, tais como riqueza versus miséria, democracia versus autoritarismo, religiosidade versus ateísmo, sexualidade, etc. (B-4).

A história deve ser sempre um veio, uma crítica para a compreensão do mundo, ou seja, a história tem sempre, ao (sic) meu entender, o sentido crítico. O sentido da disciplina é o de oferecer, mesmo que seja no nível do aluno, uma perspectiva crítica do mundo que o cerca. (C-2)

Por outro lado, é possível identificar no mesmo universo um outro grupo que não conseguiu ir além do lugar comum, expressando opiniões nas quais se percebe uma concepção de sociedade harmônica e uma – ainda que não deliberada – ignorância do fenômeno da marginalidade. Do mesmo modo, é transparente nesses depoimentos a idéia de que o papel da educação seria promover a equalização e garantir a integração e coesão sociais, motivo pelo qual é possível relacionar tais falas com a pedagogia tradicional. A história, segundo este grupo, serviria para *conscientizar* (C-3), *preparar* (B-2) e *suprir a falta* de conhecimento (A-2).

Outro grupo reconhece a possibilidade de aparelhamento político do ensino de história, por parte dos grupos sociais, e condiciona o caráter positivo desse ensino às condições – materiais, políticas, institucionais e teóricas – em que seja desempenhado. Neste sentido aproximam-se das chamadas pedagogias crítico-reprodutivistas. Ressalta, nestas falas, a micrologia do poder experienciada de maneira diversa no interior das escolas, na medida em que a quase totalidade dos entrevistados agrupados nesta série projeta na escola os limites e horizontes do ensino de história. Para este grupo, “em algumas escolas, que tem um compromisso social, a história tem um papel de formar o alunado com idéias e pensamentos críticos. Em outras, a história não passa de uma coisa repetitiva e abusiva” (A-1). Projetando para a micrologia do cotidiano da escola as possibilidades do ensino de história, os professores tendem a ver ali sempre uma possibilidade ambígua, segundo a qual a história tanto poderia formar “personalidades políticas, participativas, transformadoras, quanto poderia ser apenas um mecanismo mantenedor do *status quo*” (A-4). Esta opinião se reforça com a leitura dos documentos que circulam no interior das escolas e estabelecem as diretrizes comportamentais através das quais os docentes devem organizar sua prática. O que transcrevo a seguir é uma síntese muito interessante da

micrologia do poder no interior das escolas, na medida em que é um gesto no sentido de uniformizar e serializar inclusive o gestual dos professores:

Enquanto estiver dando aula, passeie o olhar pela sala para ver quantos estudantes estão olhando para você e parecem interessados. Mantenha todos os alunos sob constante observação. Seu olhar os manterá atentos e provavelmente fará com que eles olhem também para você. Se for um olhar distante e carrancudo, cuidado! Se for uma expressão de ‘ah’, estou compreendendo! Parabéns. Se notar expressões de dúvidas, é hora de voltar atrás e repetir ou explicar as partes mais difíceis da exposição (INSTITUTO DOM BARRETO, 1994: 3).

É praticamente unânime entre os professores entrevistados que a história é uma ciência. Não apenas opera com critérios de cientificidade como é já uma ciência adulta e capaz de resolver a problemática do “desenvolvimento da humanidade” (C-3) e de criar “perspectiva de futuro” (B-4). Esta consideração da história como ciência terá implicação no modo como os professores igualmente conceberão as relações entre presente e passado. A história não seria apenas uma *ciência*, mas especificamente uma *ciência do passado*. Presente e passado são concebidos como partes distintas, o que indica um imaginário mais influenciado pelas *rupturas* propostas pelo estruturalismo marxista do que pela *longa duração* braudeliana. Nesse universo, entretanto, há ainda aquelas definições de história que expressam o conflito próprio desta nossa época de transição e de implosão de paradigmas. O depoimento seguinte, síntese do terceiro grupo, é um bom exemplo disto:

Defino a história como sendo grande fonte de ensinamento e de esperança para a resolução dos problemas humanos. Não podemos afirmar que a história é uma ciência. Principalmente agora quando a nova história impõe o sentido de descontinuidade histórica. Acho que esta questão da história ser ou não ciência está ligada a um plano ideológico que evoluiu com a Escola dos Annales. É uma questão altamente relevante porque trata da preservação da história. Não porque queremos provar se é ciência, mas porque o que está atrás desse desmonte da história é essa armadilha projetada para destruir a concepção de identidade histórica. Imagino ser esta a encruzilhada da história, em que nela devem ser necessariamente utilizados critérios que nos aproximem da história vivida, mas que a própria história se nega a fugir dela porque é o seu motor fundamental: o seu conteúdo de classe. (C-4)

O fragmento transcrito é bastante elucidativo quanto à maneira como setores do magistério de história reagem à redefinição conceitual da história. Pode-se mesmo perceber uma confusão – a qual por extensão afeta à maioria dos professores e alunos inclusive no âmbito da graduação e da

pós-graduação (CASTELO BRANCO, 2005) – segundo a qual a *nouvelle histoire* seria uma antípoda relativamente ao marxismo. Esta confusão ignora, obviamente, que a maioria daquilo que hoje se apresenta como *nova história* é derivado da referência marxista. É o caso da *micro-história* italiana, da *nova história social* inglesa e, mesmo, de segmentos *annalistes*, como a história das mentalidades praticada por Vovelle (HUNT, 1992; VOVELLE, 1991).

Um outro instrumento que utilizei na tentativa de diagnosticar o posicionamento do professor frente às tendências que informam a sua prática pedagógica foi o estímulo para que opinasse sobre qual é o objeto da história. Tipologicamente e a exemplo das questões anteriores, estabeleci eixos que determinariam as tendências positivistas, materialistas e da história renovada. As respostas tenderam a manter a regra já observada para as questões expostas anteriormente: um grupo significativo tem grande dificuldade em elaborar as respostas; outro, já traduz no seu posicionamento os referenciais teóricos que fundamentam seu discurso, embora de maneira implícita; um terceiro grupo assume firmemente a defesa de seu paradigma, traduzindo, explicitamente, seu referencial teórico. Para o primeiro grupo o objeto da história seria “o homem, animal genuinamente político, produtor de riqueza e cultura”(B-3), enquanto o seu estudo serviria para “analisar os fatos que fizeram o processo histórico” (A-2) e, em consequência, “formar cidadãos e cidadania, com base nas experiências da formação da sociedade nas várias épocas históricas” (A-6). Não parece haver, nesse grupo, esforço em assumir uma posição teórica explícita. Do mesmo modo, não é possível perceber qualquer preocupação quanto à imagem de desleixo que tais discursos transmitem. Identifico este quadro com o que chamo de “carência teórica”, o que significa que estou relacionando esta dificuldade de verbalizar coerentemente uma definição de história, ou de justificar convincentemente a necessidade de seu ensino, com uma carência teórica decorrente da falta de conhecimento relativo à teoria da história, à filosofia das ciências e mesmo à teoria da educação.

Entre os professores cujos discursos permitem aferir as concepções de História e de Educação que estão subjacentes às suas práticas, ressalta a noção de que a história é um conhecimento emancipador, cuja principal expressão é o *Documento Histórico*.

Quanto ao terceiro grupo, – sempre pensado em termos da relação que o docente estabelece com a teoria –, evidencia-se o desejo de uma articulação entre teoria e prática. A *práxis* histórica consistiria na potencialização da história em favor de uma revolução que antes de qualquer coisa precisaria salvaguardar a própria história de uma fragmentação e de uma dispersão que estariam contaminando o fazer historiográfico. O fragmento transcrito a seguir sintetiza as opiniões deste grupo:

A questão do objeto da história está relacionada com a própria evolução da historiografia, especialmente no século XX. Apoiando-se principalmente nas ciências

sociais, os historiadores permitem uma abertura muito grande e estão diante de horizontes que oferecem novos objetos particularmente ricos em pesquisas e detalhamentos. Mas paralelamente a essa abertura, a história corre o risco de perder sua identidade, criando um processo de múltiplas fragmentações, levando a uma interpretação mecanicista, que deságua num relativismo absoluto. Creio que se constitui num grande desafio para a história os variados objetos, domínios antes inexplorados. A negação política e econômica, o abandono da antropologia, nos leva a uma história das mentalidades. Vemos, então, o desenvolvimento de uma história cujos múltiplos objetos nos remetem para uma perspectiva historiográfica de negação da história não só como ciência, mas como história. E leva-nos, também, à perda da perspectiva histórica do homem, da desarticulação da concepção dialética entre os objetos. Nesse sentido, em vista da grande valorização das ciências sociais, estamos enfrentando um desafio, não para firmar posição por esta ou aquela tendência, mas de sabermos captar esses objetos e integrá-los na nossa análise sem perder a identidade da história (C-4)

Observe-se que ao definir o objeto da história o professor fechou questão quanto a negar a validade das novas tendências historiográficas, pois, na sua opinião, sob a égide dessa novas tendências a história correria “o risco de perder sua identidade”. Não foi objetivo deste trabalho indagar sobre a noção de identidade entre os professores entrevistados, mas é um desafio instigante imaginar que a remessa a uma “identidade da história” perde de vista a própria historicidade dos objetos históricos. O historiador, assim como o professor de história, não é um ser sobrenatural que sobrevoa a história sem se deixar contaminar por ela. O professor é, ele próprio, um ser atravessado pela história e cuja existência depende plenamente deste atravessamento. Penso, por exemplo, nas noções teóricas de sujeito, de lugar e de tempo – especialmente de tempo – com as quais o professor atua, como um exemplo bastante promissor no sentido de começarmos a admitir que sofremos a história tanto quanto a fazemos.

Diante do estímulo para posicionarem-se sobre uma concepção de tempo histórico, mais uma vez os professores entrevistados puderam ser distribuídos em três grupos: um teoricamente pobre e fundado no “senso comum”; outro que pode ser referido às concepções que operam com base na linearidade; e um terceiro cujos agentes demonstram, explicitamente, estar influenciados pela dialética das durações. Observemos, em princípio, os depoimentos do primeiro grupo:

O tempo histórico ele é de suma importância para entender as diversas relações que se interagem no processo histórico. (B-2).

O tempo histórico é o norte do historiador. Ele indica o sentido da história. (A-4)

Concebo o tempo histórico como sendo o tempo compreendido entre a pré história e a história, não havendo limites nesse intervalo, pois as datas são ao mesmo tempo imprecisas e flexíveis. (C-2)

No segundo grupo aquilo que aparece mais marcadamente é a noção de tempo linear. Diferentemente do grupo anterior, que se revela atônito diante de uma das questões centrais para o historiador – o tempo histórico –, este grupo vai revelando ter sido capturado pela velha lógica de pensar a história dos homens numa linha reta com um distante começo e um – embora inatingível – sempre presente fim. De modo geral, este segundo grupo concebe que o “tempo histórico é contínuo e dialético” (B-3), o que obrigaria o historiador, na sua prática, a “operar com a noção de tempo linear e tomar muito cuidado para não cometer anacronismo histórico, no momento da pesquisa” (A-1). A análise das transformações históricas – sempre das transformações, nunca das permanências, ressalte-se – ocorreriam “dentro e em função do tempo e [seria] através dele que [perceberíamos] as mudanças dentro do próprio processo histórico vivido por uma dada sociedade. Pois é só através desse tempo que poderemos ter uma análise da história”. (A-3). A importância do tempo histórico, tanto para o pesquisador quanto para o professor, estaria no fato de que é “em relação a ele que se dá o desenvolvimento das sociedades humanas. Assim, o tempo histórico é fundamental para o ordenamento dos fatos a partir de um referencial” (B-1).

Finalmente, os depoimentos cujo teor permite a sua identificação com o conceito de longa duração. Ressalte-se, mais uma vez, que aquilo que chamei de “carência teórica” não apenas expressa a incapacidade de revelar objetivamente um referencial teórico, como também limita a capacidade de expressão. A identificação que fiz, portanto, em certa medida tem uma parcela de inferência, esta autorizada pelo diálogo com o conjunto dos questionários e amparada, ainda, na lembrança da bibliografia de uso didático adotada pelo professor. A percepção das múltiplas referências em termos de tempo histórico e mesmo a assunção da influência da chamada “dialética das durações”, permite a este grupo não apenas perceber o tempo como múltiplo mas, também, como algo que é experimentado em pelo menos três dimensões – a dimensão das estruturas, a dimensão das conjunturas e a dimensão dos eventos:

Há uma multiplicidade de noção de tempo, o valor que lhe é dado depende muito de certos elementos, como a cultura, a geografia, as condições sociais e econômicas que rodeiam o indivíduo. Presentemente, a linearidade do tempo, com o sentido do progresso das sociedades, se impõe aos ocidentais. Entretanto, sabemos que cada ‘tempo’ tem sua especificidade. (C-1)

O tempo histórico é uma criação do homem, é uma tentativa de aproximação entre a história vivida e a história interpretada. O tempo em si é antes de tudo uma existência

independente do homem, ou um princípio de conhecimento, criação da necessidade e da evolução. O tempo vivido é interpretado pelo homem de civilizações distintas e adequado a seu próprio nível cultural. O homem criou o tempo para si, tornando-se dependente dele. Umas civilizações rumam para o progresso, outras rumam para a decadência. São momentos de transformações permanentes que o historiador não deve marcar com datas fixas, mas ver o sentido de preservação, captando suas características intrínsecas continuadas. (C-4)

Vários trechos destas falas revelam a influência do conceito de longa duração. O fato, em si, é significativo, uma vez que sinaliza no sentido de que os professores que emitiram tais opiniões estão em sintonia com as novas referências teóricas disponíveis à sua prática pedagógica. Entretanto é preciso observar que tal influência nunca é genérica: é possível perceber uma razoável confusão por parte dos professores que, em um sentido, negam validade aos pressupostos daquilo que se chamou de *Nova História* e, em outro, assumem plenamente a influência dessa mesma tendência. Essa confusão certamente diz respeito aos impasses teóricos decorrentes, em grande medida, da própria multiplicidade de referências no interior daquilo que nos acostumamos a reconhecer – as vezes com algum exagero – como *Nova História*. Algo, aliás, que já foi constatado, como se percebe no fragmento a seguir:

Chame-se a isto como quiser – crise da modernidade, esgotamento das energias utópicas –, o certo é que no presente nos encontramos meio ‘embasbacados’ diante do concreto, em estado de empatia constante com a singularidade. Este mundo do imprevisível parece-nos preferível do que nos alojar num sistema ordenado de fixação e explicação do real, num ‘ismo’ qualquer, numa teoria. Como Tântalos, procuramos uma armação teórica, mas temos medo dela, porque adivinhamos a desilusão posterior e a espécie de sofrimento psicológico daí decorrente – o que só aumenta o clima de desencanto e inutilidade de esforços. (SALIBA, 1992: 31).

É o fato de me reconhecer embasbacado aquilo que exige que, à esta altura, eu registre que não busquei propriamente identificar a concepção de história dos professores pesquisados. A noção de *concepção* com a qual trabalhei foi definida num sentido amplo e considerou o referencial teórico do professor não apenas no âmbito historiográfico, mas também sua concepção de Educação e de sociedade. Com esta atenção foi possível encontrar, nas falas analisadas, uma preocupação razoavelmente generalizada de busca de uma melhor qualificação profissional, bem como de tentativa de adoção de novos objetos de investigação no ato de ensinar história, o que significa arrastar para o âmbito do magistério alguma coisa que aniquila com a segregação entre a pesquisa – pensada como privativa das universidades – e o ensino, espécie de primo pobre visto como um saber

baixo. Julgo ser pertinente o registro de como pensam os professores de história diante desta questão:

Eu acredito na pesquisa como um instrumento para mostrar a importância do resgate da história. Procuo ensinar que o novo, ou a ‘nova’ história não depende só do professor e do pesquisador, mas também dos alunos, que de uma forma ou de outra, podem ajudar a renovar a nossa história. Esta ajuda poderia vir em forma de um prazer em preservar as coisas que lhes pareçam ter ‘valor histórico’. Desta maneira, o próprio aluno vai se sentindo implicado na história (A-4).

Percebi, também, a preocupação política de alguns professores com a historicidade de sua própria prática pedagógica, o que conduz a uma reflexão sobre uma história fundada numa realidade do aluno e do próprio professor e visualizada no cotidiano:

Já faz algum tempo que eu venho tentando sair da sala de aula, propriamente, e afetar também a comunidade. Tenho me valido de um vídeo-cassete e da projeção de filmes em casa de alunos, pra envolver também os pais, etc. Certo dia passei o filme “Eles não usam Blackie Tie”, o qual foi assistido por pouquíssimos alunos. Mas depois de alguns dias o resultado apareceu: quando cheguei na escola, uma das alunas procurou-me para dizer que lembrou-se de mim e do filme, pois vira, durante uma greve, a polícia reprimindo piquetes. A partir deste fato, passei a comentar os acontecimentos e a relembrar o filme junto dela e de outros estudantes que se encontravam próximos. (C-4)

Como já se percebeu, a implosão dos paradigmas tradicionais colocou a História numa encruzilhada: ao mesmo tempo em que redimensionou o seu campo objetual, oportunizando a abordagem de novos objetos e de uma problematização também nova, tornou-a “talvez a menos estruturada das ciências do homem” (BRAUDEL, 1990: 42). Esta pesquisa, portanto, conviveu com o reconhecimento de que a História está em crise naquilo que diz respeito aos parâmetros da produção do conhecimento histórico, embora essa crise, ressalte-se, não seja particular, mas parte de um conjunto de transformações que são próprias deste início de século. A dificuldade em encontrar um eixo teórico para a História, decorre, obviamente, do fato de que a história, fora do âmbito do discurso, não tem apenas um eixo, na medida em que o passado – o qual só existe enquanto especulação do presente – é composto, na realidade vivida, por uma infinita multiplicidade de devires. O ensino de história, por sua vez, permanece sendo um campo de *guerra das narrativas*, a qual expressa a ilusão de que a manipulação dos conteúdos garante a captura das consciências e das memórias, quando na verdade “a experiência do presente mostra que está longe de ser tão certo assim quanto tantos parecem acreditar” (LAVILLE, 1999: 126). O diálogo que

travei com professores de história em Teresina me permite dizer que esta é uma região em transição problemática: por um lado, há uma crescente multiplicação e diversificação das referências teóricas informativas da prática do professor. Mas permanece, a despeito disto, a realidade que reserva ao ensino de história um lugar subalterno relativamente à maioria das demais disciplinas escolares. Percebo, então, uma relativa estupefação entre os professores. Uma estupefação que é própria do momento histórico que estamos vivendo, onde tudo – na expressão já consagrada – parece dissolver-se no ar.

As concepções de Educação e de História expressas nos questionários indicam a crença em que o ensino de história serviria para formar o *cidadão cívico* – o que transparece nas respostas daqueles professores que parecem operar com a noção de *harmonia social* – e/ou o *revolucionário*, se a operação é feita a partir da idéia de *conflito social*. É certo que a visão do *conflito social* pode conduzir a visões derivadas de escola como espaço de *reprodução*, por um lado, ou de *transformação*, por outro. Mas em qualquer dos casos a teoria estará informada por categorias modernas como a de *sujeito coletivo* e universal. Independentemente de conceber a escola como espaço de reprodução (ALTHUSSER, 2001) ou de transformação (MOCHCOVITCH, 1992) o sujeito estará lendo o mundo a partir da *classe* à qual pertence e nunca como indivíduo que efetivamente é.

Para efeito de conclusão, quero sugerir que o ensino de história pode servir para algo mais do que formar o *cidadão cívico* e/ou o *militante revolucionário*: ele pode, também, “fazer nascer o novo homem ou o homem sem particularidades, [reunindo] o original e a humanidade, constituindo uma sociedade de irmãos como nova universalidade” (DELEUZE, 1997: 97). Se a escola é, em última instância, um procedimento de sujeição do discurso (FOUCAULT, 1996), é possível potencializá-la e em especial o ensino de história, para ser acima de tudo um instrumento para “manter sempre aberta a interrogação a cerca do que se é” (LARROSA, 2003: 40). Visto deste modo o ensino de história seria um instrumento de desnaturalização do passado: ao invés de sacrificar o presente em nome de um futuro utópico, ou de desacelerar teoricamente o tempo, um ensino de história ambientado em referências teóricas pós-estruturalistas teria a função de liquidar o passado, introduzindo em nós o descontínuo e o desordenado. Nesse sentido o ensino de história, longe de produzir o amor cívico ou o sentimento revolucionário, serviria para uma reflexão ética sobre o ser e o estar no mundo.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. 2001. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 8 ed. Rio de Janeiro, Graal, 128 p.
- BASSO, I. S. 1985. As concepções de História como mediadoras da prática pedagógica. *Didática*, São Paulo, 25: 06-17.

- INSTITUTO DOM BARRETO. 1994. Boletim Informativo, [s. e.], 45 p.
- BRANDÃO, Z. (Org) 2005. *A crise dos paradigmas e a Educação*. São Paulo, Cortez, 104 p.
- BRAUDEL, F. 1990. *História e ciências sociais*. Lisboa, Editorial Presença, 148 p.
- CASTELO BRANCO, E. de A. 2005. Desfamiliarizar o presente e solapar sua certeza: receitas de Michel Foucault para uma escrita subversiva da História. In: \_\_\_\_\_. et. al. (Orgs.) *Histórias: cultura, sociedade e cidades*. Recife: Edições Bagaço. 326 p.
- \_\_\_\_\_. 1997. *O ensino de história em Teresina: o impacto da História Nova no cotidiano da sala de aula*. Teresina, PPGE/CCE, Dissertação de mestrado, 182 p.
- CARDOSO, C. F. 1997. Paradigmas rivais. In: \_\_\_\_\_. e VAINFAS, R. *Os domínios da história*. Rio de Janeiro, Campos, 528 p.
- CERTEAU, M. de. 1994. Práticas de espaço. In: \_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano – Artes de fazer*. Petrópolis-RJ, Vozes, 352 p.
- DELEUZE, G. 1997. *Crítica e Clínica*. São Paulo, Editora 34, 176 p.
- DONALD, J. 1991. *Psychoanalysis and Cultural theory*. Londres, Mcnilan Education, 248 p.
- ELLSWORTH, E. 2001. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte, Autêntica, 208 p.
- FONSECA, S. G. 1993. *Os caminhos da História ensinada*. São Paulo, Editora Papirus, 172 p.
- FOUCAULT, M. 1979. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 295 p.
- \_\_\_\_\_. 1996. *A ordem do discurso*. São Paulo, Edições Loyola, 80 p.
- HUNT, L. (Org.). 1992. *A nova história cultural*. São Paulo, Martins Fontes, 318 p.
- KUNH, T. S. 2003. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Editora Perspectiva, 264 p.
- LARROSA, Jorge. 2003. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 207 p.
- LAVILLE, C. 1999. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Rev. bras. Hist.*, vol.19, no.38, p.125-138.
- MOCHCOVITCH, L. G. 1992. *Gramsci e a escola*. 3 ed. São Paulo, Editora Ática, 80 p.
- SALIBA, E. T. 1992. Mentalidades ou História socio-cultural: a busca de um eixo teórico para o conhecimento histórico. São Paulo, *Margem*, n. 1, mar. 1992, p. 29-36.
- SAVIANI, D. 1993. *Escola e democracia*. Campinas, Editora Autores Associados, 120 p.
- SILVA, T. T. da. 2000. *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte, Autêntica, 199 p.
- VOVELLE, M. 1991. *Ideologia e mentalidades*. São Paulo, Brasiliense, 414 p.

## NOTAS

1. Trata-se do Colégio Estadual Zacarias de Góis e Vasconcelos (o Liceu piauiense), do Instituto Educacional Antonino Freire (a Escola Normal), ambos da rede estadual pública, e do Instituto Dom Barreto, da rede privada. A pesquisa foi feita em 2002, com vistas à apresentação de trabalho no I Encontro de Pesquisadores do CCHL, e as três escolas-alvo são aquelas que reúnem, juntas, o maior número de professores de história no Ensino Médio em Teresina.