

HISTÓRIA ENSINADA: o tempo-espaço na produção de sentido

Patrícia Bastos de Azevedo*

Resumo

Neste texto apresentamos algumas reflexões a respeito de questões que permeiam o ensino de história, partindo do princípio que o ensinado é constrangido por diversas relações de poder e dinâmicas culturais que se estabelecem no espaço escolar. Destacamos, neste artigo, a temática pertinente ao tempo-espaço na produção de sentido na história ensinada. Utilizaremos subsídios obtidos em pesquisa em andamento, em duas salas de aula na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, com dois professores de história. Nossas análises e reflexões estão imersas nos campos discursivos relacionados ao currículo, linguagem e cultura. Nosso texto é circunstanciado pelas nossas reflexões sobre enunciados destes campos de conhecimento no que se refere à constituição e caracterização da história ensinada e seus constrangimentos no tempo-espaço de significação que habitam a sala de aula de história.

Palavras-Chave: Ensino de História. Currículo. Linguagem e Cultura.

O sentido do ensinado

Nesta seção, buscamos refletir sobre o ensinado, as contingências e os constrangimentos que permeiam a história ensinada. Dessa forma, compreende-se que “o ensinado” constitui um tempo-espaço composto por múltiplas forças que limitam e delimitam a ação do professor e, assim, a história ensinada constitui-se como uma ação permeada pelo situado.

Concebemos o professor de história como o protagonista¹ da história ensinada e, dessa forma, pensamos o aluno como protagonista da história aprendida. Não pretendemos reduzir o processo ensino/aprendizagem nem dicotomizá-lo, visto que o compreendemos como uma ação circular que forma e é formada nos diversos níveis e espaços de educação. Estamos, em

* Doutoranda em Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: patriciabazev@yahoo.com.br

¹ Usamos protagonista no sentido de foco e centro do nosso olhar em nossa pesquisa. Ao pesquisarmos o ensinado, estamos nos remetendo ao trabalho do professor como foco e o que o cerca como espaço-tempo que constitui sócio-historicamente o processo do ensinado. Como sujeito da ação, o professor também é a-sujeitado às dinâmicas sociais que o cercam.

nossa afirmação, recortando e delimitando nosso centro de interesse e salientado o foco de nosso olhar.

Não negamos que outros sujeitos são agentes do ensinado, ou melhor, que permeiem o percurso de execução dessa ação. Ademais, percebemos a influência e interferência explícita ou não de outros sujeitos para além da relação professor/aluno, como, por exemplo, a influência dos autores dos livros didáticos que exercem uma determinada força sobre o ensinado, mesmo não estando presentes no ato efetivo. Monteiro (2009) nos ajuda a compreender esta relação de influência exercida pelos autores e editoras via livro didático:

Assim, os autores ao produzir livros didáticos, interpretam as orientações oficiais, ou seja, as reelaboram segundo suas idéias pedagógicas e, ao mesmo tempo, incorporam expectativas dos professores, buscando atraí-los para o seu consumo. Discursos oficiais e não oficiais são hibridizados, entre eles: orientações sedimentadas sobre conteúdos indispensáveis, bem como formas de organização curricular, muitas vezes reproduzidas de modo naturalizado pelos professores (p. 176).

Podemos perceber que a autora traz para o debate outros atores que influenciam a ação do ensinado potencial que habita o livro didático. As concepções de ensino, os discursos oficiais e a organização curricular são outros espaços de influência que emergem no espaço micro da sala da aula, fazendo do ensinado uma dinâmica mais densa e multifacetada.

Retornemos à questão da influência exercida pelo livro didático. A adesão ou não do professor à história contida nesse instrumento pedagógico sofre diretamente a influência da intenção que permeia o fazer deste professor no ensinado. Em nossa pesquisa² de campo, o professor **Caio**³ afirma em sua entrevista⁴:

“Livro é indispensável... leitura é indispensável... porque não adianta o professor ficar na sala de aula escrevendo no quadro, cuspidando conceito... se o aluno não chega em casa e firmar estes conceitos... e firmar esta construção toda feita em sala de aula com a leitura do livro didático...”

[..]

“Um suporte indispensável, por mais que eu não utilize todo de fato... não pro 6º ano, o 6º ano o precisa... o 6º ano precisa de material, precisa de livro... justamente para visualizar o que o professor ta falando, daí voltando o que eu já falei... um livro colorido, com textos complementares...”

² Os dados utilizados neste artigo são parte integrante da pesquisa em andamento vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Educação da UFRJ, no grau de doutorado.

³ Nome fictício: Caio é o nome que designa o professor que atua na escola estadual de Nova Iguaçu, em uma turma do 6º ano de escolaridade.

⁴ Entrevista realizada em 17.06.2009.

A fala do professor está permeada de indícios⁵ sobre a forma como ele usa o livro e sobre a sua compreensão sobre seu uso em sala de aula e no processo de ensino. *Caio* afirma que o livro é um suporte importante para o aluno, como um meio de fixação, consolidação do ensinado pelo professor.

Lemos novamente o trecho da entrevista em que podemos observar os indícios que nos fazem refletir sobre a questão: “*se o aluno não chega em casa e firmar estes conceitos... e firmar esta construção toda feita em sala de aula com a leitura do livro didático...*”. Na perspectiva desse professor, o livro é um suporte indispensável, mas está a serviço de sua ação, não como um agente independente, mas presente na dinâmica do ensino.

No trecho a seguir, esse indício se torna mais claro e corrobora a afirmação que estamos apresentando: “*justamente para visualizar o que o professor ta falando... dai voltando o que eu já falei... um livro colorido, com textos complementares...*”. A fala do professor elucida que o livro tem seu lugar e valor no ensinado, porém, de fato, o protagonismo deste processo está nas mãos do professor. O livro é um suporte que serve à intencionalidade que permeia o momento da história ensinada e, sobretudo, reafirmamos que compreendemos essa ação como limitada e constrangida pelas macro e microestruturas da escola e do ensinado, mas frisamos nossa premissa de que a **história ensinada** tem no professor seu agente primeiro e principal.

Tardif (2007) reflete sobre a racionalidade que fundamenta o saber do professor, destacando que não é qualquer processo de racionalidade que pode ser vinculado a esse saber. Essa racionalidade está baseada na função primeira e fundante da profissão docente – o **ensinar** -, isto é, o objetivo do fazer que mobiliza os saberes do professor em primeiro lugar é levar seu aluno a compreender e aprender determinado conteúdo ou conceito.

O professor *Caio*, ao apontar o livro como suporte pedagógico, indica-o como um elemento a serviço do ensino. A pretensão e a fala do professor são o cerne da questão: o livro é mobilizado na construção da aula com a finalidade de ajudar o aluno a visualizar a explicação proferida na sala de aula.

⁵ O paradigma indiciário nos municia de um olhar que compreende o todo pelas partes e busca, de forma mais densa e analítica, a complexidade que forma o todo concreto. São os detalhes que revelam o caldo que forma a totalidade. Ginzburg (1989), em relação a Morelli, escreve: “*Os livros de Morelli’ [...] Eles são salpicados de ilustrações de dedos e orelhas, cuidadosos registros das minúcias características que traem a presença de um determinado artista, como um criminoso é traído pelas suas impressões digitais... qualquer museu de arte estudado por Morelli adquire imediatamente o aspecto de um museu criminal...*” (p. 145). Os indícios são as pistas que, como caçadores, buscamos para construir uma narrativa significativa, olhando nas entrelinhas “*as pistas mudas*” que compõem “*uma série coerente de eventos*” (GINZBURG, 1989, p. 152).

Na mesma entrevista, anteriormente, o professor apontara uma questão que corrobora o que afirmamos – o ensinado se constitui mediante constrangimentos próprios do espaço escolar:

Caio: “Eu dou aula para uma turma que não tem livro... que é o 8º ano aqui... que o processo de avaliação deles eu procuro fazer mediante aquilo que eu falo e escrevo... eu sei que em relação ao outro 8º ano que tem livro a coisa é completamente diferente... isso cria um desequilíbrio gigante, assim ... eu tenho certeza que uma turma tem condições... que uma turma tem condições intelectuais melhor que a outra...”

O professor afirma que as condições de trabalho entre suas duas turmas de 8º ano são diferenciadas, visto que uma possui livro e outra não, e, sendo assim, essas condições distintas modificam, segundo o professor, seu trabalho na história ensinada. Gostaríamos de destacar que esse professor atua em uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro, localizada na Cidade de Nova Iguaçu, e, portanto, a remessa de livros comprados pelo Plano Nacional do Livro Didático chegou em 2008, levando em conta que os livros são comprados a cada três anos e que a nossa pesquisa de campo se realizou no segundo ano após a compra. O espaço de tempo entre uma compra e outra tem impacto direto na distribuição e acessibilidade dos alunos ao livro, uma vez que, com o passar dos três anos, os livros vão gradativamente desaparecendo da escola. O desaparecimento ocorre por diferentes fatores, que não aprofundaremos neste texto; este fato, porém, tem efeito direto sobre as condições do desenvolvimento do ensinado, segundo o professor, pois ocasiona a falta de livros para alguns alunos e assim contingencia sua ação em sala de aula.

Em uma sociedade estratificada e desigual, o acesso a determinados bens de consumo, neste caso o livro, pode influenciar as condições do aprendido. Segundo **Caio**, esse fato é crucial na dinâmica do ensinado e logo no efeito do aprendido – *isso cria um desequilíbrio gigante, assim... eu tenho certeza que uma turma tem condições... que uma turma tem condições intelectuais melhor que a outra...* A fala do professor aponta uma questão, a nosso ver, central no debate sobre o ensinado: as questões estruturais em que os processos de ensino/aprendizagem estão inseridos.

Apple (2006) afirma:

A palavra-chave aqui é “situado” [...] quero dizer com este termo, tanto quanto possível, que precisamos localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e,

finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições. Tudo isso está sujeitado a uma interpretação de seus respectivos lugares em uma sociedade complexa, estratificada e desigual (p. 37).

O “ensinado” está permeado pelo mundo da vida e pelas relações de poder que o compõem. Pensar história ensinada distante das dinâmicas sociais micro e macro que permeiam o espaço de ensino é produzir um apagamento das forças de influência que agem sobre o ensino. Ignorar o “situado” é não compreender que o ensinado está diretamente ligado ao tempo-espaço em que se constitui.

Nossa compreensão de história ensinada vai para além do espaço micro do fazer; é compreendida, logo, como um tempo-espaço híbrido em que o ensinado é burilado e se constitui em práticas multifacetadas e interdependentes. Macedo⁶ (2006) afirma: “*Entendo ser mais promissor, do ponto de vista teórico, buscar pensar o currículo como espaço-tempo de fronteira, permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente*” (p. 106).

Retornemos ao terceiro princípio que apresentamos no início deste texto: **o ensinado está contingenciado, permeado e se efetiva entre os constrangimentos próprios do espaço de ensino e de sua disciplina de origem**. Este pressuposto traz em si alguns limitadores para a história ensinada. Limitadores de diversas naturezas e ordens. Na seção que se segue, pretendemos ampliar o debate referente à constituição da história ensinada e dos processos que permeiam sua ação e produção de sentido, focando na relação tempo-espaço.

Tempo-espaço na produção de sentido na história ensinada

Iniciamos esta seção dialogando com Elias (1998) e suas reflexões sobre o tempo, conceito central ao pensarmos história e, conseqüentemente, a história ensinada.

O conceito de tempo, no uso que fazemos dele, situa-se num alto nível de generalização e de síntese, que pressupõe um riquíssimo patrimônio social de saber no que concerne aos métodos de mensuração das seqüências temporais e às regularidades que elas apresentam (p. 35).

⁶ Dialogamos com referenciais diferentes de Macedo, mas a autora nos ajuda a compreender o currículo como um tempo-espaço sócio-historicamente situado, em que as disputas de poder permeiam, contingenciam e constroem o ensinado em ato.

Nesta perspectiva, o tempo, segundo Elias, é uma construção humana que se processou ao longo do próprio tempo, modificando sua percepção e materialização ao longo da história e continuando seu processo permanente de significação.

Aproximando a reflexão de Elias à de cronotopo⁷ bakhtiniano, percebemos que o tempo permeia a própria forma de ser homem e estar no mundo. “A concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem” (AMORIM, 2008, p. 103). Nesta perspectiva, o homem está em constante significação e transformação, marcado e cerceado pelo tempo que o constitui.

Tendo como pressuposto as reflexões de Elias para pensarmos a operação de compreensão do tempo-espaço, podemos perceber que esse conceito se localiza em uma ação cognitiva constrangida pela própria temporalidade, que o faz produto e produtor de seu presente, isto é, o que definimos como “tempo” hoje está imerso na significação/síntese que forma esse conceito. Logo, podemos afirmar que a palavra tempo é um signo ideológico “sendo o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (BAKHTIN, 2002, p. 41).

Basta olharmos para um relógio ou um calendário para nos darmos conta disso. Ao constatar, por exemplo, que é meio-dia do décimo segundo dia do décimo segundo mês do ano de 1212, fixamos, simultaneamente, um marco temporal no fluxo de uma vida individual, na evolução de uma sociedade e no devir da natureza. Em seu atual estágio de desenvolvimento, a noção de tempo representa uma síntese de nível altíssimo, uma vez que relaciona posições que se situam, respectivamente, na sucessão dos eventos físicos, no movimento da sociedade e no curso de uma vida individual (ELIAS, 1998, p. 17).

Esta compreensão/síntese apontada por Elias nos aproxima do próprio conceito de espaço e da compreensão deste signo conceitual, que também compreendemos como ideológico. Para pensarmos este segundo conceito, trazemos Certeau (1994) para dialogar conosco, com sua definição sobre espaço.

Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o

⁷ “Cronotopo e exotopia são dois conceitos de Bakhtin que falam da relação espaço-tempo. O primeiro foi concebido no âmbito estrito do texto literário; o segundo refere-se à atividade criadora em geral – inicialmente à atividade estética, mais tarde, à atividade da pesquisa em Ciências Humanas” (AMORIM, 2008, p. 95).

circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais.

[...]

Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres (p. 202).

Dialogando com Certeau e Elias, ousamos afirmar que a história ensinada constitui um tempo-espaço e, como tal, tem sua definição e compreensão constrangida por esses dois signos ideológicos (BAKHTIN, 2002), que a permeiam e formam suas facetas materializadas no espaço escolar da sala de aula.

Pensar o surgimento da disciplina no contexto escolar e suas transformações ao longo do tempo-espaço nos ajuda a compreender como a história ensinada se constitui enquanto saberes e práticas do professor no ato de ensinar. O professor é um sujeito do seu tempo-espaço e seus enunciados são compostos por ecos que permeiam esta realidade.

A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. Esses eram os objetivos da historiografia comprometida com o Estado e sua produção alcançava os bancos das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos, elaborados sob estreito controle dos detentores do poder (FONSECA, 2006, p. 24).

Retornemos à nossa afirmação – a história ensinada materializa-se em um tempo-espaço –; dessa forma, sua identidade é marcada pelas relações sociais e de poder que constituem a realidade que a circunstancia. Por generalização naturalística, podemos presumir que, em sua grande maioria, os professores que atuavam no século 19 construía suas práticas pedagógicas marcadas pelas questões das identidades nacionais; assim como os professores que atuam no início do século 21 são questionados e constroem seus argumentos explicativos permeados pelas questões de seu tempo-espaço de “significação”.

Podemos perceber essa relação de tempo-espaço nas falas dos professores:

Pesquisadora: Por que ensinar história?

Gilberto⁸: “Conscientizar... resumindo em uma palavra... é você conscientizar...[...] se conscientizem que o Brasil teve 300 anos de

⁸ Nome fictício: *Gilberto* é o nome que designa o professor que atua na escola Municipal de Queimados, 6º ano de escolaridade.

escravidão... por isso que existe o preconceito racial... se conscientizar porque hoje existe o dia da mulher e não dos homens... porque a mulher era menosprezada no passado... você tem que construir todo um conhecimento junto com eles... ai não é eu chegar em sala colocar tudo no quadro e sair falando... tenho que construir com eles...”

Caio: como uma ferramenta pro o aluno entender o mundo... de que modo... interpretando as coisas que acontecem entorno dele... né... não só nas questões que são mais globais, mas na questão mais pessoal... eu sempre digo pra eles... que eu entendo que a história serve para mostrar que nós somos diferentes... e que... portanto nós devemos respeitar uns aos outros.

O professor **Gilberto** dialoga com uma questão presente na atualidade e nos debates curriculares e acadêmicos – as questões raciais, mais especificamente a questão negra. Hall (2003) nos ajuda a compreender, em suas reflexões, os constrangimentos e contingenciamentos que permeiam os indícios presentes na fala do professor.

Começo com uma pergunta: que tipo de momento é este para se colocar a questão da cultura popular negra? Esses momentos são sempre conjunturais. Eles têm sua especificidade histórica; e embora sempre exibam semelhanças e continuidades com outros momentos, eles nunca são o mesmo momento. E a combinação do que é semelhante como que é diferente define não somente a especificidade do momento, mas também a especificidade da questão e, portanto, as estratégias das políticas culturais com as quais tentamos intervir na cultura popular, bem como a forma e o estilo da teoria e crítica cultural que precisam acompanhar essa combinação (HALL, 2003, p. 318).

Observamos que o debate apontado pelo professor, de forma sintética em sua entrevista, traz consigo traços marcantes dos elementos atuais referentes às políticas curriculares e à luta de afirmação por um espaço, marcado por grandes embates e militância do movimento negro brasileiro, como também por questões subjetivas de sua própria identidade como pessoa. **Gilberto** é negro e morador da Baixada Fluminense e, portanto, é inegável que sua fala e argumentos estão permeados de subjetividade e da constituição como pessoa no tempo-espaço sócio-histórico que o constituem como “indivíduo”.

O professor **Caio** dialoga com outras questões que habitam também o tempo-espaço que constitui o mundo da vida em que está imerso: o mundo globalizado e múltiplo que invade a vida na atualidade, as questões pertinentes à identidade e à alteridade. A construção de uma aceitação do diferente está permeada de elementos sociais que desafiam o professor e que povoam debates dos campos da história, educação e cultura. Sua fala traz também questões da própria produção do conhecimento histórico, pois afirma “*que a história sirva para a interpretação das coisas*”, uma forma de ler e escrever o mundo. Hall (2009)

acrescenta que “*toda prática social tem condições culturais ou discursivas de existência. As práticas sociais, na medida em que dependam do significado para funcionarem e produzirem efeitos, se situam ‘dentro do discurso’, são “discursivas”.*

A afirmação proferida pelo professor na entrevista se aproxima da concepção de prática social e conhecimento apresentada por Hall (2009). O argumento apresentado pelo autor se inscreve em um texto que tem como premissa a “centralidade da cultura”. A construção conceitual apresentada por Hall se constitui no âmbito dos estudos culturais e tal debate se materializa em um tempo-espaço⁹.

No séc. XX, vem ocorrendo uma “revolução cultural” no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais (HALL, 2009, s/p).

É inegável a relação do ensino de história com as questões de identidade e cultura. Da mesma forma, também não podemos negar seu compromisso de origem com a modernidade e os modos de pensar a realidade inerente a este pertencimento.

Observa-se que tanto o campo da história como o da educação estão suficientemente comprometidos com o projeto da modernidade, para poderem ficar imunes às críticas que lhes têm sido dirigidas. Em um momento em que a identidade unificada e estável do sujeito moderno tende a ser continuamente deslocada e descentrada, nem a escola nem a disciplina de história, sob pena de negarem alguns de seus fundamentos e finalidades principais, podem deixar de enfrentar tal discussão (GABRIEL, 2005, p. 46).

Percebemos que na fala do professor *Caio* – *como uma ferramenta pro o aluno entender o mundo... de que modo... interpretando as coisas que acontecem entorno dele* –, o ensino de história, nessa perspectiva, coloca-se como lente que permite ao aluno perceber de certa forma o mundo, aproximando-se do debate epistemológico apontado por Gabriel (2005). Em sua entrevista, o professor não aponta o referencial que usa para construir o argumento que apresenta; por conseguinte, nossa compreensão sobre os indícios contidos na entrevista

⁹ O campo de teorização e investigação conhecido como Estudos Culturais tem sua origem na fundação, em 1964, do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra (SILVA, 2009, p. 131).

indica que sua validade está baseada em reflexões múltiplas, oriundas do seu mundo da vida. Especulamos que provavelmente os argumentos têm sua origem principal em sua formação inicial e continuada dentro do campo da história, pois percebemos que seu argumento é focado na história e não no ensino ou na educação – *que eu entendo que a história serve para mostrar que nós somos diferentes*. Nessa perspectiva, é pela história que o professor está tecendo o argumento relativo à importância da disciplina no espaço escolar apresentado na entrevista.

A concepção de tempo-espaço que adotamos também é marcada por nosso arcabouço conceitual e por nossa história de vida. Mesmo permeada pelas questões de cultura, não negamos nosso pertencimento e filiação a uma concepção de racionalidade processual, que se estabelece discursivamente no mundo da vida. Logo, nossa concepção de tempo-espaço está permeada da concepção de que esses signos se constituem não só nas relações sociais mutáveis, mas também nas concepções práticas linguísticas. As práticas linguísticas formam a pragmática que orienta nossa compreensão do conceito de tempo-espaço.

Quando falamos em história ensinada, estamos delimitados por um tempo-espaço; logo, não é qualquer espaço – real ou virtual –, não é qualquer tempo ou todos os tempos. Inscrevemo-nos em um espaço – brasileiro, carioca e suburbano – e em um tempo constrangido pela primeira década do século 21. Falamos do lugar feminino, circunstanciado por dezessete anos e meio de magistério na educação básica e quatro anos no nível superior. Assim, nossa palavra “signo” se constitui em um tempo-espaço significado pelo mundo da vida que nos forma e que formamos. Esta composição, por sua vez, também reflete e refrata tantas outras concepções e significações.

As formas de signo são condicionadas tanto pela organização social dos indivíduos como pelas condições em que a interação acontece, realizando-se, portanto, no processo das relações sociais, marcadas pelo horizonte social de uma época, por um grupo social determinado, e em consequência por índices de valor (GOULART, 2009, p. 02).

Nessa perspectiva, compreendemos história como uma ação que é constituída por sujeitos intersubjetivos e o professor como sujeito protagonista do ensinado que se realiza em um tempo-espaço e é circunstanciado por ele.

Compreendemos história ensinada como pertencente a um campo de conhecimento nomeado Ensino de História. E, como campo de conhecimento, o ensino de história apresenta uma série de produções que dialogam basicamente com duas áreas de conhecimento – a História e a Educação.

Observando as produções de teses brasileiras referentes ao ensino de história, podemos perceber que, maciçamente, são desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação, porém, observamos que o campo da história vem rapidamente se apropriando deste debate num movimento de aproximação, consolidando, assim, um espaço de reflexão acerca do ensino de história.

Rüsen (2006) aponta que o afastamento da história das questões relativas ao seu ensino vincula-se ao século 19 e aos esforços dos historiadores de transformá-la em ciência.

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 diretamente 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 treinados (p. 8).

Podemos perceber, dialogando com Rüsen, que a própria história está imersa nas questões de seu tempo-espaço e é constrangida pelas relações de poder que permeiam sua constituição. Nesse viés, o ensino de história perde espaço na área de história e encontra abrigo, limitado e parco, na educação¹⁰.

Continuando nosso diálogo com Rüsen (2006), o autor aponta uma função social primeira para o ensino de história – produzir o que ele denomina de “consciência histórica” – e conclama os estudiosos do campo da didática da história a investigar e aprofundar essa questão.

Eu gostaria de propor uma definição mais modesta do objeto de pesquisa da didática da história. Seu objetivo é investigar o aprendizado histórico. O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individuação humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado

¹⁰ Os dados quantitativos levantados no banco de tese da Capes, tendo o “ensino de história” como parâmetro de busca, encontrou um total de 48 teses, sendo apenas 34 dedicadas à disciplina escolar história; das 34 teses, foram defendidas 32 em programas vinculados à educação e apenas 2 em programas vinculados à história. Em 1996, foram defendidas as primeiras teses dedicadas ao tema: uma no programa de Educação da UNICAMP e uma no programa de História Social da USP. Em 1998, é defendida uma tese no programa da UFRN. No ano de 2001, são defendidas 5 teses; em 2002, 3 teses; em 2003, 5 teses (1 no programa de História Social da USP); em 2004, 6 teses; em 2005, 5 teses; em 2006, 6 teses; e, em 2007, 1 tese (dados obtidos no site da Capes em 23/05/2009). Analisando os dados obtidos, podemos perceber que a temática “ensino de história” apresenta um número pequeno de produções e 94% dessa produção foi realizada em programas de pós-graduação vinculados à educação. Mesmo a educação abrigando maciçamente as produções, seu número ainda é reduzido.

é experimentado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro (RÜSEN, 2006, p. 16).

Chamamos Rüsen para o diálogo como um contraponto ao que está apresentando como validade. Em primeiro lugar, esse texto, como já apresentamos, inscreve-se no lugar do currículo, da linguagem e da cultura, diferente do autor, que reflete as questões pertinentes à didática da história. Outra questão que nos parece fundamental é o foco de seu olhar, que se direciona para o processo de aquisição do conhecimento histórico, que neste artigo estamos denominando de “aprendido”, uma vez que nosso foco se direciona ao ensinado e às estratégias movidas pelo professor na produção do sentido histórico visando a levá-lo a aprender história.

Acreditamos que uma questão pode surgir ao leitor deste texto: por que então trazer Rüsen para o diálogo? Acreditamos que a mobilização do professor na constituição do sentido para o ensinado está próxima do que o autor define como “consciência histórica” e as nossas reflexões acerca da história ensinada nos levam a crer que esta se materializa no fazer, no meio pelo qual este fim se constituiria, no espaço de busca para alcançar o objetivo último – que seria a consciência histórica. Diferentemente desse autor, cremos que a consciência histórica está situada. Por isso, não podemos concebê-la como única, mas como multifacetada e circunstanciada pelo tempo-espaço que a constitui e perpassa o ensinado.

Nesse movimento de busca pelo objetivo último, o professor vê sua ação contingenciada por diferentes questões que impactam sua ação e vão burilando e traçando o perfil da história ensinada. É inegável, nesta perspectiva, sua relação situada: a história ensinada se corporifica em um tempo-espaço de significação, mutável e em constante construção e plasticidade, marcadamente híbrido e ambivalente.

Sendo a história ensinada uma produção do seu tempo-espaço, traz em sua estética a materialização das relações de poder em que está imersa e à qual está submetida, produzindo enunciados híbridos de significado em construção, refletindo o espaço fluído, mutável e seu tempo em constituição.

... cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação ideológica.

[...]

Uma ação mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação (BAKHTIN, 2002, p. 43).

Pensamos história ensinada na perspectiva situada em que ela reflete e refrata os campos discursivos que a permeiam. O ensinado não se efetiva em uma relação horizontalizada; sua constituição está permeada pelas questões de poder de diferentes campos discursivos. Assim, destacamos a História e a Educação como seus principais campos de interlocução.

O lugar da sala de aula torna-se um espaço (CERTEAU, 1994) de fronteira, com argumentações ambivalentes, pois não é o lugar da historiografia – estabilizada na sua materialidade escrita – e também não é o lugar do ensino como verdade fixa que busca esclarecer o “a + luno” (sem luz) e elevá-lo à categoria de iluminado. O lugar da sala de aula é o espaço da constituição de sentidos permeados de signos ideológicos do tempo-espaço de significação.

Amorim (2008, p. 103), dialogando com Bakhtin e com o conceito de cronotopo, afirma: “*O tempo, conforme já indicamos, é a dimensão do movimento, da transformação[...] estamos, portanto, no campo das transformações e dos acontecimentos. É esse o campo do tempo.*” As reflexões de Amorim aproximam o conceito de cronotopo de Bakhtin ao de espaço apresentado por Certau.

Certeau (1994) distingue lugar de espaço e é nessa tensão e produção que compreendemos o signo “espaço” na história ensinada.

Num exame das práticas do dia-a-dia que articulam essa experiência, a oposição entre “lugar” e “espaço” há de remeter sobretudo, nos relatos, a duas espécies de determinações: uma, por objetos que seriam no fim das contas reduzíveis ao estar-aí de um morto, lei de um “lugar” (da pedra ao cadáver, um corpo inerte parece sempre, no Ocidente, fundar um lugar e dele fazer a figura do túmulo); a outra, por operação que, atribuídas a uma pedra, a uma árvore ou a um ser humano, especificam “espaços” pelas ações de sujeitos históricos (parece que um movimento sempre condiciona a produção de um espaço e o associa a uma história). Entre essas duas determinações, existem passagens, como o assassinato (ou a transformação em paisagem) dos heróis transgressores de fronteira e que, culpados de terem atentado contra a lei do lugar, restauram-no por seu túmulo; ou então, ao contrário, o despertar dos objetos inertes (uma mesa, uma floresta, uma personagem do ambiente) que, saindo de sua estabilidade, mudam o lugar onde jaziam na estranheza do seu próprio espaço (p. 202).

Dessa maneira, compreendemos história ensinada como espaço de produção que se faz com gêneros híbridos constituintes da historiografia e que são significados no ensinado situado. Trata-se do espaço em que o professor – protagonista do ato – tece seus argumentos transitando por momentos de escuta e surdez, de ações democráticas e autoritárias, com

momentos revolucionários, festivos e companheiros e, às vezes, totalmente antagônicos, sendo tradicionalista, sorumbático e isolacionista. O ensinado constitui-se, portanto, de ações ambivalentes próprias do terreno instável que é a sala de aula.

O fazer dos professores possui o que chamamos de “autonomia relativa¹¹”, sendo assujeitado aos constrangimentos próprios de seu ofício. Esses constrangimentos formam e contingenciam o ensinado, imersos em um tempo-espaço de significação. A ação do professor é constrangida, contingenciada e permeada em seu tempo-espaço sócio-histórico com possibilidades criadoras e criativas, ação que demanda saberes originários de diversas ordens e *status*.

Monteiro (2010), ao considerar a mobilização de diferentes saberes dos professores no ato de ensinar, dimensiona-os como “atores/autores” (p. 485), afirmando:

...nosso foco se volta para a análise das relações dos docentes com os saberes entendendo que aquilo que é ensinado não é algo naturalmente derivado de uma matéria previamente definida e pré-existente, produto da pesquisa científica e, portanto universalmente aceita e válida. Pelo contrário, é uma produção sócio-cultural, historicamente construída e mediada por relações de poder ali presentes para serem legitimadas, afirmadas, contestadas, negadas na sociedade mais ampla e no contexto micro do cotidiano escolar. Relações tão imbricadas que, naturalizadas se tornam invisíveis e são reproduzidas, muitas vezes, acriticamente (MONTEIRO, 2010, p. 485).

Compreendemos a ação do docente como um fazer em ação que não deriva de um lugar específico ou que estabiliza este saber, mas deriva de múltiplos espaços que adensam a história ensinada. Compreendemos como uma produção em ação, efeito e ato de seu trabalho, permeado e circunstanciado pelo tempo-espaço sócio-histórico situado.

Nossa opção por “produção” se debruça na perspectiva da ação de produzir do professor como ato e efeito do seu trabalho no ensino. Nessa perspectiva, focamos nosso olhar nos movimentos que esse ator realiza no espaço do ensinado, buscando compreender como ele mobiliza e seleciona seus saberes na produção de sentido na história ensinada.

Volta-se para a busca da compreensão de como aqueles saberes, selecionados como aqueles que devem e precisam ser ensinados às novas gerações, são recriados, reelaborados pelos professores que, por sua vez, dominam e mobilizam saberes próprios à docência e aqueles da sua experiência para o desenvolvimento deste processo (MONTEIRO, 2010, p. 485).

¹¹ “Relativa”, pois suas ações estão constrangidas, contingenciadas e cerceadas pelo situado; ao mesmo tempo, acreditamos que ele possui capacidade de produção de estratégias que burlam e subvertem os processos de cerceamento que o constroem.

A ação do professor não está solta, mas situa-se em um emaranhado social complexo e multifacetado, constituindo o ensinado em uma perspectiva densa e complexa que produz sentido em um jogo estratégico que exige plasticidade e adaptação de suas práticas no ato do ofício.

Monteiro (2007a), em suas conclusões, afirma:

Concluindo, acredito que a tese defendida, de que os professores produzem, dominam e mobilizam, dentro de uma autonomia relativa, saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensinam, e que este saber que ensinam é, por sua vez, uma criação da cultura escolar que apresenta marcas dos saberes de referência e de seus criadores... (p. 235).

A produção de sentido na história ensinada, na abordagem que adotamos, constitui um processo denso e situado que demanda saberes plurais, híbridos e heterogêneos. Como situado, é permeado pelas relações de poder do tempo-espaço escolar, que se materializam de diferentes ritos e prescrições que esculpem uma faceta da cultura escolar.

A luta das forças monologizantes que se configuram geralmente na prescrição – no currículo prescrito – são tencionadas na luta pelo estabelecimento de uma concepção universalista de verdade, prefigurando em um currículo a ensinar. Essas correlações de forças e condicionantes sócio-históricas formam o ambiente que permeia a história ensinada e o cenário da ação e suas concepções e correlações de forças permeiam o ensinado e constituem sua plasticidade. Destacamos que o professor goza de criatividade e autonomia relativa, questão fundamental para pensarmos e concebermos a plasticidade da história ensinada e de sua produção de sentido.

O ensinado se constitui de sentido no trabalho do professor, que opera com os múltiplos constrangimentos e cerceamentos que limitam seu ofício. Neste sentido, a produção de sentido na história ensinada é exercida em uma arena dialógica permeada por conflitos e relações de poder; entretanto, o professor, em sua ação, goza de uma autonomia parcial e uma criatividade limitada pelo tempo-espaço sócio-histórico que constitui o contexto em que os seus enunciados estão sendo produzidos.

A produção de sentido na história ensinada constitui ações múltiplas que dialogam com a tradição do ensino, com as contingências prescritas em várias instâncias do processo educativo, entre elas o currículo. Essas contingências dimensionam a ação do professor em sala de aula em uma expectativa macro e microsituada e dialogam com o mundo da vida que situa o ensinado em uma dimensão mais ampla que a prática – não apenas um ato de fazer. O

professor assume assim uma dimensão mais ativa e participativa e seu fazer é dimensionado como uma ação complexa que extrapola as regras impostas e as normatizações vigentes. O ensinado ganha o caráter de trabalho situado e complexo e a produção de sentido ganha o caráter de ação do professor, que requer múltiplos saberes.

Produzir sentido exige do professor um conhecimento do “outro”, mesmo que este conhecimento seja uma concepção hipotética do aluno que está à sua frente, do entorno real ou imaginado que compõe a sua sala de aula, dos condicionantes curriculares, das estratégias avaliativas impostas pela hierarquia estabelecida e da tradição que constitui o ensino de história. Ao ensinar, o professor avalia seu tempo-espaço e assim conduz e constrói seus enunciados. “A avaliação, como aspecto arquitetônico do ato” (SOBRAL, 2008, p. 22) traz em si um conhecimento real, parcial, provisório ou hipotético de seu auditório social. Em suma, a produção de sentido na história ensinada está permeada pelas questões avaliativas que o ato arquitetônico enunciativo produz na constituição deste fazer.

A produção de sentido na história ensinada se materializa no tempo-espaço sócio-histórico e, dessa forma, as práticas que constituem a sala de aula estão imersas na historicidade que as permeia e nos desafios do cenário presente – espaço em que seu ato enunciativo está sendo construído – constituindo a arquitetura de seu sentido.

O sentido não existe por si só; ele se faz em uma ação produtiva historicamente situada. Como nosso foco é o ensinado, isto é, a ação do professor no processo de ensino-aprendizagem, dirigimos nosso olhar ao trabalho que esse ator constrói na produção de sentido.

O “sentido” resulta ser, portanto, o conjunto dos “significados agregados” que completam os “significados partidos”. Os primeiros são seus antecedentes e, por isso, mesmo que possam ser presumidos ou permanecer inclusos, ocultos ou desconhecidos, têm sempre, mais ou menos, uma objetividade própria, uma materialidade histórica, uma autonomia sobre as intenções, sobre a vontade, sobre o projeto concreto e individual da comunicação (PONZIO, 2008, p. 99).

O sentido na história ensinada traz em sua tradição “*significados agregados*” que compõem o trabalho do professor e as práticas pedagógicas em sala de aula, mas também é desafiado pelos “*significados partidos*” que refletem e refratam o cenário que compõem os temas no ensino. Ademais, tais significados são reinventados no fazer situado, produzindo outros sentidos para além da tradição. Mesmo na possibilidade de ruptura de significação, o

significado, em primeira instância, requer um reconhecimento por parte do outro; logo, todo significado se constitui dessa dupla ação – agregados e partidos.

Breves conclusões

Gostaríamos não só de salientar as agruras que condicionam o ser professor e o ensinado. Assim, destacamos que, ao pensar o ensinado como gênero híbrido, concebêmo-lo primordialmente como um espaço de criação de alternativas e novas formas de ser e estar na educação e na história. O ensinado muitas vezes se faz em um espaço de poder oblíquo (HALL, 2003) em que são tecidos fios que constroem alternativas para o posto, ousando ir além do que é legitimado, prescrito e prestigiado.

Compreendemos história ensinada como um espaço ambivalente em que múltiplos saberes se constituem – s aberes estes oriundos de diferentes lugares e espaços – escolar, sistema, professor, alunos, responsáveis, livros, etc. – em que a constituição do sentido histórico está em constante formação e transformação, caminhando por diversos “lugares” e tornando-os muitas vezes “espaços”.

O movimento contido no ensinado pode produzir ações oblíquas e simbólicas, difíceis de serem vistas, mas como potencialidade de existência em outra forma de ser e estar no ensinado. Não sabemos apontar com precisão essa potencialidade, seja de “conscientizar”, como argumenta **Gilberto**, ou de “ler”, como aponta **Caio**, mas a compreendemos como potencialidades e percebemos o ensinado permeado por conflitos e disputas de poder. Assim, pensamos a história ensinada, ou melhor, o ensinado, como um espaço real e possível de enfrentamento.

É na possibilidade de ações revolucionárias que compreendemos a história ensinada e, nessa perspectiva, nos aproximamos de Rüsen. Acreditamos que esse fazer está a serviço da consciência histórica, colocamos “s” tentando dar conta do múltiplo e, sendo assim, compreendemos “consciências históricas” como um fim último para o ensino de história e a história ensinada como o espaço de produção e construção deste fim.

A história ensinada mobiliza saberes que são articulados pelos professores em seus atos de ensinar (MONTEIRO, 2007b). Tais saberes também são estruturantes da história ensinada.

A história escolar é uma configuração própria da cultura escolar, oriunda de processos com dinâmica e expressões diferenciadas, mantendo, na

atualidade, relações de diálogo e interpelação com o conhecimento histórico stricto sensu e com a história viva, o contexto das práticas e representações sociais (MONTEIRO, 2007b, p.123).

A mobilização realizada pelo professor se constitui no que compreendemos como história ensinada— a ação que se realiza no espaço micro da sala de aula, dimensionada no horizonte sócio-histórico que a permeia e a forma, transitando entre o micro e macro.

A proposta, neste texto, foi apresentar argumentos que esclarecessem o que concebemos como história ensinada e, nesse exercício, procuramos definir este signo dialogando com tempo-espaço na produção de sentido. Esperamos ter conseguido apresentar nossas pretensões e desenvolver um diálogo efetivo com você, leitor.

HISTORY TAUGHT: time-space in sense production

Abstract

In this text we present some reflections about issues that permeate the teaching of history, beginning with the principle that what is taught is restricted by various relations of power and cultural dynamics that are established in the school space. We would like to highlight, in this article, the theme pertinent to time-space in sense production in the history taught. We will be using subsidies obtained in the research in progress, in two classrooms in the Baixada Fluminense in Rio de Janeiro, with two history teachers. Our analyses and reflections are immersed in the discursive fields related to the syllabus, language and culture. Our text is based on our reflections on the enunciation of these fields of knowledge related to the constitution and characterization of the history taught and its constraints in time-space of significance that inhabit the history classroom.

Keywords: Teaching of History. Syllabus. Language and Culture.

Referências

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In. BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2008.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer*. Petrópolis, Vozes, 1994.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e dialogo: as idéias do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FONSECA, T. N. L. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GABRIEL, C. T. A. A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural. In: CANDAU, V. (org.). *Cultura(s) e Educação*. Entre o Crítico e o Pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GOULART, C. M. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. In. *Pro-posições*, v. 18, n. 3(54) set./dez. 2007.

_____. Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin. In. *Revista de Educação Pública*, v. 18, nº 36, 2009. p. 15-31.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In. GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HALL, S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/mundogeo/geopolitica/more/stuarthall.htm>. Acesso em: 15 mai. 2009.

_____. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2003.
MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. In. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, jul/dez, 2006. pp. 98-113.

MONTEIRO, Ana Maria da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007a.

_____. GASPARELLO, A. M. MAGALHÃES, M. S. (org) *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007b.

_____. Professores e livro didático: narrativas e leituras no ensino de história. In. ROCHA, H. A. B. REZINIK, L. MAGALHAES, M. de S. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

_____. Didática da história e teoria da história: produção de conhecimento na formação de professores. Dalben, A. Diniz, J. Leal, L. Santos, L. (org). *Coleção didática e prática de ensino. Convergência e tensões no campo da formação do trabalho docente: currículo, ensino de educação física, ensino de geografia, ensino de história e escola, família e comunidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2008.

RÜSEN, J. *Razão da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In. BRAIT, B. (org). *Bakhtin: conceitos-chaves*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Recebido: 28/06/2010
Aprovado: 27/09/2010