

O MATERIAL DIDÁTICO DO PROGRAMA CIÊNCIA NA ESCOLA (PCE) E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA¹

Tiago Brunelli Alves Brito

Mestre em Educação pela UESB - PPGed. Secretaria de Educação do estado da Bahia, Brasil. LAPEH. E-mail: tiagobrunelli@yahoo.com.br.

Maria Cristina Dantas Pina

Doutora em História da Educação pela UNICAMP. UESB – Brasil. PPGed. LAPEH. E-mail: mcristina.pina@gmail.com.

Resumo: Esse artigo tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa em nível de mestrado acadêmico em Educação sobre o material didático denominado *Bahia, Brasil – Espaço, Ambiente e Cultura*, base de divulgação e concretização do projeto estruturante da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC BA) intitulado Programa Ciência na Escola (PCE). Pretendeu-se demonstrar a possibilidade da aprendizagem histórica e da interdisciplinaridade por meio deste material. A pesquisa teve como escopo principal investigar a Teoria da História e o Conhecimento Histórico no material didático do PCE fundamentando-se principalmente na Teoria da História de Jörn Rüsen e em autores que com ele dialogam. Buscou-se compreender se o material didático pesquisado pode proporcionar a aprendizagem histórica no bojo da educação histórica e do conceito de consciência histórica proposto por Rüsen para os alunos baianos da educação básica. Conclui-se que o material didático pesquisado se enquadra no âmbito das políticas públicas de viés neoliberal com aporte didático-pedagógico e epistemológico das Ciências Naturais e calcado no tecnicismo. O material desconsidera a perspectiva da aprendizagem histórica não trabalhando conceitos históricos, fontes históricas e evidências históricas, portanto não possibilitando aos discentes pensar historicamente, ou seja, pensar de maneira reflexiva, para com base no entendimento de sua experiência temporal poder exercitar sua consciência histórica entendendo como se dá o processo histórico, o qual se fundamenta nos conceitos de anterioridade, simultaneidade e posteridade podendo assim entender sua participação no mundo.

Palavras-chave: Aprendizagem Histórica. Conhecimento histórico. Educação Científica.

INTRODUÇÃO

¹ Artigo de divulgação dos resultados da pesquisa em nível de mestrado acadêmico em educação (PPGED – UESB) defendida em abril de 2019 intitulada *CONHECIMENTO HISTÓRICO E EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO MATERIAL DIDÁTICO BAHIA BRASIL: ESPAÇO, AMBIENTE E CULTURA* de autoria de Tiago Brunelli Alves Brito sob a orientação da Dra. Maria Cristina Dantas Pina (PPGED – UESB).

As pesquisas e discussões que giram em torno da Aprendizagem Histórica têm seu fundamento teórico e epistemológico na obra de Jörn Rüsen o qual propõe um “Novo Humanismo” e a importância da consideração da multiperspectividade cultural para a formação dos insights no processo de ensino aprendizagem da História, frisando a importância da formação da consciência histórica nesse processo. Os estudos e pesquisas de Isabel Barca (2018), Marlene Rosa Cainelli (2017) e Maria Auxiliadora Schimdt (2017), dentre outros autores (as), gravitam em torno do paradigma proposto por Rüsen (2015) de que há um método científico próprio de investigação para a História assim como há também um método específico para a transmissão dos conhecimentos históricos que se efetivaria por meio da Didática da História, uma disciplina autônoma que teria como referência a Teoria da História.

Para esses autores não é possível a efetivação da aprendizagem histórica sem levar em consideração o sujeito que aprende, se é jovem, se é imigrante ou se é membro da elite econômica do seu país, ou seja, esse sujeito aprendente da História só vai ter seu aprendizado efetivado se a História ensinada fizer sentido para ele, se ele conseguir se apropriar do método de análise histórico fundamental que consiste em três etapas básicas segundo Rüsen (2015): a Experiência, a Interpretação e o Sentido, a Experiência sendo o que as evidências demonstram sobre o passado, a Interpretação sendo como o sujeito valoriza ou significa esse passado e o Sentido se formando quando o sujeito, com base na Experiência e na Interpretação que fazem sentido para ele se orienta no tempo perspectivando seu futuro.

Nesse artigo pretendemos, com base na leitura do material didático do PCE, discutir as possibilidades e limites no que tange à perspectiva de efetivação da Aprendizagem Histórica; e destacar sua relação com a proposta de interdisciplinaridade sustentada no material.

A INTERDISCIPLINARIDADE NAS ATIVIDADES PROPOSTAS

Se o PCE arroga para si a qualidade de programa de ensino interdisciplinar, tem, necessariamente, que explicar como fará a conexão entre as diversas disciplinas, sem desconsiderar suas metodologias específicas. No caso da História precisa considerar a particularidade do seu método. O movimento da interdisciplinaridade vem justamente para criticar a superespecialização das áreas, característica esta do pensamento

positivista do século XIX e da submissão dos métodos das ciências humanas e sociais aos métodos de análise das ciências naturais. Lima e Azevedo (2013) nos dizem que:

O movimento interdisciplinar surgiu na Europa, mais especificamente na França e na Itália em meados da década de 1960, época em que surgiam movimentos estudantis que colocavam em discussão a necessidade de um novo estatuto para a universidade e para a escola. Objetivava-se superar o pensamento positivista da superespecialização. A prática interdisciplinar superaria o que ficou conhecido como crise da modernidade. (LIMA; AZEVEDO, 2013, p. 128).

A crise da modernidade está reverberando até aos nossos dias, haja vista o fato da crença absoluta na ciência, na técnica e na tecnologia como promotoras do progresso ter sido fortemente abalada, pois ciência, técnica e tecnologia, além de não darem conta de explicar toda a realidade, não conseguiram sanar por completo os problemas advindos da modernidade, como, por exemplo, as questões atinentes ao Estado Nacional (*chauvinismo*), aos terrorismos de variados tipos, às guerras, aos imigrantes, às questões ambientais, ao respeito à multiperspectividade cultural, ao etnocentrismo, ao progresso etc.

E com essa crise da modernidade veio a crise também do modelo explicativo da realidade baseado na forma rígida como as disciplinas foram sendo fundamentadas, o que dificultou a apreensão da realidade haja vista a falta de diálogo entre as disciplinas e o aumento da complexidade do mundo. Quero dizer com isso que não há como explicar a economia, por exemplo, sem lançar mão de conceitos históricos e geográficos e vice-versa; e quando os professores das diversas áreas atuam de forma integrada e dialógica respeitando e compreendendo os pressupostos teórico-metodológicos das disciplinas participantes da prática pedagógica o processo de ensino aprendizagem é enriquecido e o horizonte do conhecimento é ampliado para todos. Segundo Crusoé (2014, p. 25-6):

Nesse sentido, verificamos que a interdisciplinaridade vem sendo reclamada na formação de professores (BRASIL, 2006, ANFOPE, 2001; 2004) como um elemento importante para os profissionais da educação entenderem o fenômeno educativo na sua totalidade e analisarem criticamente o contexto sociocultural, histórico e econômico em que estão inseridos. Na escola, as diretrizes orientam

(BRASIL, 1997^a; 1997b; 1997c; 1998a; 1998b; 1999), que sua importância está relacionada à necessidade de integração de conceitos e procedimentos das diversas áreas do conhecimento, contribuindo para construir possibilidades de transformação da realidade.

E mais à frente continua:

Ao tratar a relação entre a natureza do conhecimento e a natureza humana, Japiassu (1976) aponta para uma epistemologia que tenha como horizonte o humano, no sentido de responder as exigências e necessidades do humano, e propõe a interdisciplinaridade como “remédio” para a “patologia” de saberes cada vez mais fechados em suas especialidades. Ao propor um modelo de ciência em rede, Pombo (2004) reclama uma forma de explicação de uma realidade que não se revela na sua superfície por ser marcada por múltiplas determinações, evocando a face cognitiva da interdisciplinaridade. Em ambas as perspectivas, o apelo ao interdisciplinar surge da necessidade de a ciência responder a determinados problemas de uma realidade cada vez mais complexa e que, portanto, reclama a colaboração de diferentes especialistas/disciplinas, demandando o trabalho em parceria entre especialistas. (CRUSOÉ, 2014, p. 29.).

Como pudemos perceber e entender a interdisciplinaridade não é apenas uma proposta didático-pedagógica, mas é também uma atitude de ensino aprendizagem que leva em consideração os apanágios epistemológicos das diversas disciplinas envolvidas no processo de cooperação entre especialistas no sentido de explicar mais fundamentadamente os fenômenos em estudo.

Entendemos que o PCE com sua aventada proposta de Pedagogia Interdisciplinar tenta implementar a interdisciplinaridade fazendo a correlação entre as disciplinas. No entanto, um olhar mais atento ao material nos faz questionar se a proposta interdisciplinar é realmente atendida. Será que a disciplina História é considerada no PCE? Procedemos então à investigação do material didático do PCE acerca do conceito de interdisciplinaridade e encontramos o seguinte, no Livro do Professor:

Este livro propõe um caminho para sensibilizar a percepção e realizar práticas de iniciação científica por meio de uma discussão conceitual inicial (capítulos 1 e 2) e de 22 sequências didáticas (capítulo 3) com práticas experimentais baseadas em abordagens inovadoras. Todas procuram partir da curiosidade por temas cotidianos e formulam questões ou problemas a serem investigados cientificamente: Por que se fala tanto em biodiversidade? Por que existe essa tal classificação científica? Qual a importância de conhecê-la e reconhecê-la na cadeia alimentar e na teia da vida? Como ler e utilizar uma escala

cartográfica para calcular distâncias no mapa da Bahia? Como representar tamanhos e distâncias entre os astros do sistema solar? A água é um recurso inesgotável e infinito? O que é esse tal de DNA? Qual sua importância? O que é tempo geológico? Por que preciso saber dele? O que são megabytes, gigabytes e pendrives cheios de informação digital? (ANDRADE, 2012, p. 10.).

Percebe-se que para um material que como sabemos arvora-se da Pedagogia Interdisciplinar inserindo a História no conspecto das Ciências a serem trabalhadas interdisciplinarmente não vemos nessa citação nenhuma alusão aos conceitos históricos como, por exemplo, fontes históricas, tempo histórico, anacronismo, longa duração, eventos, conjunturas, consciência histórica, costumes de época etc. Logo entendemos que há um desconhecimento ou uma falta de interesse em trabalhar os conceitos históricos no material numa perspectiva verdadeiramente interdisciplinar.

Mas ainda assim se o PCE não se dispusesse a incluir a História no conspecto das disciplinas a serem abordadas interdisciplinarmente, trabalhando, por exemplo, apenas com as Ciências Naturais, para ser de fato interdisciplinar o programa teria que seguir alguns critérios que fazem com que a interdisciplinaridade ocorra como, por exemplo, considerar a horizontalidade e o trabalho em rede na discussão do objeto de conhecimento abordado e das teorias e métodos de cada disciplina envolvida no processo. O material didático não especifica textualmente o conceito de interdisciplinaridade que utiliza, no entanto deduzimos tratar-se de proposta que visa a interdisciplinaridade pelo fato de embasar-se nos PCN (ainda que seja o PCN de Ciências Naturais) e por relacionar diversas disciplinas de diversas maneiras nas fichas técnicas e nas sequências didáticas. No entanto, para ser efetivamente um material interdisciplinar não basta relacionar as disciplinas envolvidas, como já afirmamos, no processo pedagógico, mas é preciso também considerar e respeitar suas idiossincrasias metódico-epistemológicas, primar pela cooperação entre as disciplinas e sua efetivação nas práticas e nas práxis pedagógicas envolvendo os professores e os alunos (Crusoé, 2014).

Analisando o Livro do Professor do PCE encontramos o seguinte:

A relação entre as diferentes áreas do conhecimento

O estudo científico da realidade é favorecido pelo **Livro do Estudante** e pode ser feito pelas diferentes disciplinas ou pela combinação entre elas. Nas sequências didáticas propostas a seguir, todas inter-relacionam diferentes áreas do conhecimento por meio de experimentações a partir do estudo de um conceito inicial e de sua problematização.

A expressão da relação entre as diferentes disciplinas na alfabetização científica pode ser percebida por meio da relação entre os diferentes Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacados em cada sequência. Nas fichas técnicas iniciais, são indicados exemplos de propostas disciplinares dos PCN relacionados à temática e aos conteúdos propostos nas sequências didáticas. A seleção foi feita de modo a destacar o conteúdo mais fortemente mobilizado na sequência, porém seria possível indicar muitos outros.” (ANDRADE, 2012, p. 46.).

Percebemos que há a possibilidade da transversalidade no material a qual se aplica às questões didáticas de abordagem do conhecimento de temas que perpassam o currículo. Com isso, há sinais de possibilidade de prática que articula as disciplinas, mas não numa perspectiva interdisciplinar, como bem aponta Crusoé:

[...] não há uma preocupação com a sistematização, organização e finalidade do estudo [...], o que pode explicar, de certa forma, o caráter espontâneo que assumem, na escola, as possibilidades de articulação entre as áreas do conhecimento, na prática pedagógica. (Crusoé, 2014, p. 33.).

Falta a interdisciplinaridade, pois essa se refere às questões relacionadas à abordagem epistemológica das áreas de conhecimento e à cooperação dos especialistas de cada área na prática pedagógica. Quando nós lemos no Livro do Professor do PCE que “Nas sequências didáticas propostas a seguir, todas inter-relacionam diferentes áreas do conhecimento por meio de experimentações a partir do estudo de um conceito inicial e de sua problematização.” (ANDRADE, 2012, p. 46.) podemos inferir pelo uso do termo *experimentações* que a disciplina História ficará excluída devido ao fato de não realizar experimentações em seu método de análise da realidade.

Continuando a busca pela interdisciplinaridade no material didático do PCE e em suas sequências didáticas analisaremos a seguinte sequência didática: “Ficha

técnica: Água, recurso infinito?” (ANDRADE, 2012, p. 148.) que utiliza quatro exemplos de PCN relacionados quais sejam: *Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História*, no entanto já na especificação da abordagem histórica percebemos a ausência de conceitos especificamente da disciplina História. Vejamos: “História: uso da água, represamento, irrigação e adubos; usos da terra; adaptação cultural à diversidade natural.” (ANDRADE, 2012, p. 148.). Não nos são apresentados conceitos próprios da História enquanto ciência.

Os conteúdos propostos dessa sequência são divididos em factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais como se segue em Andrade (2012, p. 148.):

Factuais - Tipos de distribuição da água (oceano, calota polar, geleira, lençol freático, aquífero, lago, rio, vapor atmosférico).
Conceituais - Disponibilidade hídrica; Porcentagem.
Procedimentais - Leitura e correlação entre texto, infográfico, gráfico e tabela; Cálculo de proporção e representação de porcentagem por meio de gráficos, de contas aritméticas/algébricas e de experiência com volumes d'água.
Atitudinais - Valorização da água como bem essencial à vida e como recurso finito.

Como percebemos no estrato da ficha técnica apresentado não encontramos conteúdos propostos factuais relacionados à História nem tampouco conteúdos conceituais, procedimentais ou atitudinais provando assim não ser interdisciplinar o material didático do PCE em tela. No entanto vamos seguir um pouco à frente e observar as *expectativas de aprendizagem* propostas por essa sequência didática para saber se a mesma propõe algum tipo de expectativa de aprendizagem histórica como, por exemplo uso de diversas fontes históricas e sua crítica, Andrade (2012, p. 148.):

Expectativas de aprendizagem:

- Correlacionar a leitura de textos, infográficos e gráficos

Concluimos assim, com base no que está exposto na ficha técnica, a qual constitui-se como uma espécie de guia da sequência didática, que a mesma não prevê expectativas de aprendizagem histórica. Além disso, como já explicitamos, o material didático do PCE e suas sequências didáticas não coadunam com uma perspectiva educacional interdisciplinar.

Especificamente em relação à aprendizagem da História, o que diz esse material? É o que veremos a seguir.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA - LIMITES E POTENCIALIDADES NO MATERIAL DO ALUNO

Qualquer construção textual minimamente sensata acerca do currículo deve levar em consideração a imanência existente entre teoria, política e práticas educativas, além das interferências das esferas econômicas, sociais e culturais insertas nesse processo de fabricação do currículo que sempre é historicamente determinado.

No Mundo Antigo, por exemplo, na Grécia do século IV a.C., a educação (*Paidéia*) mais refinada e aprofundada era privilégio da aristocracia ou da elite econômica (*demiourgós*), pois numa sociedade escravista, na qual a cidadania era restritiva e mesmo as mulheres livres eram excluídas do processo democrático, não havia necessidade de escolarização massiva da

população. Durante o período conhecido como Idade Média ou Medievo que ocorreu na Europa em sua porção ocidental, entre os anos de 476 a 1453, a cultura letrada era privilégio quase que exclusivamente dos eclesiásticos, muitas vezes enclausurados nos mosteiros. Já com o advento da modernidade e com o avanço técnico-científico e a expansão da atividade fabril pós Revolução Industrial (1780), as classes dominantes verificaram a necessidade da criação de um sistema escolar que atendesse um número massivo de cidadãos em suas mais variadas nuances econômicas e culturais (classes sociais). Os debates e tensões acerca do que se ensinar para um público ampliado e como se ensinar, ou seja, o currículo para a escolarização massiva surge na modernidade, com a ascensão da sociedade burguesa e do republicanismo, mas, também, por conta do aumento da complexidade das atividades científicas e das suas especializações. Como nos diz Gramsci (1982):

Pode-se observar que, em geral, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornam tão complexas, e as ciências se mesclam de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização. (GRAMSCI, 1982. p. 117).

A sociedade ocidental moderna não só criou o currículo, como também as tensões em torno do mesmo por questões de classes sociais economicamente determinadas e devido ao surgimento de uma miríade de especializações profissionais, além da necessidade de controle social e político das classes ditas subalternas.

A História que é apresentada no material didático, como vimos, uma História utilizada meramente para compor um cenário, está na subsunção das políticas educacionais e curriculares historicamente criadas e geridas no nosso país, que relegaram as disciplinas de História a de Geografia, em favor de disciplinas que coadunam com um ensino mais voltado para o tecnicismo como é o caso das ciências exatas e naturais além da matemática.

Ivor F. Goodson (2013), em seu livro *As políticas de currículo e de escolarização*, nos chama a atenção para a forma como são constituídas as disciplinas e seu *status* na sociedade, a depender do que ele chama de fatores internos e externos às comunidades escolares. Goodson (2013) apresenta um panorama da reestruturação político-econômica pela qual o mundo estava passando com a derrocada da URSS, o avanço do neoliberalismo e do governo triunfalista de Thatcher, no bojo da crença no “fim da história”, e o quanto esse clima contribuiu para propostas de reestruturação curricular na Inglaterra e em outros países, bem como o lugar da disciplina história nesse contexto.

Sabemos que de 1989 até os dias atuais muitos processos históricos se desenrolaram, e que enquanto houver *homo sapiens* haverá história, haverá processo, haverá mudança, mas é certo, e o próprio autor relata mais à frente no seu texto, que as mudanças sofridas internacionalmente com o avanço do neoliberalismo e do comércio mundial no processo de globalização influenciaram os sistemas educacionais dos países, alterando a importância dessa ou daquela disciplina escolar, e induzindo os sistemas como um todo no sentido de os subsumir às avaliações externas. No entanto, Goodson (2013) alerta para o fato da importante recalcitrância de grupos de educadores, os quais se constituem como “forças internas” que, de certa forma, contribuem para o equilíbrio das forças de mudança que caracterizam os produtos curriculares, os currículos prescritos, como obras de disputa, frutos de relações agonísticas de poder.

Dando continuidade à discussão em torno da importância das disciplinas e o respeito aos seus respectivos campos teóricos e metodológicos, em especial à disciplina história, temos, por um lado, as tendências pós-modernas e pós-coloniais, as quais relativizam de maneira exacerbada o conhecimento histórico e, portanto, *a forma de se fazer história enquanto ciência*, taxando-o de ideológico e não científico. Na visão dessas vertentes teóricas, não é possível a utilização da racionalidade na pesquisa histórica científica, vez que estas mesmas teorias criticam a racionalidade e, em alguns casos, criticam-na de forma radical. No caso específico das correntes de pensamento pós-coloniais, ainda tem o fato de que se a racionalidade for de matriz europeia não serve de forma alguma para explicar fenômenos alhures. Por outro lado, há os

defensores tenazes da cientificidade extremada do conhecimento histórico científico, já que este pode estabelecer verdades universais.

Segundo Rüsen (2015), a cientificidade do pensamento histórico e suas estruturas cognitivas são mais complexas que essas polarizações entre relativismo e cientificismo e depende de diversos fatores que não podem abrir mão da racionalidade científica embasada em pesquisa com métodos rigorosos, mas que também levam em consideração fatores culturais:

Duas possíveis reações à crítica do pensamento pós-moderno e do pós-colonialismo se impõem: por um lado, uma defesa decidida do padrão de racionalidade do pensamento científico, com suas pretensões de universalidade no campo da História, e, por outro, um relativismo quanto à dependência cultural do contexto. Nenhuma delas é plausível. Com respeito a elas, deve-se, isso sim, levar a sério o enraizamento do pensamento histórico no mundo da vida, chamado, pois, de “dependência do contexto”, como impulsionador. Ao mesmo tempo deve-se manter, não obstante, que existem critérios de verdade supraculturais, com os quais se podem fundamentar transculturalmente a racionalidade metódica. Esses critérios estão, pura e simplesmente, baseados no fato de que os homens, que vivem em culturas diferentes, possuem em comum sua condição humana e podem se entender sobre isso, com boas razões. (RÜSEN, 2015, p. 28).

Assim, o autor reitera que o pensamento histórico científico é possível e exige método de pesquisa específico e rigoroso no controle de sua validade. Como já expomos anteriormente, Rüsen (2015) propõe quatro modos de plausibilidade do conhecimento histórico científico – a experiência, a explicação, o significado e o sentido – os quais ficam separados somente de maneira artificial, abstrata e com fins didáticos, pois na obra historiográfica e na cabeça do historiador eles estão sempre relacionados, juntos e interligados, fortalecendo a cientificidade da pesquisa histórica e seu caráter humano e social.

A História é necessária não no sentido da repetibilidade dos fenômenos históricos (que sabemos não se repetem *ipsis literis*), mas no sentido da verificabilidade, da empiria dos fenômenos históricos e da necessidade de se orientar culturalmente no mundo da vida. O Ser Humano (*Homo Sapiens*) tem necessidade de buscar um sentido

para sua existência (pessoal e coletiva), e durante muito tempo as religiões preencheram essa busca e esse vazio existencial e, até hoje, ainda o fazem (RÜSEN, 2015). Segundo o autor, no entanto, a partir de certo período histórico de laicização cultural, desde Heródoto de Halicarnasso no século V a.C., mas principalmente com o advento da modernidade, esse preenchimento do vazio existencial e a busca por sentido ficaram ainda mais a cargo da História científica e de seus métodos.

Rüsen (2015) critica, ainda, a falta de disciplinaridade da História enquanto ciência acadêmica e a espécie de diluição que sofreu nesse meio, bem como condena a precariedade do seu estatuto cognitivo e a visão utilitarista que é feita dela. Segundo o autor:

História como ciência. A teoria da história, enquanto ciência, tem ainda outro desafio a enfrentar. Esse desafio é o estatuto especializado da disciplina acadêmica “ciência da história”. Enquanto forma organizacional dos resultados institucionalizados do conhecimento histórico, a ciência da história possui uma longa tradição, cujas origens se encontram no fim do século XVIII. A maneira e o modo como o pensamento histórico se constituiu no âmbito dessa forma organizacional, variaram; o formato propriamente dito, porém, permaneceu praticamente inalterado. Isso poderia mudar. A pressão por mudança provém das recentes modificações do ensino de história nas escolas superiores. Bem recentemente, a “disciplina” história aparece como simples elemento, quando não mero fragmento de constelações de conhecimentos e de modos de pensar muito diversas. Ela se rebaixa a parte de um todo (de um currículo), cujo estatuto cognitivo é extremamente precário. A configuração de um conglomerado de conteúdos de ensino é, com frequência, resultado do interesse de produzir competências utilizáveis na vida profissional. Esse interesse utilitarista não garante a coerência interna, cognitiva e metódica, das contribuições extraídas das diversas disciplinas para um currículo específico. Esvanece-se, assim, a competência dos estudantes, que tal currículo teria por objetivo estimular. Isso atinge em particular a racionalidade metódica necessária à pesquisa, inerente às disciplinas acadêmicas. Com isso, restringe-se fortemente, no aprendizado acadêmico, a aptidão a pensar cientificamente, já que a ciência está intrinsecamente ligada a procedimentos metódicos institucionalizados. Esse déficit estrutural é acobertado e camuflado pelos pomposos termos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Como seriam ambas possíveis, se já não mais se tem uma efetiva disciplinaridade? (RÜSEN, 2015, p. 59).

“Todos e todas” fazem uso da história² e, muitas vezes, arrogam para si “o domínio da História”, esquecendo-se, ou muito mais provavelmente, nunca tomando conhecimento, de que História enquanto ciência exige método de pesquisa racional e rigoroso. O conhecimento histórico científico não foi meramente “acumulado” historicamente pela humanidade e pelos especialistas, mas, também, elucubrado, criticado, refratado, pesquisado, cotejado e, em alguma medida, verificado, valorado, pois é conhecimento científico; como toda forma de conhecimento científico, deve partir de um princípio básico em ciência que é o princípio da corrigibilidade, do qual nenhuma ciência pode prescindir se não quiser perder o caráter científico. Quer se dizer com isso que, desde Copérnico, passando por Galileu e Descartes, até nossos dias, em se tratando de pensamento racional científico, mais vale a autoridade do argumento do que o argumento de autoridade (DEMO, 2010). Recorde-se da querela do *geocentrismo*, imposto como verdade absoluta pela Igreja católica durante a Idade Média e parte da Modernidade, que se fincou como argumento de autoridade até ser rebatido pela autoridade do argumento científico do *heliocentrismo*. É a partir dessa premissa que é possível avançar cientificamente, pois a ciência se arvora de conhecimentos exotéricos, públicos e publicitados que devem ser criticados. Portanto, a História enquanto ciência, vez que compõe um campo específico de conhecimento e do saber, deve se estabelecer disciplinarmente, ocupando o mesmo estatuto de importância que qualquer disciplina ocupa no campo das ciências.

No processo de ensino aprendizagem da História o professor deve levar em conta não só seu aluno empírico do cotidiano da sala de aula, mas saber e refletir sobre o aluno concreto que tem uma vivência social em outros espaços e que faz parte de determinado estrato da sociedade na qual está inserto, e que todas essas influências e clivagens reverberam no seu processo educativo e na sua cognição histórica.

² Segundo Kallás (2017, p. 131): “O termo “uso público da história” foi usado pela primeira vez por Jürgen Habermas na polêmica entre historiadores que teve lugar na República Federal da Alemanha em 1986 e 1987. A “querela” (Historikerstreit) se deu a partir da publicação de um artigo de Ernst Nolte (1923-2016) no jornal Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ), no qual defendia sua tese sobre o nazismo, Ana Lima Kallás Revista História Hoje, vol. 6, nº 12 132 afirmando que tanto o nazismo quanto o Holocausto foram “cópias do bolchevismo”, aproximando o “extermínio de classe” dos bolcheviques do “extermínio de raça” dos nazistas. Segundo Nolte, diante de tantos massacres em massa no século XX, tais como os realizados pelos Estados Unidos no Vietnã e o Gulag soviético, os alemães ocidentais deveriam ficar “em paz consigo mesmos” e deixar o ‘passado passar’”.

Com relação à concepção de ciência trazida pelo PCE, vez que o mesmo se utiliza dos PCN das Ciências Naturais para se embasar, essa concepção epistemológica fica na subsunção do paradigma cartesiano das ditas *ciências duras*; longe, portanto, dos métodos científicos aceitos nas ciências sociais e na história, por conseguinte, os quais seriam métodos que não primam por estabelecer verdades/leis universais.

Sabemos que essa perspectiva da História enquanto uma ciência, que requer um método próprio de pesquisa, reverbera também na Educação Histórica, haja vista a importância que deve ser dada à multiperspectividade cultural e relacioná-la às memórias coletivas. Segundo Cainelli (2017):

Ao assumirmos a perspectiva da Educação Histórica nesta investigação, compreendemos que, sendo a História uma ciência, é importante considerar que não existe uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas que este possui diversas perspectivas, entendendo que há uma objetividade na produção do conhecimento histórico. Desta forma, a história precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado e o desenvolvimento da ciência e de suas técnicas. (CAINELLI, 2017, p. 5).

A autora reafirma o que já expomos e discutimos mais acima em relação ao método próprio da História enquanto ciência, o qual se configura como método de pesquisa rigoroso sendo que no conjunto da exposição ou da representação historiográfica o pesquisador/historiador deve interpretar e levar em conta características humanas relacionadas à multiperspectividade cultural, religiosa, política etc.

Sobre o processo de ensino e aprendizagem da História que tem como pressuposto os parâmetros da Educação Histórica, é importante frisarmos que essa perspectiva pedagógica dá ênfase aos conhecimentos históricos (narrativas) prévios dos alunos e ao fato de que o aprendizado da história deve acontecer num processo em que a História faça sentido e tenha significado para os estudantes. Essa significação e esse sentido devem ser de tal forma que o principal do processo de ensino aprendizagem não seja de *apenas* decorar fatos e conceitos (apesar de entendermos como relevante também a memorização) e, sim, compreendê-los estabelecendo ligações com o presente e perspectivas de futuro, ou seja, entender que a História tem função social, prática,

política, tem utilidade na vida cotidiana. Por outro lado, sabe-se, também, que o ensino aprendizagem de História depende em grande medida do papel do professor e o quanto esse profissional está subsumido a determinados critérios de sentido, cosmovisões, seu repertório de conteúdos, seu campo lexical etc.

Se a disciplina História detém um método específico de análise e de compreensão do seu objeto de estudo existe também uma disciplina específica, chamada Didática da História, que possui um método específico de ensino, e que se relaciona intimamente com a Teoria da História, seria uma relação orgânica “[...] particularmente no que diz respeito ao papel do conhecimento histórico científico.” (SCHMIDT, 2017, p. 64.).

A Educação Histórica, a Didática da História e a Aprendizagem Histórica, tendo fundamentalmente as reflexões de Rüsen como arcabouço teórico, contribuem para que aconteça um processo de ensino-aprendizagem que envolve os jovens, crianças e adolescentes, com a consciência histórica, ou seja, com base em suas experiências temporais individuais e coletivas esses sujeitos podem refletir sobre o passado, criticar o presente e perspectivar o futuro. A perspectiva de ação da Didática da História é não apenas fornecer conteúdos de ensino de História, numa espécie de educação bancária, mas de, principalmente, fazer brotar no âmago dos estudantes, mediante processos heurísticos e análises de fontes históricas, a consciência histórica, ou seja, munir os estudantes com elementos, conhecimentos e com o repertório específico da disciplina História para que os mesmos atuem de maneira mais autônoma e crítica para dar sentido à sua existência humana, individual, coletiva e cultural.

A consciência histórica é de fundamental importância na aprendizagem da História. Segundo SCHMIDT (2017, p. 65.):

Ao se colocar a pergunta, “Então, o que é aprendizagem histórica?”, Rüsen reafirma sua posição de que se trata de um processo básico e fundamental que tem como referência a ciência da história e isso leva à mudança da Didática da História para a consciência histórica como base de todo o ensino e aprendizado da história, podendo-se associar e explicar a consciência histórica como teoria da aprendizagem histórica.

O consenso a que se chega em relação à aprendizagem histórica, com base nos autores já citados, é que torna-se de fundamental importância que os alunos da disciplina História sejam imersos no seu tempo presente entendendo-o como culminância de um passado e continuidade para um futuro por eles perspectivado sem que se perca de vista também a possibilidade das rupturas entendendo sempre a noção de processo na História, assim como a noção de humanidade.

O material didático do PCE não possibilita a aprendizagem histórica, pois não traz conceitos e expectativas de aprendizagem históricos como demonstramos no item anterior sobre a interdisciplinaridade no material quando reproduzimos estratos da ficha técnica referente à sequência didática intitulada “Ficha técnica: Água, recurso infinito?” (ANDRADE, 2012, p. 148.) na qual não aparecem nem conteúdos propostos relacionados à disciplina História nem expectativas de aprendizagem histórica, embora essa atividade considere a disciplina História como exemplo de PCN a ser utilizado.

Em se tratando da formação do professor pelo PCE, a mesma se dá através de um processo e métodos ancorados nas ciências naturais, apesar de propor a pedagogia interdisciplinar e incluir a História em algumas sequências didáticas. O PCE prima por conceitos e técnicas das ciências naturais e da geografia física. As proposições atinentes ao método ligado às Ciências Naturais são válidas, instigantes e necessárias, no entanto, a crítica que se faz é no sentido de se as escolas públicas baianas no que tange à sua condição infra estrutural e disponibilidade de capacitação dos professores realmente fomenta esse tipo de ensino.

A formação docente trazida pelo PCE situa-se no campo das Ciências Naturais, assim como os seus pressupostos teórico-metodológicos, o que, em tese, é excelente para todos os professores de todas as áreas, pois o PCE visa à interdisciplinaridade, no entanto, os métodos e teorias atinentes às ciências sociais e humanas não são apresentados, discutidos e/ou problematizados. Podemos visualizar como sintoma dessa carência em relação ao conhecimento metodológico próprio das humanidades o certificado do PCE do ano de 2014. No verso do referido certificado, encontramos a seguinte descrição da única videoconferência a qual assistimos: *Videoconferência: Pesquisa Científica na Escola em prol da Popularização da Ciência e Tecnologia/ Como garantir o direito de aprender Química, Física, Biologia e Ciências na Educação*

Básica? A História e, em geral, as humanidades e seus métodos específicos não são citados.

Segundo Rüsen (2015) e outros autores que se inspiraram em sua obra, existe um caminho próprio que deve-se seguir para se alcançar a cognição histórica, ou seja, a maneira específica de aprendizagem de um conhecimento histórico ou do pensar historicamente que exige determinadas ferramentas teórico-metodológicas muito próprias que dependem de se levar em conta o caráter rigoroso da pesquisa histórica e da historiografia embasada em experiências humanas e em suas evidências, mas que também está entrecortada de vieses e narrativas variadas sobre um mesmo tema, narrativas essas subsumidas em princípios de multiperspectividade cultural. Segundo Barca (2018, p. 115.):

Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas “uma grande narrativa” acerca do passado – já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações. E esta realidade é constatada cada vez mais claramente quando os pontos de vista de outros autores, de outros povos, nos são desvendados nesta sociedade de contatos cada vez mais fáceis e rápidos.

É importante que os alunos desde a educação básica, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, sejam apresentados à cognição histórica e à educação histórica as quais se utilizam de instrumentos e métodos que possibilitam a crítica às fontes e a fundamentação do pensamento histórico focado em evidências (BARCA, 2018.).

No caso específico do material didático do PCE, o *Bahia, Brasil: espaço, ambiente e cultura*, como demonstrado nas sequências didáticas analisadas não há a possibilidade de se efetuar a educação histórica, vez que não há, como verificamos, nem a possibilidade da articulação de uma Pedagogia Interdisciplinar que inclua a História, porque o material didático não traz conceitos históricos nem nos conteúdos propostos nem tampouco nas expectativas de aprendizagem. Logo percebemos o quanto este

material e suas sequências não possibilitam aprendizagem histórica efetiva. Seria necessário que houvesse a produção de um outro material fundamentado na Educação Científica, que de fato procedesse interdisciplinarmente utilizando-se para tal o arcabouço teórico-metodológico de todas as disciplinas envolvidas, incluindo-se a História, para uma efetiva realização da cognição histórica na prática educativa do cotidiano escolar.

CONCLUSÕES

Saber História certamente não se restringe ao acúmulo de informações, eventos, datas etc. não que a memória não seja importante, porque é bastante importante, no entanto existem memórias diversas, de povos diversos, assim como existem narrativas também diversas muitas vezes sobre um mesmo tema ou objeto de estudo, embora com enfoques diferentes, mas é o Conhecimento Histórico ou a História enquanto Ciência que irá possibilitar o delineamento do caráter científico e metódico das narrativas e do passado representado na historiografia, ou seja, escrever História científica demanda método de investigação rigoroso com base em evidências.

Como nos coloca Rusen (2015) a História serve para nos ajudar a responder as nossas carências de orientação, a construir sentidos para nossa vida prática. Logo, a aprendizagem histórica deve considerar as ferramentas metodológicas da História preparando os alunos na leitura do mundo situada temporalmente.

Aprender História passa pelo exercício de identificar e analisar fontes, relacionar evidências, compreender a experiência humana no tempo, com destaque para as mudanças e permanências.

Em nenhum momento o material didático analisado se aproxima desta perspectiva, possibilita a reflexão histórica dos fenômenos recortados ou escolhidos para experimentos científicos. A História, quando citada, assume caráter de cenário ou locus de discussão das diversidades culturais, nada mais.

Com esta pesquisa ficou explícito o quanto políticas públicas educacionais como o PCE anunciam projetos que envolvem a escola e o currículo como um todo, prometendo formação ampla dos professores, mas que na verdade são ações pontuais e

recortadas se apresentando com pouca efetividade no processo de melhoria da educação escolar.

Ao fim, percebemos que uma visão mais completa do PCE e do seu material didático necessitaria de ouvir os professores, os alunos, ir ao chão da escola para conhecer efetivamente a abrangência dessa proposta, mas esse é um caminho para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Julia Pinheiro. **Bahia, Brasil: espaço, ambiente e cultura**. São Paulo: Geodinâmica, 2012.

ANDRADE, Julia Pinheiro. **Bahia, Brasil: vida, natureza e sociedade**. São Paulo: Geodinâmica, 2014.

BAHIA, Brasil: espaço, ambiente e cultura / [Sueli Angelo Furlan, organizadora] – São Paulo: Geodinâmica, 2012.

BAHIA, Brasil: vida, natureza e sociedade / [Sueli Angelo Furlan, coordenadora de conteúdo]. – São Paulo: Geodinâmica, 2014.

BARCA, Isabel. **Pensamento e consciência histórica: teoria e prática**. – Curitiba: W.A. editores 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

CAINELLI, Marlene Rosa. **Investigando as práticas de ensino de professores de história na educação básica (Brasil- 1998 - 2016).** Porto: Edição CITCEM, 2017.

DEMO, Pedro. **B. Téc. Senac:** a R. Educ. Prof. Rio de Janeiro, v. 36, n.1, jan./abr. 2010.

_____. **Educação e alfabetização científica.** Campinas, SP: Papyrus, 2010.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

KALLÁS, Ana Lima. **Usos públicos da história:** origens do debate e desdobramentos no ensino de história. Revista História Hoje, v. 6, nº 12, p. 130-157 – 2017.

LIMA, Aline Cristina da Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa de. A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de história: um diálogo possível. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, n.p., jul./dez. 2013.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado:** teoria da história II. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

----- **Teoria da história:** uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere*, Revista de História Intelectual, vol. 3, nº2, p. 60-76. 2017. Disponível em <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>>. Acesso em 14/03/2019.