



café

história



Como aprendemos história? O passado seria mesmo um conhecimento que nunca se altera? Foto: Nappy / @alyssasieb.

ARTIGO

A aprendizagem em história e os conteúdos históricos

Ensinar a disciplina de forma “conteudista”? Para muitos, isso provocaria um esvaziamento do pensamento crítico e tornaria o ensino de História apenas um exercício de memorização. Mas, seria possível ensinar a história sem conteúdos históricos?


4 de outubro de 2021 ·  Bruno Leal e Nilton Mullet · 8 mins

uitas vezes somos levados a desconfiar dos conteúdos das aulas de história. Historiadores, sobretudo, possuem certo receio de que sua disciplina possa



M se transformar em um simples e estático apanhado de datas, personagens e informações a serem memorizados, deixando em segundo lugar a reflexão crítica, o famoso “conteudismo”. Há quem diga que os conteúdos são modos de esconder o potencial dos conceitos, das relações, das problematizações, das provocações, que deve ser os elementos centrais na construção de um pensamento crítico. Mas seria possível existir história sem conteúdos históricos?

As pedagogias críticas tiveram uma parcela bem importante em relação a essa desconfiança. E o campo das psicologias da aprendizagem aplicadas à área da educação também. Tanto a primeira quanto a segunda mostraram, ao seu modo, críticas necessárias e importantes, reconhecidas por todos nós que trabalhamos com educação, aos conteúdos, aos “conteúdos canônicos” e a acriticidade de tantos materiais com os quais as aulas de História são construídas. E você não precisa ser educador para saber disso. Como estudante que um dia foi, já deve ter notado essa preocupação por parte de algum professor ou professora que teve na época escolar, aquele professor, por exemplo, que se esforçou para mostrar que não existe uma verdade única, e que a história, mais do que um conhecimento imóvel do passado, é sempre viva e sujeita a transformações. De modo que seja mais importante saber o que significou a escravização do que apenas memorizar datas e fatos importantes sobre esse período.


Porém, isso não quer dizer que os conteúdos que ensinamos e aprendemos em sala de aula são acrílicos, absolutos ou formas de eliminar o pensamento crítico. Qualquer mínima e adequada crítica ao pensamento historiográfico permite supor que os conteúdos não são fixos, nem imparciais, como se pudessem ser objetos de qualquer estudo distanciado e neutro sobre o passado. E ninguém sabe melhor disso do que o professor, aquele que é o responsável não por informar esses conteúdos, mas de fazer pensar a partir deles. Evidentemente, quando se utiliza a palavra conteúdo, estamos pensando em algo que é construído num complexo processo de criação que é típico, no campo da história, da historiografia. Conteúdos ou narrativas sob 

o passado ou mesmo o presente, são, tal qual os conceitos, construções que se dão de acordo com as perspectivas teóricas e historiográficas que utilizamos.

Do mesmo modo, um currículo para o ensino de História na escola básica ou superior, depende do recorte que se faz do passado, de modo a apresentar o que parece, dependendo dos elementos políticos e teóricos envolvidos, mais importante de ser chamado de “os conteúdos que serão estudados neste ou naquele ano”. Ou seja, a construção de um currículo é como uma “arte do recorte” e essa arte é inteiramente criativa, ela cria os conteúdos com os quais vai pensar o passado e cria o modo ou o estilo de enunciação desses conteúdos.

Você deve se lembrar dos tempos de sala de aula: o que você aprendia em história (e nas demais disciplinas) em um ano era diferente do que aprendia em outro ano. Os conteúdos são recortados e definidos com base em diversos fatores, como a maturidade do estudante e a perspectiva histórica do momento, apenas para citar dois exemplos. E tudo isso muda com o tempo e de acordo com quem produz esses conteúdos. Logo, nem na prática historiográfica, nem no ensino de História se permite pensar em conteúdos como fatos ou narrativas fixas.

A desconfiança em relação aos “conteúdos”, portanto, parece não supor esse processo criativo que consiste na prática historiográfica e na aula de História, porque parece compreender que os conteúdos são formas canônicas e fixas, neutras, portanto, de representar o passado. Tal desconfiança desconhece o complexo processo de invenção do passado que ocorre na criação e na enunciação das narrativas históricas na sala de aula.

Ora, se o passado se torna narrativa através da construção de um enredo criativo, baseado em métodos e técnicas rigorosas de pesquisa, não há uma narrativa que possa coincidir com o passado que lhe serve de referência. Isso quer dizer que nós recortamos o passado conforme os embates e as disputas teóricas e políticas do presente, ainda que respeitando os limites e o rigor  como qualquer atividade científica.

A desconfiança em relação aos “conteúdos” é, por fim, negativa para a aprendizagem em história, uma vez que ela parece minimizar a importância daquilo que é a matéria múltipla da criação tanto da prática historiográfica quanto do ensino de História, os conteúdos. Além disso, deve (ou deveria) soar muito estranho a ideia de que “conteúdos” são, por si só, algo que provoca desconfiança, afinal de contas, todo conhecimento sobre o passado é um *conteúdo* e não existe história e ensino de história sem conteúdos. Da mesma forma, não existe matemática sem conteúdos matemáticos, ou física sem conteúdos físicos. Poderia um professor de matemática ensinar em suas aulas sem conteúdos pré-definidos? Certamente não, assim como um professor de história não poderia dar aula da disciplina sem recorrer a conteúdos pré-definidos sobre história, produzidos por historiadores como ele.

O que devemos enfatizar aqui é a importância de sermos sempre críticos aos conteúdos de história. Precisamos entender como eles são escolhidos, formatados e ensinados. O que deixam de fora? O que enfatizam? Esta é a chave da questão. E isso vale para tudo na vida: jamais devemos aprender algo sem sermos críticos a essa aprendizagem. Isso não quer dizer que devemos simplesmente rejeitar os conteúdos e buscar uma disciplina que os exclua, em nome apenas da reflexão crítica, mesmo porque isso não existe e nunca poderia existir, mas devemos sempre ter a capacidade de refletir criticamente sobre eles.

BNCC e currículo

Há alguns anos, professores em todo o país discutiram a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que, a partir de agora, guia os currículos escolares, ou melhor dizendo, é o documento de referência para todas as escolhas e docentes no país, estabelecendo o que deve ser ensinado e de que formas isso pode ser feito. A primeira versão da BNCC gerou muita desconfiança entre alguns historiadores, sobretudo os de História Antiga e Idade Média, mas diferente do que se pode pensar, não foi uma crítica desconfiada aos conteúdos, mas uma problematização dos currículos baseados na história europeia e quadripartite, isto é, dividida em



quatro grandes períodos? O que se convencionou chamar de primeira versão, criou uma BNCC que privilegiou outras matérias, outras narrativas, outra erudição histórica. Ao invés da proeminência das narrativas da história europeia, tomada antes como a história universal, se valorizou as histórias e narrativas africanas, asiáticas e indígenas. Infelizmente, essa versão inicial da BNCC não foi levada a efeito.

Pensamos, logo, que os currículos de História têm um elemento vital que é a matéria a partir de onde pensamos, criamos, criticamos: os conteúdos. Essa matéria é multiplicidade, mesmo aquelas narrativas criadas a partir de um olhar branco e eurocêntrico, se tornam matéria múltipla na elaboração crítica e criativa de professoras e de professores de História. O fato é que aprender história consiste sim em aprender conceitos e generalizações que se tornam marcadores para o passado e para as disputas do presente. Mas, nenhum desses conceitos ou dessas generalizações permite aprendizagem em história sem uma gama significativa de conteúdos, ou seja, de erudição histórica.

A aprendizagem não prescinde da experiência e esta se dá tanto no pertencimento/familiaridade, quanto na alteridade/estranhamento. Mas, ambos precisam dos conteúdos como matéria desde onde se pensa e se experimenta a diferença e a semelhança.

Um professor pode, com razão e necessidade, apontar e argumentar para os estudantes que a África é um continente diverso, que a África não é a unidade que imaginamos quando envolvidos na perspectiva eurocêntrica. Mas a aprendizagem dessa diversidade de povos não se dá apenas pela asserção proferida pelo professor, será necessário que os estudantes tenham a experiência da aprendizagem dessa diversidade, estudando e aprendendo com os conhecimentos produzidos pelos historiadores e pensadores africanos. Ou seja, uma erudição da história dos povos africanos é tão urgente quanto a afirmação de que a África é múltipla. Esta afirmação poderá redundar sem força argumentativa, caso não seja exemplificada através da visibilidade de uma infinidade de pessoas, povos, grupos, línguas, religiões, culturas, enfim, modos de vida.





o ensinar obras e autores clássicos sem ser eurocêntrico? Foto: Unplash / Cristina Gottardi

Pensamos que a aprendizagem em História é sempre conceitual, mas qualquer dos conceitos que criamos são figuras de razão que traduzem uma certa gama de erudição histórica, sem a qual todo conceito redonda vazio. Quando pensamos, por exemplo, nos povos indígenas, no Brasil, lembramos de quantas generalizações fizemos sobre a infinidade de povos, línguas e modos de vida dos indígenas que habitam este país. Primeiro, reduzimos os indígenas a caçadores e coletores ou pescadores, que viviam em ocas e usavam cocares; depois enfatizamos que esse povos viviam em um regime de comunismo primitivo; enfim, não nos cansamos de repetir que os povos indígenas não podem ser reduzidos a uma quantidade de estereótipos criados por nossa memória coletiva, estabelecidos e ainda mantidos sobre os povos ameríndios e que os indígenas são muitos povos, muitas vidas e muitos modos de vida, irredutíveis às narrativas que criamos. Entretanto, essa última e importante forma de olhar para os povos indígenas não pode prescindir da erudição histórica e nem simplesmente das narrativas que historiadores e antropólogos

brancos constroem sobre os povos indígenas. Mas, precisamos conhecer as histórias que os próprios yanomami, guarani kaiowá, tupinambá ... contam sobre si mesmos e aquelas que eles contam sobre a nossa sociedade em geral.

Portanto, não há história contada sem a “matéria” que nos permite pensar. Os recortes que fizemos no caos. As criações que fazemos desde um passado indeterminado e infinito, acúmulo de experiências que se oferecem ao estudo sério e rigoroso dos historiadores e professores de História, são a matéria a partir da qual se poderá oferecer experiência sobre a infinidade dos modos de vida do passado e do presente.

Como citar este artigo

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de; MULLET, Nilton. A aprendizagem em história e os conteúdos históricos (Artigo) In: **Café História**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/aprendizagem-em-historia-e-os-conteudos-historicos/>. Publicado em: 04 out. 2021. ISSN: 2674-5917.



Bruno Leal e Nilton Mullet

Bruno Leal é o fundador e editor-chefe do Café História. É professor adjunto de História Contemporânea do Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB). Doutor em História Social. Nilton Mullet é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da área de Ensino de História. Professor do Mestrado Profissional em ensino de História – UFRGS.