

ARTIGO

“[...] História é aula de pergunta”: a problematização no ensino de história

"[...] History is question class": problematizing history teaching

Anderson Ferrari*

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, Brasil

RESUMO: Embora Michel Foucault seja amplamente acionado no campo da educação, as suas ferramentas conceituais são pouco exploradas no ensino de história. É essa constatação que motivou nosso propósito em trabalhar com o conceito de problematização nos seus desafios e potencialidades. Para isso, vamos trazer para discussão o investimento da disciplina de estágio de uma universidade pública federal, tomando como provocação para análise a escrita dos relatórios finais e as definições de problematização. Nosso argumento é que a problematização no ensino de história diz do processo de constituição dos sujeitos, tanto dos professores e professoras quanto dos alunos e alunas, que passa pelo questionamento das formas de pensar, ser e estar no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Problematização. Sujeito.

ABSTRACT: Although Michel Foucault is widely used in the field of education, his conceptual tools are little explored in history teaching. It is this finding that motivated our purpose in working with the concept of problematization in its challenges and potential. For this, we will bring to discussion the investment of the internship discipline in the training of professors of a federal public university, taking as a provocation for analysis the writing of the final reports and the problematization definitions. Our argument is that the problematization in history teaching refers to the process of constituting subjects, both teachers and students, which involves questioning the ways of thinking, being for and in the world.

KEYWORDS: History teaching. Problematization. Subject.

*Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, Brasil. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
E-mail: aferrari13@globocom.com.
<http://orcid.org/0000-0002-5681-0753>.

Introdução

A “[...] aula de história é aula de pergunta” foi a frase utilizada por um estagiário para definir o investimento na problematização como uma metodologia possível para o ensino de história. O estabelecimento de laços entre a “aula de história”, a “aula de pergunta” e a problematização como uma metodologia exige esclarecimentos. O primeiro é o vínculo com a perspectiva de investigação de Michel Foucault (2006a), um autor que não se dedicou a pensar o ensino de história e muito menos a defender metodologias como algo a ser adotado e seguido como prescrição. No entanto, estamos tomando uma abordagem de pesquisa desenvolvida por Foucault – a problematização –, considerando-a como uma possibilidade de procedimento para o ensino de história a partir de algumas pistas sobre a construção de seus problemas de investigação. “Se quisermos colocar problemas de forma rigorosa, precisa e apta a levantar interrogações sérias, não é preciso ir procurá-las, justamente, em suas formas mais singulares e concretas?” (FOUCAULT, 2010, p. 335). Assim, mais do que definir a problematização, a frase-título demonstra um entendimento do ensino de história que foi sendo construído e incorporado como parte da formação docente, como aquele que instaura o questionamento e que pode estabelecer uma relação de diálogo e de mudanças entre professor ou professora e aluno e aluna.

Buscando “levantar interrogações sérias” na sua concretude e singularidade, é importante entender o contexto de emergência dessa frase no campo problemático de investigação da história do ensino de história e na atualidade do debate como parte da agenda educacional brasileira. Um esforço que será realizado na introdução, para, em seguida, passar para três aspectos que nos convidam a pensar possibilidades de utilização da problematização como metodologia para o ensino de história, as relações presente/passado e ensino/realidade e, por fim, as pontes entre ensino e história.

Problematizar diz da perspectiva de questionar a realidade para assim compreendê-la como organizada pelos conflitos, contradições e diversidade, ou seja, trata-se de uma perspectiva de formação dos sujeitos a partir de uma forma de conhecer e intervir na realidade. Problematização e problematizar são duas expressões presentes no campo do ensino de história. Ernesta Zamboni (1993), num texto dedicado a pensar as relações entre ensino de história e a construção da identidade, afirma que “problematizar” os fatos históricos é um dos princípios do ensino de história, entendido como uma forma de estimular a construção do saber, a participação e a construção de uma visão crítica da realidade, contribuindo para situar os alunos historicamente, propiciando seu crescimento social e afetivo, além do sentido de pertencimento. Selva Guimarães Fonseca (2006) também defende a problematização como um dos objetivos do ensino de história, na medida em que “possibilita a problematização e a reflexão sobre a realidade que o cerca. [...] As interrogações sobre o local em que vivem podem levar à busca de sentido, à compreensão do próximo e do distante, no espaço e no tempo” (FONSECA, S., 2006, p. 3).

Na versão final (BRASIL, 2017) do documento mais atual de definição do currículo para o ensino de história – a BNCC –, as expressões “problematização” e “problematizar” quase desaparecem do texto. O documento da BNCC é dividido em duas partes complementares: as competências e as habilidades que os alunos e alunas devem desenvolver ao longo da sua trajetória escolar. A expressão “problematizar” aparece somente em duas situações em todo documento, no que se refere ao ensino de história especificamente. Nas duas situações é entendida como uma competência a ser construída pelos alunos e alunas. Na parte intitulada “Competências específicas

de história para o ensino fundamental”, problematizar aparece em duas competências. (BRASIL, 2017, p. 402).

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como *problematizar* os significados das lógicas de organização cronológica.

[...]

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica. (BRASIL, 2017, p. 402).

Considerando que problematizar é uma ação importante para o ensino de história e que ela, praticamente, desaparece da BNCC, o documento curricular e formativo dos sujeitos que nos orientará nas práticas do ensino de história nas escolas, queremos tomar e defender essa ação como uma metodologia importante para o ensino da disciplina e para a formação dos sujeitos, tanto para os professores quanto para os alunos nos seus pertencimentos com o tempo histórico.

A BNCC de História, desde a primeira versão, foi palco de um acalorado debate em torno dos seus conteúdos como, por exemplo, a batalha em torno da inclusão das questões de gênero e da história da África e a cultura afro-brasileira. Se na primeira versão ainda havia alguma possibilidade de trabalho com essas temáticas, na versão final elas foram praticamente excluídas. A ausência da problematização acompanhou essa diminuição, demonstrando em certa medida, a que serve o documento. Em tempos do movimento “Escola sem partido” (ESP) e do pânico moral em torno da falácia da “ideologia de gênero”, podemos pensar que a ausência da problematização como uma ação a ser desenvolvida junto aos estudantes diz de um entendimento de ensino de história como aquele mais interessado na reprodução dos conteúdos do que propriamente na problematização do conhecimento como uma produção humana atravessada por relações de poder. Assim, o documento se afasta de uma postura defendida pela área do ensino de história pela defesa por um ensino que construa alunos e alunas críticos, capazes de se pensarem na sua historicidade entendendo-a como resultado de disputa e, portanto, como abertas a desconstruções e outras possibilidades de existências.

Para desenvolver esse argumento, vamos nos valer de um conjunto de 16 escritos de estagiários da disciplina de estágio supervisionado em ensino de história da licenciatura em história de uma universidade pública de Minas Gerais. São alunos e alunas que cursaram, no ano de 2019, os sétimos e oitavos períodos da graduação, os últimos dois semestres da formação, sendo a disciplina de estágio supervisionado aquela em que vão as escolas para observação (no primeiro semestre), além da elaboração e aplicação de uma sequência didática para ser desenvolvida em três aulas como prática final da disciplina. Ao final, esses estagiários têm que construir um relatório dessas experiências narrando o que mais chamou atenção no que diz respeito aos encontros e desencontros da formação em história com o ensino de história e com a disciplina nas escolas. Nos 16 relatórios, a problematização aparece como uma prática desenvolvida pelo professor da disciplina, como uma metodologia, como uma experiência aprendida na prática da sala de aula no exercício da atuação como professores e professoras, além de ser considerada como um momento

importante para colocar sob suspeita suas concepções de educação, de ser professor, de ensino de história, da relação ensinar-aprender e de escola.

A ideia de formação docente que está em jogo diz de uma abrangência maior, sendo entendida não somente como fundamental para o exercício da docência, mas, sobretudo, como necessária para uma postura diante disso que chamamos de realidade e de entendimento de pertencimento e participação. Problematizar é não somente questionar, mas colocar sob suspeita nossas formas de pensar, ser e estar no mundo.

[...] o ensino de história deve auxiliar o aluno a ler jornais, ou seja, a História deve proporcionar aos alunos ‘lentes’ para observar de maneira crítica o contexto presente, desta maneira, não outra forma de se ensinar história sem partir do contexto presente ou em alguns momentos fazer referência ao mesmo. Se o ensino de história é responsável por essa importante tarefa junto aos alunos, os mesmos devem ser protagonistas durante as aulas, mas como induzir esse protagonismo? Tanto a disciplina de estágio bem como as observações, amparadas na mesma me auxiliaram a responder essa pergunta. Como o professor dizia ‘*aula de História é aula de pergunta*’. Essa é mais uma frase e perspectiva que levarei em conta ao longo da minha futura prática docente [...]. (Bernardo²).

A formação do professor e da professora de história é algo que antecede a entrada na universidade, haja vista que vivenciamos – ou se espera que – a escola desde os 4 anos de idade, com o convívio com diferentes professores e professoras de história e suas metodologias, concepções da disciplina e de educação, vínculos e investimento nos processos disciplinares e relações pessoais com alunos e alunas. Isso tudo muitas vezes define nossas escolhas para a entrada na profissão, assim como é trazido para a formação. A questão que se coloca é: até que ponto essas representações do que é ser professor ou professora de história são alteradas, confirmadas ou problematizadas na graduação?

Feitos esses esclarecimentos introdutórios, é ainda importante deixar claro que a defesa da problematização como uma metodologia de formação diz da aproximação a uma perspectiva teórico-metodológica que nos orientará nessa análise, que é a perspectiva desenvolvida nos escritos de Michel Foucault. O trabalho de Foucault com a história, ou com um tipo de fazer a história, nos convida a pensar nas potencialidades e desafios do conceito de história para a graduação em história, para o ensino de história e para a educação, já que ele nos propõe outro tipo de fazer a história, sobretudo a partir do presente. Trazendo para o contexto educacional brasileiro, essa proposta parece romper com um certo conteudismo que vigora no ensino de história, para nos conduzir a um sentido de ensinar baseado no presente, levando professores e professoras a se perguntarem sobre os motivos de determinados saberes estarem presentes nos currículos e qual a relação deles com o presente dos alunos e alunas. Nesse sentido, ele parece alargar os sentidos da pesquisa histórica, abrindo novas possibilidades e metodologias de investigação, que podem contribuir para o ensino de história e a ampliação de temáticas e sujeitos nas salas de aula. Para Michel Foucault, problematizar está diretamente ligado à história do pensamento.

Pensamento não é o que habita uma certa conduta e dá a ela seu significado; em vez disso, é o que permite a alguém dar um passo atrás em relação a essa maneira de agir e reagir, a apresentá-la como um objeto de pensamento e questioná-la em relação a seu significado, suas condições e suas metas. (FOUCAULT, 2006a, p. 231-232).

O que Foucault nos convida a realizar tomando a problematização como abordagem de pesquisa é questionar significados, condições de existência daquilo que pensamos e como agimos, enfim, é um convite para nos colocar sob suspeita, tratando o objeto do pensamento como um “problema”. Essa abordagem nos possibilita colocar o sujeito como resultado de processos educativos para problematizar nossas formas de pensar e agir. Assim, trabalhar metodologicamente a partir da influência de Michel Foucault significa acionar um conceito fundamental para nossas investigações, entendido como uma forma de fazer pesquisa no campo da educação: o conceito de problematização.

Problematização como metodologia de ensino

Numa entrevista realizada em 1975, intitulada *Eu sou um pirotécnico*, Michel Foucault é perguntado se poderia ser chamado de historiador. Não negando totalmente esse enquadramento, ele responde: “eu me interessava muito pelo trabalho que os historiadores fazem, mas quero fazer outro” (FOUCAULT, 2006a, p. 69). Ao longo da entrevista, em inúmeras vezes, ele se aproxima de um fazer história aos moldes foucaultianos, diretamente ligado à sua trajetória de investigação, responsável por obras que trazem no título o vínculo com a história como, por exemplo, a história da loucura, a história da sexualidade, a história do pensamento. “Eu pensei em escrever uma história que nunca apareceria [...]” (FOUCAULT, 2006a, p. 70). Podemos dizer que é a perspectiva histórica que orienta as problematizações do autor, interessado no funcionamento histórico das coisas que investigava – a loucura, a sexualidade, a psiquiatria, o poder, o sujeito, a verdade – enfim, a formação dos saberes no interior de uma sociedade. Explorando mais sua autodefinição como “pirotécnico”, ele explica: “fabriço alguma coisa que serve, finalmente, para um cerco, uma guerra, uma destruição. Não sou a favor da destruição, mas sou a favor de que se possa passar, de que se possa avançar, de que se possa fazer caírem os muros” (FOUCAULT, 2006a, p. 69). Como autor do seu tempo, Foucault teve influência da Escola dos Annales³, que foi responsável por mudanças nos objetos de estudos da história, assim como a introdução de novas metodologias que permitiram a incorporação dos estudos do cotidiano, da história menor, da história vista por baixo, trazendo, para o debate histórico, sujeitos e temas inéditos, quase sempre destinados ao silenciamento.

Foucault não é um autor muito utilizado na história, tampouco no ensino de história, diferente do que ocorre no campo da educação, no qual é amplamente acionado. Alfredo Veiga-Neto (2003), ao escrever um livro com essa mesma temática – Foucault e a Educação –, argumentou que faltava uma obra que explicasse a filosofia de Michel Foucault para a educação. Uma produção que facilitasse a compreensão do “que ele escreveu sobre o sujeito, os saberes, os poderes e as instituições modernas, mas que também discutisse o que *se pode* e o que *não se pode fazer com ele* e a *partir dele* e o quão produtivo tudo isso é para a Educação” (VEIGA-NETO, 2003, p. 8, grifos

do autor). Essa questão levantada por Veiga-Neto pode se alastrar para outros campos e se ampliar: o que podemos fazer com Michel Foucault e para além dele no campo do ensino de história?

Estamos defendendo que esse é um dos autores mais importantes do século XX, que, embora não sendo historiador de formação, sempre trabalhou com a perspectiva histórica nas suas pesquisas. Para ele, as pessoas e as coisas têm uma história, o que significa dizer que somos sujeitos históricos. Ao longo da sua trajetória, Foucault perseguiu uma questão central de investigação que era o seu interesse pelos modos de subjetivação, o que pode ser traduzido numa questão a ser investigada: como nos tornamos o que somos? Na busca de respostas possíveis a essa pergunta, ele estabeleceu relações entre os modos de subjetivação e os processos educativos, implicando a escola e o ensino de história nesse processo. Nessa busca, ele vai nos dando pistas de uma metodologia.

Não tenho um método que se aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes. Ao contrário, diria que é um mesmo campo de objetos que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim, no exato momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método. [...] eu tateio, fabrico como posso instrumentos que são destinados a fazer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim. [...] procuro corrigir meus instrumentos através dos objetos que penso descobrir, e, neste momento, o instrumento corrigido faz aparecer que o objeto definido por mim não era exatamente aquele. É assim que eu hesito ou titubeio. (FOUCAULT, 2003, p. 229).

Nesse sentido, o interesse final de Foucault são os sujeitos e seus processos de constituição, algo que se aproxima da história, visto que um dos seus fundamentos é o sujeito histórico. Por tudo isso, acreditamos na potencialidade do conceito de história de Michel Foucault, aquele que atravessa suas produções, para a história na ampliação dos entendimentos de Verdade, Conhecimento e Sujeito, assim como para o ensino de história, nos efeitos dessas problematizações para o ensino da disciplina na sala de aula, na incorporação e ampliação de temáticas e sujeitos antes ausentes da sala de aula e, por último, para a educação, visto que falar de ensino de história é tratar também dos processos educativos que ocorrem na relação com os conteúdos, com o currículo, com o tipo de sujeito que queremos ao final da escolarização.

O ensino de história tem, como um dos seus fundamentos, a constituição dos sujeitos, algo que pode ser realizado a partir das problematizações. Esse trabalho pode ser percebido no direcionamento aos professores e professoras de história que, na formação, são chamados a rever seus pontos de vista, suas concepções de história, de escola, de ensinar e aprender, de sujeitos, mas também no investimento nos alunos e alunas.

A problematização é tratada mais diretamente numa entrevista de Michel Foucault a Paul Rabinow, em maio de 1984, intitulada *Polêmica, política e problematização* (FOUCAULT, 2006a). Nessa entrevista, ele se define como um problematizador e, para isso, estabelece um distanciamento com o polemista: “Não gosto, é verdade, de participar de polêmicas” (FOUCAULT, 2006a, p. 225). Para ele, a diferença entre o problematizador e polemista estaria na ordem da moral, entendida como aquela ligada à busca e produção da verdade e sua relação com os sujeitos, consigo mesmo e com os outros. É no jogo das perguntas e das respostas que as posturas de problematização se constroem, sobretudo no que diz respeito ao estabelecimento do diálogo na sala de aula.

Na atualidade, podemos dizer que vivemos uma “ditadura da opinião” no exercício do diálogo na sala de aula e que está presente em outros veículos de circulação e divulgação de conhecimento,

como a televisão e as mídias digitais. O ensino de história com uma disciplina que privilegia o debate também está sofrendo com essa “ditadura da opinião” caracterizada pelo direito à opinião, que serve mais para encerrar o debate do que para incitá-lo. Hoje é muito comum o uso da expressão “essa é minha opinião, você tem que respeitar”. Uma expressão que, ao ser acionada, encerra o debate. O ensino de história não é o espaço da opinião, mas do debate histórico, o que não significa recusar e evitar as opiniões, mas, ao contrário disso, é dar lugar a elas para problematizá-las a partir do conhecimento histórico. A questão não é ter opinião, mas levar os alunos e alunas a colocarem sob suspeita as construções das opiniões, ou seja, como pensamos o que pensamos? As formas de pensar e agir, as opiniões, têm uma história, elas dizem de uma história do pensamento.

Questionar as formas de pensar como uma metodologia desenvolvida na sala de aula, a partir do ensino de história e para além da sala de aula, como uma prática assumida no cotidiano, nos parece a potencialidade e o desafio para o ensino de história nas suas relações com que estamos chamando de verdade e de realidade. Essa postura acaba sendo importante para o entendimento do ensino de história como algo vivo e que se renova.

O Ensino de História constitui de metodologias que devem ser experimentadas o tempo todo, nunca é algo pronto e o que funciona em uma sala pode não funcionar em outra. Sendo assim, aprendi que o Ensino de História é algo vivo e que precisa se renovar e reinventar sempre! (Magnólia).

A problematização passa a ser entendida como um trabalho de atenção, que exige um olhar para cada realidade. É importante dizer que nossa defesa da problematização como metodologia de ensino é no sentido de entendê-la como uma das formas e não “a” forma, a única possível. É uma metodologia que investe no questionamento e, por isso, numa aula de pergunta, muito mais do que uma aula que fornece respostas prontas. “Aquele que questiona nada mais faz do que usar um direito que lhe é dado: não ter certeza, perceber uma contradição, ter necessidade de uma informação suplementar, defender diferentes postulados, apontar um erro de raciocínio” (FOUCAULT, 2006a, p. 225). O direito de perguntar não é somente do professor ou da professora, sendo também dos alunos e alunas. A questão é que o direito a questionar renova o saber, possibilita colocar em discussão as metodologias de produção de verdade e conduz ao entendimento da história como construção. Se há o direito em questionar, também há que se levar em consideração o direito à resposta. É nesse “jogo sério”, como define Foucault, entre questionar e responder que a problematização se constrói e que nos serve como inspiração para propor o ensino de história como um momento de problematização em sala de aula, como uma aula de pergunta. “Quanto àquele que responde, ele tampouco dispõe de um direito a mais em relação à própria discussão; ele está ligado, pela lógica do seu próprio discurso, ao que disse previamente e, pela aceitação do diálogo, ao questionamento do outro” (FOUCAULT, 2006a, p. 225).

O que permite pensar que a problematização pode ser uma metodologia é a ideia de fim que esse jogo entre questionar e responder estabelece, ou seja, ele está sendo aplicado para um fim, que diz do entendimento do que é a história ou para que serve a história (JENKINS, 2011). Mais importante do que a pergunta “o que é a história?”, Keith Jenkins (2011) defende que seria “para que serve a história?”. O jogo foucaultiano de questionar e responder nos ajuda nessa pergunta sobre a serventia do ensino de história na medida em que o investimento na problematização é na transformação dos sujeitos envolvidos nele. “Perguntas e respostas decorrem de um jogo

– simultaneamente agradável e difícil – em que cada um dos dois parceiros se esforça para só usar os direitos que lhe são dados pelo outro, e pela forma de diálogo convencionalizada” (FOUCAULT, 2006a, p. 225).

Minha avaliação de que problematizar é uma das formas de despertar no aluno o senso crítico e o interesse pelo assunto. Nossa função como professor é despertar o interesse pelo conhecimento, questionamento de pontos controversos para que o aluno encontre uma forma de construir seu conhecimento. (Pábulo).

Na escrita de Pábulo a função da problematização se funde à definição que tem de si como professor, tendo ambas o sentido de “despertar” o senso crítico e o interesse dos alunos e alunas pelo ensino de história. A problematização não coloca professores e professoras e alunos e alunas numa mesma posição, não confunde as funções, mas mantém o professor ou a professora como definidor dos caminhos: “Nossa função como professor é despertar o interesse pelo conhecimento, questionamento de pontos controversos para que o aluno encontre uma forma de construir seu conhecimento”. A questão é o professor ou professora entender o seu lugar nesse jogo que estabelece o diálogo, ou seja, a proposta é buscar um outro jeito de ser professor e professora, sem perder de vista a sua função no debate como aparece na citação acima em que o estagiário Pábulo define a “função” de “questionar pontos controversos”. Essa função do professor tem a ver também com a ideia de fim, de finalidade do debate na formação dos sujeitos, tem a ver com duas perguntas que sempre organizam o trabalho dos professores e professoras: quem eu penso que o meu aluno e minha aluna são? Quem eu quero que eles e elas sejam? Trabalhar com essas duas perguntas é trabalhar com o investimento na mudança social a partir do ensino. É acreditar que o meu aluno e minha aluna sairão diferente depois das minhas aulas, é uma aposta no trabalho do professor e da professora e na função da escola. Respondendo a essas questões que estão na organização do pensamento do que é ser professor, para que serve a história e o que é ser professor de história, a ideia de um aluno e aluna críticos está sempre presente. Mas na problematização não se trata da mudança social somente dos alunos e alunas, mas também dos professores e professoras.

Relação presente/passado, ensino/realidade

Na parte anterior, afirmamos que vivemos um momento de “ditadura da opinião”, que vem afetando a aula de história, fortemente marcada pelo lugar do debate. Quando a opinião é acionada para encerrar o debate, ela se sustenta numa ideia de verdade absoluta que o ensino de história busca refutar. A verdade absoluta não possibilita a problematização, ela se aproxima mais do campo da polêmica, se tomarmos as provocações de Foucault (2006a), ao opor o problematizador e o polemista. “O polemista prossegue investido dos privilégios que detém antecipadamente, e que nunca aceita recolocar em questão” (FOUCAULT, 2006a, p. 225-226). A problematização é um convite à mudança a partir do debate. Contudo, isso só ocorre na medida em que estamos abertos a escutar o outro, o que, comumente, costuma ser um problema na sala de aula.

A sala de aula é um espaço atravessado por relações de poder, marcado pelo confronto e pela negociação. Tomar a sala de aula e o desafio do ensino de história sob esse ângulo nos parece fundamental para o trabalho com a problematização, visto que há necessidade de garantir a voz a

todos os alunos e alunas, no seu direito a falar, a se expressar e ser escutado pelos demais. Os alunos e alunas não parecem dispostos a escutar o outro, já que se trata de um igual: “Se é um outro, igual a mim, ele não tem nada para me acrescentar”. Esse parece ser o raciocínio que organiza a falta de reconhecimento de autoridade entre os alunos e alunas, o que difere quando se trata de um professor ou professora quem fala. Suzanne Citron (1990) vai chamar atenção para as relações entre o ensino de história e sua ação mediadora, como parte de uma pedagogia da Memória, que diz dos vínculos com a Memória Nacional. Seus argumentos nos aproximam do ensino de história e a problematização na medida em que defendem que uma pedagogia da Memória não visa apagar os pertencimentos e as identidades construídas a partir das redes de sociabilidade, mas, ao contrário disso, são parte das ações de diálogo, de troca e de respeito para com o outro. Problematizar só parece possível na garantia e potencialidade do respeito pelo outro, tornando os alunos e alunas mais comprometidos com a escuta e, portanto, mais abertos à riqueza da diversidade que compõe nossas escolas. O professor problematizador é aquele que busca outras relações de poder na sala de aula, diferente do polemista, que não reconhece diante de si “um parceiro na busca da verdade, mas um adversário, um inimigo que está enganado, que é perigoso e cuja própria existência constitui uma ameaça” (FOUCAULT, 2006a, p. 226).

As ideias de verdade que estão organizando essas posições parecem importantes para o ensino de história, sendo uma oportunidade para colocar em debate o que constitui o discurso histórico, entendido por Roger Chartier (1991) como um conjunto de representações sobre o passado. Olhar a história como um discurso faz toda diferença no ensino de história, visto que o entendimento de história e seus procedimentos de investigação são levados para sala de aula pelos professores e professoras, definindo suas posturas diante da disciplina e do que chamamos de verdade e de história. O discurso histórico como construção é um convite a pensar que o “mesmo objeto de investigação é passível de diferentes interpretações por diferentes discursos; e que, até no âmbito de cada um desses discursos, há interpretações que variam e diferem no espaço e no tempo”, como defende Keith Jenkins (2011, p. 27).

Essas ponderações de Roger Chartier (1991) e Keith Jenkins (2011) nos aproximam da relação estabelecida por Foucault entre problematização e a história das problemáticas.

Por muito tempo procurei saber se seria possível caracterizar a história do pensamento, distinguindo-a da história das ideias – ou seja, da análise dos sistemas de representações – e da história das mentalidades – isto é, da análise das atitudes e dos esquemas de comportamento. Pensei que havia aí um elemento que poderia caracterizar a história do pensamento: era o que se poderia chamar de problemas ou, mais exatamente, de problematizações. (FOUCAULT, 2006a, p. 231).

A problematização seria, portanto, o que caracteriza a história do pensamento. “O pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá sentido: é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir [...]” (FOUCAULT, 2006a, p. 231-232). A problematização trabalha com a ideia de que o que pensamos e como agimos diz da história do pensamento, de maneira que nossas formas de pensar e agir devem ser tomadas como objetos de pensamento, para que possamos interrogá-los sobre seus sentidos e condições de emergência, assim como suas finalidades. Nesse sentido, o ensino de história é mais do que a transmissão de conteúdos, mas diz de um procedimento com os conhecimentos e com a realidade,

colocando em investigação as construções dos discursos históricos e sob suspeita nossas formas de pensar e agir. Nas palavras dos estagiários e estagiárias, esse aspecto da problematização é entendido como a relação presente/passado e a aproximação do ensino à realidade dos alunos e das alunas.

Na graduação de uma maneira geral, pois as disciplinas na FACED dialogam muito e se torna difícil separá-las, discussões que envolvem relação entre presente-passado foram o carro chefe, o que, para mim se constituiu como uma necessidade e que, de fato, através da possibilidade de aplicar essa metodologia na prática, pude perceber o ganho das discussões aproximando a realidade do aluno do conteúdo e valorizando suas próprias experiências. (Teodoro).

É essencial no ensino de história colocar o aluno para refletir no que está por trás do que lhe é apresentado, problematizar mesmo face à visão de mundo atual que o mesmo tem, inserindo uma visão também crítica como um estopim para a reflexão dos problemas atuais. (Roniel).

Problematiza junto e a partir do que os alunos e alunas trazem é a melhor forma de trabalhar diversas temáticas, já que essa forma faz com que a abordagem se torne mais acessível à realidade que o aluno se encontra, ajudando a trazer à tona o raciocínio histórico e o processo histórico. Quando os alunos problematizam, principalmente a partir da sua realidade, passa a fazer mais sentido a importância de se estudar história não só como um conteúdo ‘alheio’ à sua realidade, mas como integrante dela. E essa é a diferença de uma aula conteudista e uma aula que visa a problematização. (Betânia).

Aproximar a realidade dos alunos e alunas é o aspecto que aparece com força para o entendimento da importância da problematização no ensino de história, fornecendo uma funcionalidade prática ao que se ensina e que justificaria sua importância e existência nas escolas. Se o trabalho do ensino de história é o trabalho com a aproximação da realidade e com a relação presente/passado, ele se faz no debate sobre a construção do discurso de história como aquele que é disputado em diferentes contextos e espaços sociais, o qual articula distintas representações do passado que invadem a escola, trazidas pelos alunos e alunas. O cinema, a televisão, as redes sociais, a literatura, enfim, esses diferentes contextos, trabalham com a ideia de passado que muitas vezes tem um apelo mais forte junto aos alunos e alunas. Trabalhar com o ensino de história é trabalhar com a ideia de que o pensamento é imagem, de maneira que, quando o professor ou professora fala do período colonial brasileiro, os alunos e alunas acionam as imagens que foram incorporando como próprias desse tempo para criar vínculos com o que o professor ou professora está dizendo ou trabalhando. A questão é saber quais imagens são essas, onde foram sendo construídas e com que relações de poder elas foram sedimentadas como verdade de um tempo histórico.

Problematizar essas formas de entender o passado e a história é o que se constitui como uma “necessidade” e um “ganho” como afirma o estagiário Teodoro ou como “um estopim para a reflexão dos problemas atuais” como defende Roniel ou ainda “como a melhor forma de trabalhar diversas temáticas”, como acrescenta Betânia. Esses três estagiários estão nos dizendo dos seus processos formativos, de um entendimento de ensino de história incorporado no encontro entre a formação e a escola, aprendido no exercício da sala de aula. Mais do que isso, estão nos dizendo de um entendimento de história diferente de passado, algo construído em meio às relações de

saber-poder e dos jogos de força ligados ao trabalho com a memória, como o que lembramos e o que esquecemos.

Betânia resume a finalidade da problematização na relação entre presente/passado e ensino/realidade: “Quando os alunos problematizam, principalmente a partir da sua realidade, passa a fazer mais sentido a importância de se estudar história não só como um conteúdo “alheio” à sua realidade, mas como integrante dela”. Nossa defesa da problematização como potencialidade se ancora nessa concepção de ensino de história como aquele que permite aos alunos acionarem a historicidade de suas formas de pensar e agir e questionarem como elas dizem de contextos sociais e históricos que vão determinando nossas constituições. Em última análise, portanto, a problematização é um investimento na questão foucaultiana: como nos tornamos o que somos? Um convite a colocar sob suspeita nossos processos de subjetivação para elaborar outras formas de ser e estar no mundo a partir da compreensão de nós mesmos e dos outros como sujeitos históricos, entendendo nossos pertencimentos identitários como resultado de construções de um tempo histórico. Um olhar para o passado a partir das questões e problemáticas no presente.

Ensino de história e o desafio das pontes entre história e ensino

Estabelecer pontes entre a pesquisa histórica e o ensino é um dos desafios atuais do ensino de história, uma área de conhecimento que, por definição, associa duas outras áreas: história e educação. O ensino de história é o trabalho com a produção da história, com a historiografia na sala de aula da educação básica. Mesmo com essa aproximação, podemos dizer que os objetivos para o ensino de história são distintos dos que são apresentados na graduação. No caso analisado, em que as disciplinas ligadas ao ensino de história estão alocadas na Faculdade de Educação (Faced), essa separação entre a formação em história e a no ensino de história fica geograficamente marcada.

O estágio passa a ser um dos momentos e oportunidades de criar pontes entre o que se aprende no Instituto de Ciências Humanas (ICH) com as disciplinas da Faced.

Eu nunca havia tido a experiência dentro de sala de aula como professor e durante as aulas teóricas percebi que é muito mais do que apenas dar conteúdo. Observar o professor dando sua aula foi como ver na prática tudo o que discutíamos, acrescido da participação essencial dos alunos. É notável a especificidade do ensino de História, levando para a sala de aula conceitos que assimilamos durante o bacharelado, como as variadas visões de História, seu papel na sociedade, etc. (Roniel).

A sala de aula é o espaço que convida e mesmo avalia se o aluno e aluna são capazes de estabelecer pontes entre a historiografia e o ensino de história. Estamos defendendo esses encontros e, mais do que isso, estamos lidando com o entendimento do ensino de história como uma experiência de encontro entre a historiografia e o ensino para alunos e alunas, sem esquecer que não se trata de futuros historiadores e historiadoras. Isso significa que ensinar história, nesse encontro entre o que se produz como conhecimento histórico e a realidade dos alunos e alunas, é trabalhar com a historicidade das suas vinculações sociais e culturais, levando-os a questionar como se tornaram o que são, como e por que pensam o que pensam, agem como agem, ou seja, colocar-se e entender-se como sujeitos históricos atravessados pelas construções do tempo histórico.

Um entendimento de ensino de história como uma conduta diante da realidade, do conhecimento, de si e dos outros que

[...] permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema. (FOUCAULT, 2006a, p. 231-232).

Pensar no ensino de história a partir da problematização é tomar essa defesa foucaultiana do pensamento como liberdade. Isso nos coloca uma questão: como transformar o comportamento dos alunos e alunas em problema? Na tentativa de responder a essa questão, ou seja, para que possamos levar os alunos e alunas a transformarem determinados comportamentos em pensamento, é necessário colocar em suspeita determinadas formas de pensar, de maneira que percam sua familiaridade, sua naturalidade, como nos ensina Foucault (2006a).

A meu ver o ensino de história sempre foi e será um desafio. Antes do estágio e observação na escola era mais difícil de compreender o ensino de história, uma vez que este se encontra distante de nós dentro da academia, na maioria das vezes o que aprendemos de conteúdo no curso não é aplicável dentro da sala de aula. No decorrer do estágio pude perceber que a problematização é importante para a formação de um bom professor de história, principalmente sendo a história a disciplina capaz de formar sujeitos críticos. Ao final, a problematização é altamente relevante para a desconstrução do indivíduo, e devemos pensar no ensino de história a partir sempre da problematização dos fatos históricos uma vez que a história é construção. (Neder).

A preocupação com o “bom professor” e com a “história e sua capacidade de formar sujeitos críticos” aparece quando Neder se propõe a dizer sobre a importância da problematização na formação. Assim, não está falando somente da sua experiência, mas também da preocupação em formar alunos e alunas como críticos. Ser professor está diretamente ligado à sua ação sobre si mesmo e sobre outros sujeitos. A experiência também aparece nos relatórios, em dois sentidos, tanto no sentido da experiência como no da formação dos sujeitos em formação. Assim, vivenciar a problematização é entendida como experiência, já que articula saberes, relações de poder e subjetividades. Mas também a experiência dos alunos e alunas nas escolas, que podem vivenciar o ensino de história ligado à realidade, sendo a experiência entendida como aquela que é acionada pelo ensino da disciplina.

Meu problema era fazer eu mesmo, e de convidar os outros a fazerem comigo, através de um conteúdo histórico determinado, uma experiência do que somos, do que não é apenas nosso passado, mas também nosso presente, uma experiência de nossa modernidade de tal forma que saíssemos transformados. (FOUCAULT, 2010, p. 292).

Experiência é um conceito foucaultiano, ligado ao processo de dessubjetivação/subjetivação. Para Foucault (1984), somos sujeitos de experiência. Preocupado em “entender os diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 231-232), Foucault vai recorrer ao entendimento de história para reafirmar o sujeito como resultado de experiência. A história a que dizia estar vinculado, a que se propunha a escrever, não pretendia ser uma história dos comportamentos e tampouco uma história das representações, mas

sim a história como experiência. É assim que define, por exemplo, seu interesse pela história da sexualidade: “Trata-se de ver de que maneira, nas sociedades ocidentais modernas, constituiu-se uma ‘experiência’ tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos de uma sexualidade [...]” (FOUCAULT, 1984, p. 10-11).

Podemos pensar a experiência e a problematização como fundamentos do ensino de história, na medida em que investe nos processos de constituição dos sujeitos. Assim, o estágio vai se constituindo como espaço de experiência, não somente aquela que diz de estar na escola e poder colocar em vigor o que aprendeu, mas, sobretudo, como espaço de encontro com a escola e com a problematização como convites a sair do lugar, a pensar diferente e a se constituir como professor na ação de tirar os alunos e alunas do lugar, de problematizar o conhecimento, as formas de pensar, agir e ser. Dessa forma, os estagiários passam a lidar com a ideia de experiência como algo que deve estar na sala de aula, de maneira que a aula deve sempre partir de um olhar para o aluno e seu contexto social, cultural e político. Isso significa olhar para o presente com os olhos no passado, colocando em questão o que os alunos trazem.

Pensar o ensino de história através da problematização é muito interessante, pois transforma a aula, onde só o professor fala em uma conversa entre professor e aluno porque as questões fazem com que os alunos participem ativamente da aula, expondo suas ideias acerca do tema discutido. (Magnólia).

Na escrita de Magnólia, a força parece estar na sala de aula como espaço de constituição de um outro tipo de professora, como aquela que busca o diálogo pela problematização, num convite de participação dos alunos e alunas. Uma definição de professora que passa pela experiência, ligado ao modo como Foucault (1984) evoca o conceito de experiência, ou seja, como aquela que, dentro de uma cultura e de um contexto social e político, dá conta da correlação entre os saberes, as relações de poder e a subjetividade. Nesse sentido, não estamos falando de uma experiência de forma geral, mas de uma experiência concreta, histórica e culturalmente situada. Podemos pensar que o ensino de história nem sempre valorizou o diálogo entre professores e professoras, alunos e alunas, sendo, durante muito tempo, relacionado à ideia de que o professor ou a professora fala e detém a verdade que é transmitida, sem considerar que alunos e alunas também levam conhecimentos para a aula de história. Como destaca Thaís Lima Fonseca, ao pesquisar sobre a história do ensino de história, “a ausência ou a fragilidade da problematização compromete a discussão de questões de grande relevância para a compreensão do processo de constituição da História como disciplina escolar [...]” (FONSECA, T., 2003, p. 32).

Ao estabelecer relação entre a problematização e a constituição dos professores e professoras, estamos tratando de um tipo particular de experiência. É essa experiência histórica que pensa o ensino de história como ligado à transformação dos sujeitos a partir do questionamento das formas de pensar e agir que cria o sujeito professor de história como problematizador. Estamos, assim, falando de uma singular forma de sujeito: uma subjetividade do professor de história que se transforma por novas formas de pensar e agir com o ensino de história e com os alunos e alunas. A problematização como uma metodologia também se constitui como uma experiência para os estagiários e estagiárias, no sentido de aprender um tipo de ensino que pressupõe o imprevisível e trabalha com a ideia do imprevisível como uma potência, como algo que pode ser explorado, e não temido.

Pensar o ensino de História através da problematização é muito interessante pois valoriza o conhecimento dos alunos. Construir o conhecimento através dos alunos e dos professores é muito legal. Quebra com a hierarquia entre professor/aluno, os dois aprendem juntos, possibilita o surgimento do imprevisto, podendo aparecer coisas surpreendentes e acaba enriquecendo a aula, para isso o professor precisa ser preparar mais, deve estar ligado no que está acontecendo agora. Além disso, o aluno se sente importante, cria boas relações com os professores aprendem de uma forma mais efetiva. (Teodoro).

São muitas informações que os alunos e alunas trazem e isso altera e deixa a aula imprevisível, o que eu vejo como um desafio muito grande, pois exige um repertório ainda mais amplo para podermos trabalhar com Ensino de História em sala de aula. (Betânia).

As narrativas de Teodoro e Betânia acionam termos como “interessante”, “muito legal”. É importante não esquecer que se trata de um relatório final, que é parte da avaliação e que é destinado para o professor da disciplina, de maneira que falar bem é parte da relação de força estabelecida por esse gênero relatório. No entanto, essas palavras de elogio parecem demonstrar uma certa empolgação, por terem vivenciado algo nunca antes pensado, que é a possibilidade de trabalhar a partir dos alunos, de dar lugar ao imprevisível, o que exige mais trabalho, demanda uma atualização constante dos professores ao hoje e aos interesses dos alunos e alunas. Dizer da aproximação do ensino de história aos interesses dos alunos e alunas é lidar e apostar na relação entre aprendizagem e experiência, considerando que uma aprendizagem só se conquista a partir do momento que despertamos a curiosidade e a sensibilidade dos alunos e alunas para algum tema.

Tomando o conceito de experiência segundo Jorge Larrosa (2002), estamos argumentando que a problematização permite tocar em temas sensíveis para os alunos e alunas, propiciando a aprendizagem que passa a ter sentido por se tratar de uma aprendizagem da experiência. Mas também estamos defendendo que esse trabalho com a problematização como uma metodologia possível no ensino de história é um investimento, ou passa pelo processo de formação docente, no sentido de se transformarem em professores e professoras a partir da problematização do que são, dos entendimentos de ensino, de escola e de ação docente. A problematização investe num entendimento do ensino de história distante da ideia de mero acúmulo de conteúdos, tampouco de domínio dos conceitos e de excesso de informação (LARROSA, 2002). A problematização é a aposta na aprendizagem diretamente ligada aos processos de subjetivação tanto de professores e professoras, quanto de alunos e alunas.

Considerações finais

Ao longo do texto, argumentamos a favor da problematização como uma metodologia, como forma de trabalhar com o ensino de história a partir dos questionamentos tanto para os professores e professoras quanto para alunos e alunas. Para o primeiro grupo, como um convite para colocarem sob suspeita o que entendem como história, como ensino de história, como escola, como sala de aula, como relação ensinar-aprender. Um tipo de questionamento que, nas salas de aula, não se apresenta como problema e não transforma nossas práticas como problema.

Nesse sentido, a problematização no ensino de história, na sua relação com o pensamento, significa dar um passo atrás para transformar em problema algo que comumente não tomamos como tal. Olhar para as práticas que compõem o que é ensinar e aprender história, para que aprender ou para quem serve o ensino de história, coloca em questão os usos que fazemos dos livros didáticos, dos suportes, fontes, enfim, das nossas relações como as formas de ensinar e aprender. Mas a problematização também é direcionada para os alunos e alunas.

Na perspectiva foucaultiana, que orientou nossas análises, a problematização nos fornece uma pista, uma indicação de como pensar o ensino de história ligado a uma forma de ascense, de maneira que possamos pensar o trabalho com o foco no sujeito, um trabalho que primeiro implica a ação dos alunos e alunas sobre si mesmos, para se pensarem como sujeitos históricos e se perceberem como resultados de um processo histórico de que fazem parte. A problematização nos parece ser um caminho para frente no sentido de ligar a história do sujeito aos saberes que os constituem, como uma proposta de procedimento para a vida, para explorarem outras formas de ser e estar diante dos saberes e da vida.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.
- CITRON, Suzanne. *Ensinar História Hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. *História Oral*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan./jun. 2006.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 223-240.
- FOUCAULT, Michel. Polêmica, Política e Problematizações. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. p. 225-233.
- FOUCAULT, Michel. “Eu sou um pirotécnico”: sobre o método e a trajetória de Michel Foucault. In: POL-DROIT, Roger. *Foucault Michel Entrevistas*. São Paulo: Edições Graal, 2006b.
- FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347.
- JENKINS, Keith. *A História repensada*. São Paulo: Contexto, 2011.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ZAMBONI, Ernesta. *O ensino de história e a construção da identidade*. São Paulo: SEE/Cenp, 1993.

Notas

¹ Todos os nomes são fictícios, resguardando o anonimato dos alunos e alunas nos parâmetros da ética na pesquisa. Além disso, respeitarão totalmente a forma de escrita dos seus autores e autoras, de maneira que teremos situações em que o Ensino de História aparece com grafias distintas, ora com maiúscula, ora com minúscula.

² O termo “Escola dos Annales” foi cunhado a partir de um movimento historiográfico originário do século XX em que um grupo de historiadores franceses se destacaram pela defesa por incorporar novos métodos às ciências sociais e à história. Propunham explorar outros métodos para além da visão positivista da história.

Data de recebimento: 09/11/2021

Data de aprovação: 10/07/2022