

CULTURA HISTÓRICA, ENSINO DE HISTÓRIA E MÚLTIPLOS SABERES¹

Ana Elizabete Moreira de Farias²

Nos últimos anos tem-se verificado a ampliação do número de pesquisas em torno da História da Educação e do ensino de história. No entanto, como afirma Fonseca³, esses estudos carecem de uma sistematização quanto à possibilidade de inovação nas investigações, uma vez que eles privilegiam as reformas curriculares, a análise dos currículos, o estudo das instituições escolares e a formação de professores. Ou seja, esses estudos levam em consideração a história das políticas, da organização e do pensamento educacional.

Autores como Gonçalves e Faria Filho⁴ ressaltam a necessidade de uma “virada” para o estudo da história das culturas escolares que possa contribuir com a produção de uma cultura historiográfica, além de criar condições para um diálogo fecundo e criativo com os historiadores e demais estudiosos. Um dos caminhos para a emergência e consolidação desse tema está diretamente ligado ao diálogo com a história cultural francesa.

O reconhecimento da importância da história da Educação para a historiografia, por parte dos historiadores que trabalham na perspectiva da história cultural, está atrelado à necessidade de dar visibilidade aos diversos sujeitos que participam da cultura escolar, notadamente aos professores e alunos. Para tanto, uma das contribuições analíticas mais utilizadas é a de Roger Chartier⁵, tomando como base as categorias de prática, representação e apropriação.

Ao definir as noções de práticas, representações e apropriações, o autor conclui que: as representações elaboradas ou produzidas pelos sujeitos sociais são apreensões do “real”, ou parte desse “real”, que é constitutivo de uma prática – complexa, múltipla, diferenciada, contraditória – dotada de significações de mundo. E como elo entre a prática e a representação, o autor resalta a importância da apropriação que “[...] tem por objetivo uma história das representações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem”⁶, ou seja, as condições e os processos de construção do sentido do real.

¹ Trecho do primeiro capítulo da dissertação intitulada *Educação contextualizada e a convivência com o Semi-Árido no assentamento Acauã – PB*, defendida em março de 2009, sob orientação do Prof. Dr. José Jonas Duarte da Costa. Disponível para download em: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgh/2009_mest_ana_farias.pdf>.

² Mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba. E-Mail: <anaelizabeth82@yahoo.com.br> ..

³ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e ensino de história*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

⁴ GONÇALVES, Irlen Antônio & FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: VALDENARIN, Vera Teresa & SOUZA, Rosa Fátima de (orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 31-57.

⁵ CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

⁶ CHARTIER, *História Cultural*, p. 26.

Chartier afirma ainda que a história cultural tem por objeto principal identificar os diferentes lugares e momentos em que uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, acrescentando em seguida que

*As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.*⁷

De acordo com essa noção e tomando por empréstimo as concepções de Gonçalves e Faria Filho, a relação entre cultura escolar e história cultural pode ser explicada, considerando que

*[...] tanto a temática – cultura escolar – quanto a abordagem – história cultural – contribuem para a criação de um lugar confortável para a educação no terreno da cultura, só que agora não mais ancorado nos estudos sociológicos, mas, historiográficos.*⁸

Essa influência possibilitou novas articulações entre as formas de pensar as práticas e o mundo social, tornando a história da Educação mais sensível à pluralidade que atravessa a sociedade (discursos, visões de mundo, condutas, ações, etc.), estreitando o diálogo entre as “ciências da Educação” e a História (historiografia).

Ao utilizar as categorias de representações, práticas e apropriações, Chartier abriu a possibilidade de pensar a cultura histórica para além dos quadros da historiografia, incorporando as práticas educativas (cultura escolar) e os diversos conhecimentos divulgados/ produzidos pelos meios de comunicação de massa. Contudo, boa parte dessa discussão ainda não atende às demandas do campo da Educação e da própria História no que se refere à cultura escolar.

A ideia de traçar um perfil da “cultura escolar” nos diferentes períodos históricos apresenta-se como primordial, no sentido de apreender as especificidades dos pensamentos e ações educacionais em diferentes contextos, além de alimentar novos questionamentos em torno das perspectivas teóricas do campo da historiografia e da cultura escolar como objeto de investigação por parte dos historiadores. Para tanto, torna-se necessário vislumbrar algumas noções de cultura histórica e, a partir daí, pensar o ensino e a cultura escolar como construtores de um novo paradigma para a pesquisa histórica.

Nessa perspectiva, pensar o ensino da história hoje pressupõe um debate amplo na medida em que incorpora as noções de cultura histórica que estão sendo discutidas pelos historiadores. Dessa forma, optamos por dialogar com as interpretações defendidas por Le Goff⁹, Flores¹⁰ e Neves¹¹, por considerá-las importantes para o propósito desse artigo, já que compartilhamos a ideia de que o conhecimento

⁷ CHARTIER, *História cultural*, p. 17.

⁸ GONÇALVES & FARIA FILHO, *A cultura escolar em debate...*, p. 53.

⁹ LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

¹⁰ FLORES, Elió Chaves. Dos feitos e dos ditos: História e Cultura Histórica. *Sæculum - Revista de História*, João Pessoa, DH/PPGH/UFPB, n. 16, jan./jun., 2007, p. 83-102.

¹¹ NEVES, Joana. Participação da comunidade, ensino de História e cultura histórica. *Sæculum - Revista de História*, João Pessoa, DH/UFPB, n. 6/7, dez. 2001, p. 35-47.

da História não se processa apenas na sala de aula, mas habita outras esferas do cotidiano.

A concepção de cultura histórica deve ser pensada para além do campo da historiografia e do cânone historiográfico, nos fala Flores. Nesse sentido, ao reunir as contribuições de outras categorias profissionais, como é o caso dos cineastas, cronistas, jornalistas, memorialistas, etc., proporciona a difusão e apropriação de saberes históricos e de um “pensar histórico”.

Nesse sentido, cabe aos profissionais da História “direcionar” esses saberes, possibilitando ao estudante ver como ele próprio produz História. Nas palavras de Flores, “[...] o ensino de História, prerrogativa dos profissionais da história e das culturas escolares, precisa, cada vez mais, ser mediado pelos saberes históricos, responsáveis em grande parte pelas porosidades intrínsecas à cultura histórica”¹², diminuindo a perigosa disparidade entre a enorme proliferação metodológica na historiografia e a sua ausência ao nível dos saberes escolares.

Considerando que a cultura histórica engloba múltiplos saberes produzidos pela sociedade, Le Goff destaca que

*A história da história não se deve preocupar apenas com a produção histórica profissional mas com todo um conjunto de fenômenos que constituem a cultura histórica ou, melhor, a mentalidade histórica de uma época.*¹³

Dessa forma, o saber científico, que é reconhecido como produto da reflexão acadêmica, encontra-se também formado por experiências individuais e coletivas nem sempre consideradas pela academia, mas que se mesclam e se confundem nas práticas culturais, também históricas. Esse autor ressalta que a história produzida pelos historiadores é “a única que tem vocação científica”, apesar de que ela tem “a sorte ou a infelicidade” de ser feita também por “amadores”.

O autor considera ainda que a “mentalidade histórica” e a “cultura histórica” são a mesma coisa, sem, no entanto, explicitar essa “igualdade” de conceitos. Essa “confusão” foi criticada por Flores que afirma: “mentalidade histórica” prescinde de qualquer sinal de letramento, “sendo atributo incontestemente também das sociedades ágrafas e pré-capitalistas”¹⁴. Já a cultura histórica necessita de categorias profissionais que a tornem acessíveis e possuidoras de um “sentido histórico”.

Ampliando a noção de cultura histórica, Neves chama atenção para o papel da “identidade social”,

[...] a concepção de cultura histórica, que norteia as reflexões sobre o tema em pauta, entende-a como identidade social de uma dada comunidade, (parte e expressão concreta de uma sociedade mais ampla) construída a partir do conhecimento da referida comunidade e dos indivíduos que a integram, fundamentado por uma visão crítica do processo histórico por meio do qual essa comunidade se constitui e se situa na contemporaneidade. [...] Em sua construção

¹² FLORES, Dos feitos e dos ditos..., p. 96.

¹³ LE GOFF, *História e Memória*, p. 48.

¹⁴ FLORES, Dos feitos e dos ditos..., p.96.

*é possível (imprescindível) destacar o papel do ensino de história, bem como reconhecer a importância fundamental (imprescindível) da participação da comunidade.*¹⁵

Fica clara, portanto, a importância dada pela autora ao ensino de história, ao processo de troca entre a História (saber científico e saber escolar) e o conhecimento histórico produzido na/ pela realidade (saber não científico, identidade social, senso comum). Aproximando-se do que Le Goff chamou de “amadorismo”, Neves demonstra uma enorme preocupação com o papel do historiador nesse processo de mediação do conhecimento histórico com a realidade, ao defender que

*[...] mais do que nunca os historiadores têm a responsabilidade de definir o seu próprio, específico e intransferível papel, bem como equacionar a relação entre o conhecimento acadêmico ou cientificamente produzido e as outras formas de produção do saber, na construção da cultura histórica.*¹⁶

Nessas circunstâncias, os questionamentos são direcionados para a importância do saber popular e o saber acadêmico/ científico reproduzido/ transmitido/ construído na escola e para a inevitabilidade do diálogo entre Memória e História. Neves, fazendo referências a Le Goff, às suas considerações em torno da memória coletiva e à história feita pelos historiadores, percebe a importância do exercício da crítica, pela qual a História deve corrigir as visões tradicionais e estereotipadas de si: “a informação histórica fornecida pelos historiadores de ofício teria a responsabilidade de colocar a sociedade diante de si mesma, até mesmo para (re)conhecer suas limitações”¹⁷.

Neves aponta ainda a necessidade de corrigir a História a partir da memória, no sentido de dar vez aos novos agentes da história que foram/são escamoteados pela “ciência”, buscando o auxílio da memória. Neste sentido, defende que essa relação deve se processar de maneira que as duas – memória e história¹⁸ – se completem, ampliando e traçando novos rumos para a história e a sociedade como um todo.

No entanto, Flores, ao citar Joana Neves, ressalta a recorrência das palavras *comunidade* e *senso comum* como formadores da cultura histórica. Noções que seriam extremamente complicadas quando inseridas nos debates historiográficos.

*[...] a autora [Neves 2002] coloca uma complexidade a mais na definição conceitual de cultura histórica: o senso comum produzido pela memória das comunidades. Essa complexidade gera uma aporia historiográfica da qual não sei me desvencilhar: nem tudo que é atinente ao passado, especialmente ao passado historiográfico – o passado registrado e narrado –, pode ser cultura histórica. O rigor epistemológico do conceito precisa ser preservado, sob pena de sua inviabilidade operacional.*¹⁹

¹⁵ NEVES, Participação da comunidade..., p. 36.

¹⁶ NEVES, Participação da comunidade..., p. 46.

¹⁷ NEVES, Participação da comunidade..., p. 42.

¹⁸ A discussão entre memória e história é bem ampla, e as próprias noções de história, memória e memória social, ganham contornos próprios a depender da abordagem e dos atores escolhidos.

¹⁹ FLORES, Dos feitos e dos ditos..., p. 100.

Pensando os “limites” da utilização da noção de cultura histórica, Flores não nos oferece enunciados que definam esse impasse. Talvez nem tenha sido sua intenção quando produziu o texto “Dos feitos e dos ditos: história a cultura histórica”, mas essa discussão é importante, visto que a produção do saber histórico evidencia-se como instrumento de leitura do mundo e não mera disciplina. E, nesse sentido, ao se trabalhar com a noção de cultura histórica a partir do ensino, entendemos que o conhecimento histórico deve ser orientado no sentido de indagar a relação dos sujeitos com os seus objetos de conhecimento. Ou seja, significa pensar o ensino de história para além da sala de aula, incorporando conhecimentos que sirvam para a vida.

Pode-se afirmar que um elemento comum em todas as noções de cultura histórica diz respeito às contribuições das outras categorias profissionais e outros campos disciplinares, e à necessidade de apreensão/ apropriação desses conhecimentos pelos historiadores, em especial, pelos professores de História. Desse modo, pode-se perceber que a noção de cultura histórica é extremamente complexa e que os três autores aqui referenciados, embora abordem a questão a partir de enunciados e recortes distintos, possuem o entendimento de que os conhecimentos elaborados pelo conjunto da sociedade – profissionais de outras áreas, amadores, senso comum, comunidade, etc. – são importantes para a constituição da “cultura histórica” e do ensino de História.

Cabe lembrar que o debate não se esgota com esses autores. A discussão em torno da cultura histórica é mais ampla e complexa, mas para balizar as discussões que estão sendo empreendidas nesse artigo, esses autores dão conta das categorias e das relações que são imprescindíveis para o nosso trabalho.

Cultura escolar: entre a transposição didática e/ ou dimensão cotidiana escolar

Embora cultura escolar não seja um conceito simples de delimitar, considera-se que na escola foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados, gerando o que se pode chamar de cultura escolar. Conhecimentos, valores e comportamentos que, embora tenham assumido uma expressão peculiar na escola e, principalmente, em cada disciplina escolar, são produtos e processos relacionados com as lutas e os embates da sociedade que os produziu e foi também produzida nessa e por essa escola.

Entendendo que o debate em torno da noção de cultura escolar é extremamente plural, e que não conseguiríamos apresentá-lo em suas particularidades, os autores a serem discutidos foram divididos em dois grupos: os que entendem a cultura escolar como transposição didática²⁰ – Forquin²¹ e Perrenoud²² – e os que colocam

²⁰ Entendemos por transposição didática o movimento que traduz o processo de transformação do saber acadêmico em objeto de ensino de uma disciplina específica. Nessa perspectiva, a escola seria o lugar privilegiado de recepção e de reprodução do conhecimento acadêmico adaptado pelos currículos, livros didáticos e, principalmente, pelo professor ao meio escolar.

²¹ FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

²² PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

as variáveis “tempo e espaço escolar” como referências para analisar a cultura escolar – Chervel²³, Julia²⁴, Vinão Frago²⁵.

Forquin, a partir das concepções sociológica e etnológica da palavra cultura, estabelece uma diferenciação entre cultura da escola e cultura escolar. Para esse autor, a cultura da escola está atrelada às influências dos diferentes meios sociais e sujeitos que compõem a escola, especialmente alunos e professores com seus saberes e valores subjacentes à sua realidade. O autor define cultura escolar “como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma *transmissão deliberada* no contexto das escolas”²⁶.

No mesmo sentido, Perrenoud considera a cultura escolar como o conjunto de conteúdos cognitivos “fabricados artesanalmente” até torná-los ensináveis no contexto da escola. Neste caso, a escola e o professor seriam os elementos-chaves da cultura escolar, por serem os responsáveis pela transmissão dos saberes, da cultura e das práticas em conhecimentos apropriáveis pelos alunos.

As concepções de Forquin e Perrenoud não levam em consideração o universo criativo da escola. Ao pensar a escola como agente de “transmissão deliberada” e/ou fabricação artesanal de conteúdos, os autores não reconhecem nela a capacidade de agente produtor de um saber próprio, significativo e que possa possibilitar a construção de novos saberes. Para eles, o professor e a escola não passam de transmissores de conhecimentos, transformando os saberes produzidos na academia em saberes escolares apropriáveis.

Em contraposição às concepções de Forquin e Perrenoud, André Chervel chama atenção para a produção de uma cultura própria dentro da escola, a qual não seria superior ou inferior aos demais saberes. Para este autor, a concepção de transposição didática legítima a hierarquia entre os saberes. Nesse sentido, essas análises tradicionais não explicam a forma como a “cultura” poderia interferir/interagir na definição dos conteúdos e nas metodologias que constituem as disciplinas escolares.

Chervel afirma que conteúdos e metodologias não podem ser entendidos separadamente do contexto em que a escola está inserida. Nesse sentido, os conteúdos escolares não seriam vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido em “outro lugar”, mesmo que tenham relações com esses outros saberes ou ciências de referência. O autor afirma que o conhecimento escolar deve ser estudado historicamente, a partir do papel que a escola exerce em cada momento histórico, e, além disso, é extremamente importante entender a escola como lugar de produção de um saber próprio.

²³ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177-229.

²⁴ JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, 2001, p. 9-41.

²⁵ FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, set./dez.1995, p. 63-82. _____ . El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, Instituição de Estudos da Cultura e Educação Continuada, n. 7, 2000, p. 100-118.

²⁶ FORQUIM, *Escola e cultura*, p. 167. [Grifos nossos]

Partindo dessa perspectiva, Gonçalves e Faria Filho, fazendo referência a Chervel e a relação que a escola estabelece com a sociedade, destacam que

[...] o sistema escolar é dotado de um poder criativo, poder este exercido na relação que a escola desenvolve com a sociedade, desempenhando um papel de formação do indivíduo e, dessa forma, de uma cultura que impactará diretamente a vivência desse indivíduo na sociedade. [...] [o sistema escolar] forma não só os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.²⁷

Essa compreensão possibilita o entendimento de que as práticas e experiências escolares são criativas, indicando que a cultura escolar não é passiva, é, sim, produtora de conhecimentos e modos próprios de pensar. Em outras palavras, a vida interna da escola reelabora, segundo a sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas, dando-lhes uma coloração nova, mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade e das instituições normatizadoras da educação. A organização e a estrutura de funcionamento e, portanto, de tomada de decisões no cotidiano escolar é peculiar, pois as escolas são instituições especiais e diferentes das demais organizações sociais.

Trabalhando na mesma perspectiva, Vinão Frago considera que o tempo e o espaço escolar são importantes para se pensar a educação e a cultura escolar como objeto histórico. Para esse autor, qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados, uma vez que são elementos básicos constitutivos da atividade humana. No entanto, ao analisar o sistema educacional, Vinão Frago afirma que o espaço diz respeito ao lugar específico da escola, já o tempo escolar seria um tempo conflituoso, uma vez que engloba o tempo pensado pelos pedagogos (tempo teórico); o tempo normatizado, prescrito pelas leis e regulamentos e o tempo escolar onde se processam os acontecimentos da escola.

O autor compreende a cultura escolar como o conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como instituição educacional. Entre essas características institucionais inclui-se o modo de ser e viver as particularidades da escola (dimensão cotidiana). Dessa forma,

La cultura escolar, así entendida, estaría constituida, en una primera aproximación, por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades e comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas.²⁸

Apesar de compreender a cultura escolar pelo mesmo ponto de referência – tempo e espaço escolar – Julia restringe a noção de cultura escolar ao

[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem

²⁷ GONÇALVES e FARIA FILHO, A cultura escolar em debate, p. 36.

²⁸ FRAGO, El espacio y el tiempo..., p. 29.

a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).²⁹

Segundo Julia, a análise da cultura escolar requer o exame do conjunto das normas e práticas definidoras dos conhecimentos que determinada sociedade deseja que sejam ensinados, e dos valores e comportamentos a serem incorporados. Parece claro, portanto, que ver a cultura escolar como objeto histórico implica analisar o significado imposto aos processos de transmissão de saberes e “inculcação” de valores dentro desse espaço. Assim, estudar a cultura escolar é estudar os processos e produtos das práticas escolares, isto é, práticas que permitem a transmissão/ produção de conhecimentos e a imposição de condutas.

É importante que os conteúdos ensinados na escola guardem uma relação direta com a realidade mais próxima, realidade essa que deve se apropriar de todo o conhecimento produzido, social, político, cultural e economicamente, a partir das próprias formas de ver, sentir e viver o mundo (cultura escolar/ histórica).

E as concepções de Julia e de Chervel respaldam a compreensão de que a escola e os sujeitos que a compõem possibilitam a criação de um “campo” propício para a construção de novos conhecimentos a partir da realidade e de suas problematizações. Dessa forma, a escola é considerada um espaço institucional, cuja função social é a de promover a sociabilidade, a produção e a ampliação de saberes acumulados, se tornando peça fundamental e estratégica para a produção de novos conhecimentos.

Referendando a necessidade da história/ historiografia articular-se com a educação, a política e a arte, Rüsen afirma que o conhecimento da ciência da história deve manter sempre relação com a prática. Essa relação pode e deve englobar a didática do ensino de história, aproximando o campo da historiografia do ensino de história, pois o saber histórico elaborado nas pesquisas guardariam relação direta com a práxis. Nesse sentido, o autor referenda:

[...] refletir sobre o uso prático do saber histórico é um requisito básico da ciência da história [...]. Deve-se investigar, explicitar e fundamentar os pontos de vista e os particulares que se aplicam ao uso prático do saber histórico. A relação para com a vida, inerente à práxis científica mesma, precisa ser refletida. Essa relação pode então ser utilizada conscientemente quando a ciência da história (melhor: os historiadores) é chamada a explicitá-la. E os especialistas são constantemente chamados (quando não, forçados) a isso, por exemplo, na elaboração de diretrizes curriculares para o ensino de história, na elaboração de projetos de pesquisa ou nos comitês de planejamento de museus. Só essas circunstâncias já bastariam para evidenciar que a relação do saber histórico com a prática não se esgota no debate sobre a objetividade [...].³⁰

²⁹ JULIA, A cultura escolar..., p. 10. [Grifos do autor]

³⁰ RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história - formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da UnB, 2007, p. 15-16.

A preocupação com o uso prático do saber histórico pode contribuir para a autoafirmação e autocompreensão das crianças e dos jovens ao longo do tempo de suas vidas. Seria, pois extrair do lastro da história pontos de vista e perspectivas para a orientação do agir, nos quais tenha espaço a subjetividade e a busca de uma relação livre consigo mesma e com seu mundo – cultura histórica. É ler nas entrelinhas, aprofundando e ampliando o entendimento sobre o conhecimento histórico, no intuito de descobrir como e onde a experiência do presente influenciou a compreensão sobre o passado.

Segundo Jacques Le Goff, o termo cultura histórica se apresenta como possibilidade de entendimento desse diálogo entre história/ saber/ sociedade, visto que mantém relação direta com as demais áreas de conhecimento que lidam com a cultura. Este termo se estabelece a partir da busca pela nomeação de tudo aquilo que, nas sociedades, constitui ou produz práticas e/ ou discursos.

Partindo dessa premissa, o saber histórico escolar é fundamental, pois dele depende em grande parte a compreensão que a sociedade tem de si. Para Seffner, é especialmente na escola que a grande maioria da população tem contato com a produção de conhecimentos das humanidades. Isso pressupõe a importância e a necessidade de desenvolver uma vivacidade que conduza os alunos a se apropriar do saber histórico como parte de sua vida pessoal.

É, sem dúvida, um grande desafio articular essas preocupações com a prática de ensino. No entanto, não devemos abrir mão de tentar, pois as pessoas se utilizam cotidianamente dos próprios lugares de produção de saberes para construir mecanismos de sobrevivência, forma de reinventarem o cotidiano e a prática.

E a escola, na medida em que é considerada como espaço institucional, cuja função social é a de promover a sociabilidade, a produção e a ampliação de saberes acumulados, se torna peça fundamental e estratégica para a formação crítica do indivíduo, permitindo ao aluno fazer uso desse conhecimento para a melhoria da qualidade de vida, bem como a produção de novos conhecimentos. Nesse sentido, o conhecimento histórico e todos os outros conhecimentos têm que estar enraizados, se sua interpretação do tempo busca ter influência sobre as disposições mentais profundas do agir.

Nesse sentido, o ensino de História deve ser entendida de forma plural, uma vez que ela estabelece relações com os aspectos econômicos, políticos e ideológicos que perpassam o conjunto da sociedade. Deve se apresenta como elemento de compreensão da realidade por possibilitar o entendimento da sociedade enquanto um todo constituído por diversas partes que envolvem sujeitos e construções éticas, de cidadania, democracia, valores, relações de poder, conceitos e preconceitos, direitos e deveres, etc.



RESUMO

O presente artigo discute a relação entre a cultura histórica e a cultura escolar como possibilidade de trabalho do historiador, referendado as suas contribuições para o ensino de história. Para tanto, partimos das reflexões feitas a partir das aproximações da História Cultural, segundo a abordagem de Roger Chartier, e a História da Educação. Esse diálogo torna possível entendimento da História como elemento de compreensão da realidade. Realidade essa que favorece a compreensão da sociedade enquanto um todo constituído por diversas partes que envolvem sujeitos e construções éticas, de cidadania, democracia, valores, relações de poder, conceitos e preconceitos, direitos e deveres.

Palavras Chave: Cultura Histórica; Cultura Escolar; História.

ABSTRACT

The present study discusses the relationship between the historical culture and school culture as a possible work of the historian, referred to their contributions to the teaching of history. The starting point of reflections from the approaches of History Culture, according to the approach of Roger Chartier, and History of Education. This dialogue makes it possible understanding of history as an element of understanding reality. Reality that fosters understanding of society as a whole made up of parts that involve the subjects and ethical constructions of citizenship, democracy, values, power relations, concepts and prejudices, rights and duties.

Keywords: Historical Culture; School Culture; History.