

O ENSINO DE HISTÓRIA E A INVESTIGAÇÃO DO PASSADO COMO FOMENTADORES DO PENSAMENTO CRÍTICO E SUAS REFLEXÕES SOBRE OS PRESENTES ENCONTRADOS EM SALAS DE AULA

Pablo Afonso Silva¹

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7972-7955>

Caio Alexandre Toledo de Faria²

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0465-950X>

RESUMO

O presente trabalho objetiva um debate a respeito dos múltiplos meios que conduzem as pessoas ao desenvolvimento do pensamento crítico. Assim, destacamos o papel fundamental do corpo docente como responsáveis pela didática e orientar estudantes na intenção de alcançar competências que irão favorecer a elaboração do mesmo pensamento. A didática é fundamental no processo de ensino-aprendizagem quando profissionais da educação trabalham fatos do passado e devem ter consciência daquilo que está sendo mediado, bem como certificar-se que tais informações e fatos possuem caráter científico em tempos de propagação de informações falsas ("fake news"), profissionais da educação não podem se ater apenas ao ato de lecionar, é necessário ir além e, também, buscar ser um investigador do passado. O conteúdo trabalhado em sala precisa sempre fazer com que estudantes "abram suas mentes" para interpretar e compreender o passado, para que assim exercitem a reflexão do presente (mundo, sociedade, relações socioculturais, etc.). Ou seja, devem ser capazes de criar consciência a respeito dos fatos e entender o mundo onde estão inseridos. A investigação de fontes e documentos é processo fundamental para que consigam "reconstruir" o passado, conscientizem-se sobre as lacunas encontradas nas documentações que podem ter sido alterada ou construída de forma a retratar a visão de determinado grupo social. Neste exercício, é possível compreender as intencionalidades presentes nas fontes e seus contextos históricos.

Palavras-chave: Ensino de História; Pensamento crítico; Investigação do Passado.

THE TEACHING OF HISTORY AND THE INVESTIGATION OF THE PAST AS A DEVELOPER OF CRITICAL THINKING AND ITS REFLECTIONS ON THE PRESENTS FOUND IN CLASSROOMS

ABSTRACT

The present work aims at a debate about the multiple means that lead people to the development of critical thinking. Thus, we highlight the fundamental role of the teaching body as responsible for teaching and guide students in the intention of achieving skills that will favor the elaboration of the quoted thought. Didactic is fundamental in the teaching-learning process when education professionals work facts from the past and should be aware of what is being mediated, as well as making sure that such information and facts have scientific character in times of propagation of false information ("fake news"), education professionals cannot limit themselves to the act of instruct, it is necessary to go beyond that, and also seek to be a researcher of the past. The content worked in the classroom always needs to make students

¹ Graduando em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (GForP/UFMS/CPTL). E-mail: pabloafonsosilva@hotmail.com.

² Licenciado em História (UFMS). Mestrando em História Política (UEM), Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: cat.faria@yahoo.com.br.

"open their minds" to interpret and understand the past, with to intention to make them capable to exercise the reflection of the present (world, society, socio-cultural relations, etc.). That is, they must be able to create awareness of the facts and understand the world in which they are inserted. The investigation of sources and documents is a fundamental process for them to "reconstruct" the past, to become aware of the gaps found in the documents that may have been altered or constructed in order to portray the vision of a particular social group. In this exercise, it is possible to understand the intentionalities present in the sources and their historical contexts.

Keywords: History teaching; Critical thinking; Investigation of the Past.

LA ENSEÑANZA DE HISTORIA Y LA INVESTIGACIÓN DEL PASADO COMO PROMOTOR DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y SUS REFLEXIONES SOBRE LOS PRESENTES ENCONTRADOS EN LAS AULAS

RESUMEN

El presente trabajo objetiva un debate al respecto de los múltiples medios que conducen las personas hacia el desarrollo del pensamiento crítico. Así, destacamos el papel fundamental del cuerpo docente como responsable por la didáctica y por orientar estudiantes con la intención de hacerlos lograr competencias que favorecerán la elaboración de dicho pensamiento. La didáctica es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando profesionales de la Educación trabajan hechos del pasado, además, los profesores también deben tener conciencia de aquello que está siendo mediado, así como asegurarse de que tales informaciones y hechos poseen carácter científico en tiempos de propagación de noticias falsas (fake news); los profesionales de la Educación no pueden atenerse solamente al acto de impartir clases, sino que también deben ir más allá y tratar de ser investigadores del pasado. El contenido trabajado en el aula siempre debe hacer que los estudiantes "abran sus mentes" para interpretar y comprender el pasado, para que así ejerciten la reflexión sobre el presente (mundo, sociedad, relaciones socioculturales, etc). Es decir, deben ser capaces de crear conciencia al respecto de los hechos y entender el mundo donde están insertados. La investigación de fuentes y documentos es proceso fundamental para que puedan "reconstruir" el pasado y concientizarse sobre huecos que pueden haber sido dejados en documentaciones como modo de alterar o construir relatos basados en la visión de determinados grupos sociales. En este ejercicio, es posible comprender las intencionalidades presentes en las fuentes y sus contextos históricos.

Palabras clave: Enseñanza de Historia; Pensamiento crítico; Investigación del pasado.

2

INTRODUÇÃO

A compreensão do ensino de História, como forma de pensamento crítico, é ampla e há uma carga de conceitos que levam ao desenrolar dessa compreensão, fazendo, então, o historiador e/ou a historiadora serem responsáveis pela investigação do passado e pelo fomento de tal criticidade.

O pensamento crítico está muito voltado para a análise do objeto, da qual historiadores se encarregam de estudar, principalmente a veracidade de tal objeto. Dessa forma, pesquisadores têm de ter um conhecimento, um olhar com direção aos passados e, conseqüentemente, ao tempo presente. Conforme Marc Bloch (2000), o passado é um conhecimento histórico em um processo constante, que se transforma e aperfeiçoa-se, buscando entender e compreender o presente. Essa investigação, a que historiadores são incumbidos para desenvolver o pensamento crítico, é cheia de "armadilhas", de enxurradas de senso comum. Assim, ao dar importância a isso, o historiador afirmaria que tudo o que há

de prova sobre tais passados é falsificado e, acaba por acreditar, que o passado estudado não serve como base para compreender o presente e o mundo a sua volta.

Historiadores devem alcançar uma melhor elucidação dos fatos, sabendo que a verdade absoluta não pode ser alcançada e que seu papel não é o de entender o objeto em si, senão o de analisá-lo em determinado contexto histórico-temporal. O pensamento crítico é um dos instrumentos de comprovação de "verdades" na História, de análises do passado.

Nesse cotejo, este trabalho busca compreender a formação e o desenrolar do ensino de História, para a construção do pensamento crítico, dialogando com a reflexão de um embasamento teórico sobre o ensino e seus contornos. Reflexão essa que se dá por meio de historiadores e pesquisadores de outras áreas.

A TENTATIVA DE UMA DIDÁTICA CRÍTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A tentativa de construção de um pensamento crítico, ou de uma didática crítica, dá-se por intermédio das dimensões que o aprendizado histórico possui, conforme aponta Rüsen (2014).

A opinião padrão sobre o que a didática da história é, como ela funciona e onde está situada no reino das humanidades é a seguinte: a didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de histórias nestas escolas. É uma disciplina que faz mediações entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. [...] A didática da história, sob essa visão, serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisas acadêmicas para as cabeças vazias dos alunos (RÜSEN, 2014, p. 23).

3

Em seus estudos, Rüsen (2014) apresenta a didática como a ciência da aprendizagem histórica, a questão central passa a ser discutir sobre como o pensamento histórico contribui para orientar a vida humana interna (identidade) e externamente (práxis), de forma espaço-temporal. Partindo da epistemologia, a didática da história transforma-se no ato de aprender a pensar historicamente, alcançando a "formação histórica". Significa enxergar o saber histórico como resumo da experiência humana, tornando-se referência na vida prática, ou ainda, em relação à formação como mediador para socializar e individualizar a partir de sua relação com a ciência (SCHMIDT, 2017, p. 62). Cabe lembrar, que todo

[...] conhecimento acerca do que seja a aprendizagem histórica requer o conhecimento do que seja história, daquilo em que consiste a especificidade do pensamento histórico e da forma científica moderna em que se expressa. No cerne da questão está a capacidade de pensar historicamente, a ser desenvolvida nos processos de educação e formação (RÜSEN, 2015, p. 249).

Sendo assim, o perito histórico deve, sempre, incumbir-se de cuidados no ato de ensinar, de forma que sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico tenha amparo verídico. Os docentes, então, equipam-se de meios que coadjuvam estudantes na compreensão dos acontecimentos históricos e, conseqüentemente, o presente. Essa postura deve dar conta, principalmente, daqueles desprovidos de capital cultural.

[...] é indispensável que o historiador possua ao menos um verniz de todas as principais técnicas de seu ofício. Mesmo apenas a fim de saber avaliar, previamente, a força da ferramenta e as dificuldades de seu manejo. A lista das "disciplinas auxiliares" cujo ensino propomos a nossos iniciantes é demasiado restrita (BLOCH, 2000, p. 81).

Desse modo, o uso de uma didática, cientificamente, embasada pode facilitar a fomentação do pensamento crítico, possibilitando melhor compreensão aos estudantes. Assim, proporcionará novos olhares e reflexões críticas sobre o passado, sobre si e seu meio, como destaca Martins (2017).

O ensino da História situa-se pois nessa dimensão de complementaridade que evidencia mais uma vez a interseção e a interdependência. Essa dimensão, no ensino, pode ser tradicional, de cunho restrito, como potenciadora de tipo abrangente. O ensino tradicional (a não confundir com conservador ou retrógrado) restringe-se à institucionalização do sistema instrucional do Estado e diz respeito ao "dar aula de história" nas escolas da fundamental à superior. O ensino potenciador está relacionado com o papel estético da História na comunicação social em geral, e seu efeito formador e conformador da consciência histórica nas pessoas e em suas comunidades (MARTINS, 2017, p. 204).

4

O ensino de História tende a propiciar a construção de relações com o passado, partindo da realidade do estudante, articulando os aspectos espaço-temporais e exercitando a concepção dos alunos e alunas sobre as permanências e mudanças na História. Tal atividade é de suma importância na formação de identidades e na orientação das ações destes e suas relações com o mundo. Dessa forma, para o aluno

[...] sair do presente significa descentrar, deixar de tomar seus valores e parâmetros de julgamento, para analisar outras realidades e outras culturas. A História é, portanto, a disciplina que potencializa, como poucas outras, tal movimento de descentração. (MIRANDA, 2005, p. 201).

O professorado de história precisa assimilar que o tempo vivido de alunos e alunas é parte de suas próprias narrativas interpessoais. Por isso, faz-se necessário exercer a compreensão, por parte dos estudantes, do passado e do meio onde vivem e refletem o que são. Por meio desse aspecto, devem ampliar seus conhecimentos, como ressalta Alves (2008).

Em oposição ao conhecimento-verdade encontrado e, portanto, cristalizado, afirmamos o conhecimento como formas diferentes de apreensão do real por

sujeitos diferentes, como verdades buscadas e, portanto, em movimento (ALVES, 2008, p. 76).

É necessário que os estudantes, em seu processo de aprendizagem, deem sentido ao passado, interpretando os fatos e seus objetos de estudos, analisando-os, pondo em debate e criando argumentações com o apoio de evidências históricas (seja fontes documentais, orais ou outras que possuam aceitação científica), para explicitar a complexidade do tempo histórico.

[...] A consciência histórica deve permitir aos alunos construir sua consciência temporal, ou seja, sua historicidade como consequência das inter-relações entre passado, o presente e o futuro. O aluno deve saber perceber a presença do passado no presente e de poder projetar o presente no futuro. Na construção das identidades, da identificação e na valorização da pluralidade e na complexidade do nosso mundo e na defesa do direito das pessoas de tomar, de maneira livre e autônoma as decisões relacionadas com a construção de sua personalidade e de seu futuro [...] (PAGÉS, 2011, p. 24).

No auge dessa reflexão, compreendemos que o conhecimento é adquirido de maneiras diferentes e diversas e que podem variar espaço-temporalmente, no qual o sujeito se apropria de informações, formando seu modo de ser, de pensar e de agir, enquanto agente sociocultural.

Por isso, faz-se importante compreender conceitos que vão além do aprendizado histórico, uma vez que esse aprendizado é desencadeado em seu conhecimento histórico no interior de uma perspectiva epistemológica.

Na formação de conhecimento, devemos abandonar a simplificação dos conteúdos e a memorização como epistemologia, pois, no ensino de história, é preciso haver a construção da consciência individual do sujeito, que precisa assimilar seu mundo. Evidenciando, assim, uma “[...] fase de instrução, de educação formal, de construção individual e comunitária do sujeito consciente” (MARTINS, 2017, p.17).

O ensino de história deve instruir estudantes em direção a uma (ou múltiplas) compreensão da sociedade, professores e professoras acabam por assumir uma relevância, sendo um mediador e norteador, pois não

[...] devemos deixar de ser investigadores, mas agora com uma dupla responsabilidade: enquanto historiadores (num quadro epistemológico rigoroso) e enquanto professores transportando esta formação científica para a percepção da sociedade em que vivemos (ALVES, 2016, p. 12).

Alves (2016) aponta, também, que profissionais de educação possuem diversas responsabilidades, iniciando com a formação científica, a qual, aqui, trataremos como “aprendizado escolar”. Tais profissionais são mediadores do aprendizado escolar, compreendendo que a formação científica está presente na criação dos sujeitos e que, no decorrer desse processo, encontra-se a criticidade.

Ainda sobre isso, encontramos a didática, que não se restringe à epistemologia das disciplinas trabalhadas em sala de aula. Pode, também, desenvolver-se através do processo de desempenho na manutenção de desigualdade social. Para que haja a construção do conhecimento escolar, é necessário haver ações conjuntas entre os professores e estudantes.

[...] Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc (GASPARIN, 2011, p. 52).

Percebemos que muitos profissionais da educação apresentam a chamada “boa vontade”, mostrando-se dispostos a realizar uma prática mais participativa. Entretanto, reconhecem estar despreparados ou, por vezes, deparam-se com algumas condições inibidoras de um trabalho mais significativo. Temos alguns exemplos, a saber: (i) a superlotação de turmas, (ii) a exaustiva jornada de trabalho, (iii) a atuação em mais de uma escola, (iv) o pequeno espaço de tempo da hora-atividade para preparação de aulas, (v) a correção de avaliações, (vi) a pesquisa e leitura, entre outros, que se somam à insatisfação salarial, prejudicando a qualidade de educadores.

Além disso, percebemos que a didática se dá no desempenho da desigualdade social. Exemplifica isso a análise das disciplinas presentes e propostas nas universidades, o que nos leva a perceber quão dependentes são do meio onde existem, ou melhor, as universidades banalizam o conhecimento de outras e outros pesquisadores.

Agora, se partirmos da análise da escola, podemos perceber que, ao contrário da universidade, seu meio de produção é externo, a partir de diversos agentes socioculturais, sem, com isso, restringir-se à comunidade interna da escola. As relações das demais comunidades acabam por interagir direta ou indiretamente com o meio do conhecimento. Logo, acabam por garantir a adaptação dos saberes que a escola produz. Podemos afirmar que essa adaptação não marginaliza ou exclui a didática, uma vez que ela se adapta aos saberes para melhor compreensão.

Consequentemente, uma “boa” didática tem por objetivo fundamental evitar o distanciamento entre produção científica e o que deve ser ensinado, além de criar instrumentos metodológicos para transpor o conhecimento científico para a escola da forma mais adequada possível (BITTENCOURT, 2008, p. 36).

Sendo assim, professores de História devem sempre manter-se atualizados e ter o entendimento que o “fazer histórico” é algo mutável, se submetendo a duas transformações importantes: a do objeto em si e a da ação pedagógica. Dessa forma, o

[...] objeto em si (o fazer histórico) é transformado pelas mudanças sociais, pelas novas descobertas arqueológicas, pelo debate metodológico, pelo surgimento de novas documentações e por muitos outros motivos. A ação pedagógica muda porque mudam seus agentes: mudam os professores, mudam os alunos, mudam as convenções de administração escolar e mudam os anseios dos pais (KARNAL, 2007, p. 8-9).

Não há fórmulas definitivas (e/ou absolutas) de didática para o ensino de História e nem para as demais matérias. Não existe uma didática única e cada profissional da educação tem a liberdade de definir seus próprios métodos e atividades (a partir de referenciais científicos). Faz-se necessária, também, a existência de uma consciência, cujo fomento da didática tem de ser pensada e trabalhada junto com historiadores, pois “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.47).

Logo para ensinar História é necessário estabelecer uma didática que seja voltada às especificidades da referida área. Entretanto, sem abrir mão da interdisciplinaridade. Precisamos criar um afastamento de uma pedagogia que privilegie determinados sujeitos em detrimento de outros (seja em aspectos socioeconômicos, culturais e/ou étnico-raciais), perdendo a noção do conteúdo epistemológico e procedimentos metodológicos.

A BUSCA PELA VERDADE EM FONTES DOCUMENTAIS

Uma discussão, que ainda tem permeado os debates acadêmicos em história e que com certeza ainda despertam dúvidas nos sujeitos que fazem uso do conhecimento histórico, é o conceito de verdade. Verdade, em História, é, com certeza, algo relativamente perigoso. Primeiro, porque as fontes históricas foram feitas por personagens em determinados períodos, sobre a égide de determinados pensamento ou condição social. Segundo, porque essas fontes passaram por uma seleção de conteúdos pelos autores que as produziram. Por fim, uma segunda seleção é feita por aquele que se debruça sobre esses resquícios do passado. Essa seleção não está livre das opiniões e das visões de historiadores que se propõe a esse trabalho. É preciso passar pela peneira da crítica científica historiográfica.

[...] essas fontes, para serem utilizadas, devem ser submetidas à crítica, de modo a avaliar-se a sua real contribuição para o conhecimento dos fatos históricos. As fontes documentais devem ser analisadas sob os pontos de vistas da isenção e das significações dos conceitos utilizados. Quanto mais os fatos se distanciam, no tempo, de um determinado presente, em que se elabora o conhecimento desses fatos passados, mais a análise semântica torna-se importante, porque os significados das palavras se alteram de acordo com a cultura. De outro lado, a crítica interna dos documentos deve focalizar, também, a isenção dos relatos escritos, porque mesmos os registros oficiais têm um comprometimento com um modo de pensar particular, podem estar submetidos a uma determinada ideologia, a um credo político, a interesses e preconceitos (FERNANDES, 2013, p. 10).

Apesar da preciosidade e da raridade das fontes documentais, a autenticidade desses documentos são questionáveis, também, pelo fato de não terem sido conservados de formas virtuosas, uma vez que muitos documentos acabaram por desaparecer e, mais tarde, alguns pesquisadores criarem algo semelhante para dizer que era um documento autêntico. Assim sendo, o conceito de verdade pode ser visto ainda como o

[...] conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Não há absolutamente instância suprema. Há regiões onde esses efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde o procedimento pelos quais se pode chegar a enunciar as verdades são conhecidos previamente, regulados (FOUCAULT, 2003, p. 233).

É preciso entender que usar as fontes históricas não significa buscar as origens ou a verdade de tal fato, mas, sim, compreendê-las como resquícios e como testemunhos dos atos históricos. Trata-se de fontes do conhecimento histórico, pois são os pilares para o conhecimento que se produz a respeito da história, indicando a base dos elementos que definem os fenômenos, cujas características se objetivam compreender (SAVIANI, 2006, p. 30).

É leviano, ilusório e uma ingenuidade fruto do pensamento positivista, pensar que o saber histórico é neutro e objetivo, pois cientistas são, também, indivíduos expostos aos conflitos sociais, com suas formações acadêmicas e didáticas com vinculações ideológicas e que possuem concepções bem particularizadas da realidade. O professorado de História deve deixar claro que diferente de outras áreas do conhecimento, a “verdade” em História é resultado de infinitas análises e interpretações formadas para entender o passado e, “[...] nesse sentido, cada narrativa tem a sua própria verdade, que resulta da coerência e da integridade da atividade do Historiador” (FERNANDES, 2013, p. 12).

As fontes estão no passado, mas são os sujeitos, no presente, que criam e moldam a história. O conhecimento histórico do passado é elaborado de acordo com a realidade do tempo presente, que permite, historiadores, formular sua narrativa. Assim sendo, os recursos usados para escrever a História é aquele do período em que uma História foi escrita. Dessa forma, cabe concluir que

[...] todos os registros – escritos, orais, pictóricos – disponíveis em um dado momento, são apenas referências para o conhecimento do passado, que não pode ser revivido e se perdeu no tempo (FERNANDES, 2013, p. 11).

Para descobrir a “veracidade” de determinados documentos é necessário realizar uma investigação atenta aos mínimos detalhes, como a época que tal documento foi escrito, a tinta usada, o tipo de papel, entre outros; para, então, revelar informações mais precisas dos documentos. Assim,

[...] há muito tempo estamos alertados no sentido de não aceitar cegamente todos os testemunhos históricos. Uma experiência, quase tão velha como a humanidade, nos ensinou que mais de um texto se diz de outra proveniência do que de fato é: nem todos os relatos são verídicos e os vestígios materiais, [eles] também, podem ser falsificados (BLOCH, 2002, p. 89).

Vale lembrar que o processo de seleção das fontes está sujeito a modificar os resultados da pesquisa. Essa seleção formaliza e estabiliza acontecimentos, fatos, aferindo-lhes o status de verdade. Na realidade, uma verdade forjada e produzida a partir de uma conformidade social. Desta Dessa forma, a

[...] intervenção do historiador que escolhe o documento, extraíndo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua ~ época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos 'neutra' do que a sua intervenção. O documento não ~ é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 1996, p. 537-538).

Muitos dos materiais medievais existentes são provas de que não se deve confiar totalmente nos documentos. Bloch (2002) e Le Goff (1996) deixam claro que isso não se restringe apenas ao período conhecido como Idade Média. Contudo, o que tudo isso tem a ver com o ensino de história como forma de pensamento crítico? A resposta mais óbvia é: tudo! A partir da verificação da veracidade dos documentos, é possível voltar a crítica ao homem, uma vez que ele é o responsável pela falsificação de documentos e, também, por sua propagação.

Afinal, o que levaria o homem a fazer tais atos? As respostas são diversas, devido a diferentes situações, mas vamos partir de uma perspectiva referente à educação. A manipulação de fontes e suas propagações afeta a crença na veracidade da ciência e do ensino, dando espaços para regimes totalitários e gerando censuras em diversas áreas.

É fundamental que o professor de História seja um mediador e norteador da "verdade" (ou verdades), que tenha(m) base(s) científica(s), para a fomentação e para o desenvolvimento pleno do pensamento crítico, sendo uma espécie de iluminação que guia o historiador e o aluno pelos caminhos mais escuros e perversos do passado. Permite, assim, confrontar regimes totalitários, censuras e manipulação da história se distinguindo e adotando uma postura perante ela. Como já dizia o patrono da educação brasileira, por isso

[...] é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 18).

O grande progresso da humanidade decorre da dúvida, especificamente, no momento em que ela passou a ser parte da busca na hora de examinar os documentos, que, pouco a pouco, acabou por elaborar um caminho entre a verdade e a mentira.

Os testemunhos orais são, também, alvos de críticas, para saber se são verdadeiros. Muitos chegam ao ceticismo e deixam de acreditar nos documentos escritos, acreditando que tudo o que é escrito é falso: como um jornal que trata de uma matéria; para os céticos, essa matéria é totalmente falsa, porém eles caem na cilada de acreditar em todos os relatos orais, e muitos podem ser falsos tanto quanto verdadeiro. Por isso, os relatos orais devem, também, passar por verificação. Muitos dos testemunhos podem ser falsificados ou pode acabar por ser mentira de forma talvez inconsciente.

Sabe que suas testemunhas podem se enganar ou mentir. Mas, antes de tudo, preocupa-se em fazê-las falar, para compreendê-las. É uma das marcas mais belas do método crítico ter sido capaz, sem em nada modificar seus primeiros princípios, de continuar a guiar a pesquisa nessa ampliação (BLOCH, 2002, p. 96).

Novamente, em uma perspectiva de ensino, é preciso que o professor tenha uma boa formação acadêmica para não contribuir com a propagação das falsas histórias, que, por sua vez, acabam impedindo a fomentação e o desenvolvimento do pensamento crítico, através das disciplinas de História.

CONSIDERAÇÕES

A fomentação do pensamento crítico é de suma importância, sendo que os/as Historiadores/as são os responsáveis pelo incentivo, através da mediação dos conteúdos. Isso ocorre através da compreensão do passado e do presente, como diria Bloch (2002). É preciso, então, uma constante atualização do docente e das práticas pedagógicas, além do entendimento por parte dos estudantes em suas próprias realidades sociais e já portadores de um certo conhecimento. O cuidado no trato com a documentação, também, é de suma importância.

Os professores tendem, então, a adaptar seus ensinamentos, por meio de uma didática acessível a todo corpo estudantil, principalmente para os oriundos da classe trabalhadora, que são ludibriados e explorados por uma classe “dominante”: a famosa burguesia. A burguesia é a responsável pela posse e pela manipulação de documentos, a qual o não desenvolvimento do pensamento crítico pode ocasionar na permanência deles no poder. Um conflito conhecido como “a luta de classe”.

Esse entendimento das fontes do passado como passíveis de alterações, omissões e diferentes graus de entendimento, devem estar claros para pesquisadores da área de História. Tais personagens deve passar para seus educandos o risco de afirmar que a história trabalha

com a verdade absoluta. É preciso que o conhecimento do passado seja entendido como algo que pode ser constantemente reescrito porque sempre existirá uma perspectiva particular, inovadora, percebida por educadores da História, que colabora para um novo entendimento do acontecido.

Por fim, cabe lembrar ainda que a criação da História não tem a finalidade de reconstituir o “fato em si” ocorrido no passado, por estar fora do alcance das nossas mãos e de nossos olhos. Não se pode afirmar que tal fato aconteceu de tal maneira e não de outra. Aos investigadores não é possível se catapultar pelo tempo e mesmo que pudesse, as interpretações estariam impregnadas de ideologias e concepções do presente. O passado parece inacessível ao nosso conhecimento, mas passível de ser interpretado de acordo com uma visão particular e presente.

REFERENCIAIS

ALVES, L. A. M. Epistemologia e Ensino da História. **Revista História Hoje**, Porto, v. 5, n. 9, p. 09-30, 2016.

ALVES, N. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. **O ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

11

BLOCH, M. **Apologia da História ou o Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002

FERNANDES, S. S. A verdade e a História. **Revista da Cultura**, ano XI, n. 21, p. 9-12, 2013.

FOUCAULT, M. Poder e saber. In: FOUCAULT, M. **Ditos & escritos IV: estratégia, poder-saber**. São Paulo: Forense Universitária, 2003. p. 203-222.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

KARNAL, L (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007.

LE GOFF, J. Documento/monumento. *In*: LE GOFF, J. (org.). **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1996. p. 535-553.

MARTINS, E. C. R. **Teoria e Filosofia da História**: contribuições para o ensino de História. Curitiba: W. A, 2017.

MIRANDA, S. R. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. *In*: DE ROSSI, V. L. S.; ZAMBONI, E. (org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2005. p. 173-204.

PAGÉS, J. Educación, ciudadanía y enseñanza de la Historia. *In*: GUIMARÃES, S.; GATTI JÚNIOR, D. (org.). **Perspectiva do Ensino de História**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011. p. 17-31.

RÜSEN, J. **O Ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR , 2014.

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

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para história da educação. **Revista HISTEDBR [on-line]**, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago 2006.

SCHMIDT, M. A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere (Revista de História Intelectual)**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017.