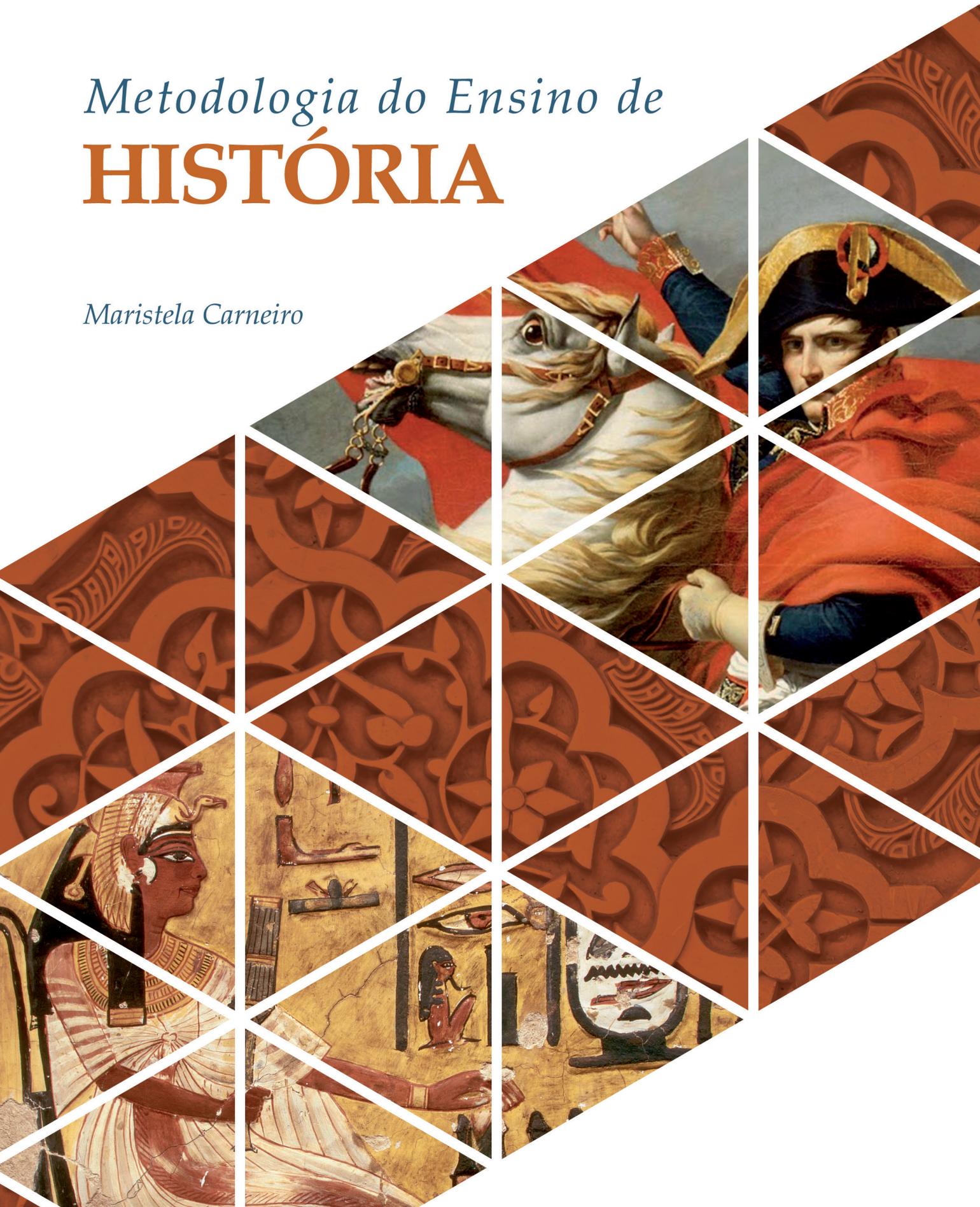


Metodologia do Ensino de
HISTÓRIA

Maristela Carneiro



Metodologia do ensino de História

Maristela Carneiro

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

C289m Carneiro, Maristela

Metodologia do ensino de história / Maristela Carneiro. - 1.
ed. - Curitiba, PR : IESDE Brasil, 2017.
158 p. : il. ; 21 cm.
Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-387-6309-3

1. história - Estudo e ensino. 2. história - Metodologia. I.
Título.

17-42097

CDD: 907
CDU: 930

Capa: IESDE BRASIL S/A.
Imagem da capa: photoneye/iStockphoto

Todos os direitos reservados.

IESDE BRASIL S/A.
Al. Dr. Carlos de Carvalho, 1.482. CEP: 80730-200
Batel – Curitiba – PR
0800 708 88 88 – www.iesde.com.br

Caro estudante,

Método, na compreensão mais básica do tema, é um caminho a ser seguido. No que se refere ao trabalho pedagógico, que envolve diversos fatores e variáveis, nenhum processo é possível sem que existam caminhos bem delineados. A metodologia de ensino é um aspecto crucial do ofício de todo docente, e o propósito deste livro é abordar as complexidades que envolvem a metodologia de ensino de nossa disciplina: a História.

Enquanto outras disciplinas introduzem o estudante a uma diversidade de nichos da área maior da história, que se desdobram em uma gama de conhecimentos específicos, compete à disciplina de Metodologia do Ensino de História o estudo dos saberes relevantes para as práticas do docente de História nas etapas do Ensino Fundamental e do Médio. Também compete à disciplina colocar esses saberes e práticas em questão, não os tomando como estáticos, sedimentados e inalteráveis, mas sim debatendo-os e atentando para o aspecto dinâmico de sua natureza.

Assim, nosso enfoque é refletir sobre o que constitui a prática do docente de História, como se constituiu e por que veio a se estabelecer como tal. A partir dessa reflexão, é possível verificar o que foi proposto até o momento, o que precisa ser revisto, repensado ou retomado, e o que pede o contexto atual, marcado por sua própria cadeia de complexidades.

O ensino de História é, afinal, histórico. Se construiu como conjunto de práticas desde sua formalização no século XIX, estando sujeito a um número de reformas e imposições, e nunca esteve livre de irradiações sociais e políticas da conjuntura ao seu redor. Cada contexto tem suas próprias exigências sobre o que é necessário trazer para a disciplina, e é importante entender essas interações para avaliar qual é a história que conhecemos até o momento, e o que buscamos construir a partir dela.

Bons estudos!

Maristela Carneiro

Pós-Doutoranda em História, pela Universidade Federal do Mato Grosso (2017). Doutora em História, pela Universidade Federal de Goiás (2016). Mestre em Ciências Sociais Aplicadas, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2012). Licenciada em História, na mesma instituição (2007) e em Filosofia pela Faculdade Santana (2011). Atua como docente nas áreas de História e Filosofia nos mais diversos níveis de ensino. Autora de livros e materiais didáticos.

Sumário

1	A História como disciplina escolar no Brasil	9
1.1	A constituição da História como disciplina escolar	10
1.2	Relações entre a História e a construção da cidadania	18
1.3	Políticas educacionais e o ensino de História	21
2	O professor-pesquisador e o ensino de História	27
2.1	A problematização do conhecimento histórico em sala de aula	28
2.2	O papel e a identidade do professor no ensino de História	32
2.3	O papel da pesquisa na formação do professor de história	35
3	Relações entre saber histórico escolar e saber acadêmico	41
3.1	Diferentes categorias e o reconhecimento das especificidades da História escolar	43
3.2	O processo de transposição didática e a explicação histórica	45
3.3	A categoria “consciência histórica” e a discussão das funções do saber histórico	47
4	Perspectivas teórico-metodológicas aplicadas ao ensino da História e suas implicações no processo educativo	55
4.1	O ensino de História no quadro das tendências históricas da educação brasileira	56
4.2	Teorias críticas de aprendizagem	60
4.3	Conceitos significativos para o ensino de História	63
5	A História nas propostas curriculares da Educação Básica	71
5.1	Objetivos e programa do Ensino Fundamental - anos iniciais	72
5.2	Objetivos e programa do Ensino Fundamental - anos finais	75
5.3	Objetivos e programa de história no Ensino Médio	78

6	Alternâncias metodológicas e elementos didáticos no ensino de História	87
6.1	O fato histórico como instrumento da percepção de processos históricos	88
6.2	Estudo linear e estudo temático	90
6.3	Definição dos conteúdos e de sua significância escolar	93
7	Elaboração e regulamentação dos livros didáticos para o ensino de História	101
7.1	Livros didáticos e ensino de História	102
7.2	Os usos do livro didático e os múltiplos agenciamentos dos saberes docentes	104
7.3	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	106
8	Materiais didáticos para o ensino de História	115
8.1	Diferentes linguagens e fontes para a construção do saber histórico escolar	116
8.2	História e mídias	118
8.3	Escolha, análise, produção e utilização	120
9	Ferramentas analíticas do professor-pesquisador para o ensino de História	129
9.1	Análise do meio de aprendizagem e da dinâmica escolar	130
9.2	Análise de materiais didáticos	133
9.3	Análise de livros didáticos	135
10	Projetos pedagógicos para o ensino de História	143
10.1	Plano de aula	144
10.2	Produção de textos didáticos	147
10.3	Elaboração de projetos para o uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de História	149

A História como disciplina escolar no Brasil

O que compete à disciplina de História na conjuntura maior da Educação Básica? Esse é um tópico ainda em debate. Tal como ocorreu com outras áreas de conhecimento contempladas pelo currículo básico brasileiro, o saber histórico colocou-se a cargo de mais de uma agenda institucional, passando por várias transformações, sobretudo ao longo dos dois últimos séculos. Longe de ser, como ocasionalmente dita o senso comum, o encapsulamento de um passado congelado, coleção imutável de fatos, datas e nomes; a disciplina se configurou na confluência de discursos que diziam respeito às políticas educacionais e às tendências dominantes no Estado brasileiro.

Por vezes a História se configurou como uma disciplina enciclopédica, ora guiada ao acúmulo de generalidades sobre a formação da civilização europeia e seus desdobramentos, ora para o enaltecimento de heróis e momentos agregadores de uma identidade nacional; em outros momentos, traria para o meio educacional debates de ordem metodológica e de conteúdo, ou assumiria uma posição tecnicista, voltada ao mercado de trabalho. Recentemente, por outro lado, tem sido uma tendência entre educadores da área valorizar a história como componente relevante para a formação de uma consciência crítica e para a sensibilização dos alunos.

Desse modo, o propósito do presente capítulo é discorrer sobre o caminho percorrido pela História desde sua introdução no currículo escolar, passando pelas motivações por trás de sua implementação e pelos discursos aos quais a disciplina esteve vinculada.

1.1 A constituição da História como disciplina escolar

É fundamental compreender que as tensões em torno do lugar da História no ambiente escolar acompanham, em grande parte, os debates envolvendo a disciplina dentro dos limites do ambiente acadêmico e das mentalidades que acompanham projetos sociais e políticos. A própria história, enquanto campo de pesquisa, está sujeita a historicidades, de modo que não se constrói de forma necessariamente contínua ou consistente em termos de valores e métodos. Conforme apontam Cerri (1999, p. 144-145) e Bittencourt (2008, p. 54-55), o contexto que se segue à redemocratização e se estende até hoje é um de revisões temáticas e metodológicas, sempre em busca de um olhar crítico sobre os processos por meio dos quais a história é construída¹.

O interesse por incorporar os estudos históricos à formação elementar emerge em um mundo marcado pelo positivismo nas ciências e pela consolidação dos projetos nacionais. Conforme argumenta Hobsbawm: “Os Estados iriam usar a maquinaria de comunicação, crescentemente poderosa, junto a seus habitantes – sobretudo, as escolas primárias – para difundir a imagem e a herança da ‘nação’ e inculcar adesão a ela [...]” (HOBSBAWM, 1990, p. 112).

A escolha por estabelecer esses currículos passava, portanto, pela consolidação de uma ideia de nação que se buscava projetar. Esse mundo, cada vez mais afastado de uma visão religiosa de história, a qual situava a trajetória humana dentro do grande projeto divino, define-se pela relação delicada entre permanências e rupturas, cujos exemplos mais visíveis seriam, respectivamente, as continuidades que eventualmente se convertem em tradições e as revoluções, que reconfiguram fronteiras, costumes e estruturas de poder.

Furet (1986, p. 85) argumenta que se construirá, na Europa dos séculos XIX e XX, esta história global e linear – a qual virá a ser questionada posteriormente –, que se prestará a desdobrar uma narrativa de progresso. O autor ressalta ainda que é preciso atentar para as sutilezas desse processo. Em sua trajetória de formação, o ensino de História viu continuidades e rupturas, as quais não se processam uniformemente e precisam ser analisadas tanto no contexto maior, quanto em seu caráter fragmentário (FURET, 1986, p. 119).

¹ Circe Bittencourt, pesquisadora do campo da educação e professora da pós-graduação na Universidade de São Paulo e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Figura 1 – ANKER, Albert. *A escola da aldeia*. 1896. 1 óleo sobre tela; color; 104 x 175,5 cm. Kunstmuseum Basel.



A Figura 1, que reproduz a pintura *A escola da aldeia*, de Albert Anker, descreve a imagem comumente associada à escola tradicional: alunos alinhados em carteiras, outros fazendo leitura, um professor à frente da classe como uma figura de autoridade. A estrutura da sala como uma espécie de “palco”, já presente no século XIX, preserva-se ainda hoje, sendo possivelmente um dos legados mais duradouros de qualquer sistema de educação formal.

Conforme aponta Elza Nadai: “a História como disciplina escolar autônoma surgiu no século XIX, na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas” (NADAI, 1993, p. 144). Essa história será narrada em prol da formação dos Estados nacionais, deste mundo “tal qual é hoje”, o que não quer dizer que se trata apenas de um estudo daquilo que é constante, mas também das reviravoltas. Nadai, em *O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva*, evoca o cenário delimitado pelo historiador francês François Furet de “duas imagens gêmeas”.

A história não é só uma genealogia; é igualmente o estudo da mudança, daquilo que é “subvertido”, “transformado”, campo privilegiado em relação àquilo que permanece estável. Genealogia e mudança são, aliás, duas imagens gêmeas: a investigação das origens da civilização contemporânea só tem sentido através das sucessivas etapas da sua formação. (FURET, 1986, p. 132)

Os conceitos de **genealogia** e **mudança** se relacionam intimamente com a dinâmica já citada de permanência e ruptura, mas também se vinculam de forma bastante orgânica ao pensamento **positivista** de Auguste Comte (1798 -1857), cujo lema era “*l’amour pour principe*

et l'ordre pour base; le progrès pour but ("O amor por princípio e a ordem por base; o progresso por fim"). O pensamento comtiano postula que a estabilidade social é necessária em nome do controle do caos, o que serve de base para melhorias na vida humana, as quais são inevitavelmente quebras de paradigmas: **ordem e progresso**.

Espalhando-se primeiro pela Europa, a partir da França, e depois pelas Américas, o pensamento positivista deixaria uma marca especialmente profunda no Brasil, a ponto de os princípios centrais desse modelo de pensamento serem estampados na bandeira brasileira. Idealizada pelo filósofo Raimundo Teixeira Mendes (1855-1927), a bandeira mantinha as cores e boa parte do *design* da versão imperial, mas substituía o brasão da casa de Orleans e Bragança pela esfera armilar cruzada pelo dístico no qual "ordem e progresso" convivem, ambos os valores considerados fundamentais para uma sociedade sadia dentro dos moldes positivistas. A mudança no desenho proposta por Teixeira Mendes encapsulava o pensamento liberal e positivista em voga nos círculos intelectuais da época, clamando pela república, pela separação entre Igreja e Estado, pela inclusão social e pelo contínuo melhoramento do ser humano e da sociedade por meio das ciências (CARVALHO, 1990, p. 112-113).

A educação formal era um dos pilares do pensamento positivista, pois se esperava que, por meio do processo educacional, o ser humano deveria ser removido do pensamento **teológico**, que caracteriza a infância, avançando para o pensamento **racional**, que os positivistas situavam como o segundo estágio do desenvolvimento humano e social, ou a fase **metafísica**.

A fase final, ou **positiva**, seria um arranjo ideal, atingido apenas quando o conhecimento, as liberdades individuais e o bem-estar coletivo se tornassem componentes universalizados da experiência humana. Desse modo, a educação positivista deveria ser pautada na disciplina e numa relação hierárquica entre professores e alunos, abrindo pouco espaço para questionamentos. Pode-se dizer que, guardadas outras influências e permanências históricas anteriores, como a educação **jesuítica** e o sistema educacional **prussiano**, o modelo positivista mantém ainda forte influência sobre o ensino formal contemporâneo.

De um ponto de vista institucional, a partir do século XIX, o ensino de História viria a se munir de ferramentas para reforçar os ideários do pensamento liberal e da ciência positiva: oferecia um vislumbre da história europeia como centro propagador de tradições e de civilização, ao mesmo tempo que ressaltava o caráter fundamental dos desenvolvimentos

Figura 2 – Retrato de Auguste Comte. Séc. XIX.



Fonte: Wikimedia Commons.

técnicos e científicos para a constituição de sociedades marcadas pelo constante progresso. Ao tratar, por exemplo, das abordagens em relação à formulação de conteúdos para o ensino de História do Brasil, Nadai situa o seguinte:

O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios — os legados pela tradição liberal europeia. Desta forma, procurava-se negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma *ideia de nação* resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares europeias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas. (NADAI, 1993, p. 149)

O caso brasileiro tinha suas particularidades. Pela maior parte do período colonial, o ensino fora monopólio das ordens religiosas, nomeadamente dos jesuítas, a mais poderosa agremiação sacerdotal na América portuguesa à época. Baseada no **paradigma pedagógico inaciano**, a educação jesuíta incorporava uma gama de conhecimentos diversos, os quais eram sempre elaborados em torno de princípios religiosos em essência (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 180).

As reformas instituídas pelo Marquês de Pombal (1699-1782), principal secretário do rei José I (1750-1777), tinham o propósito de diminuir a influência da Igreja no governo, retirando das autoridades eclesiásticas o monopólio sobre a educação.

O ministro Pombal pretendia promover a substituição dos tradicionais métodos pedagógicos instituídos pela Companhia de Jesus por uma nova metodologia educacional, condizente com sua realidade e o momento histórico vivenciado. Pretendia, portanto, que as escolas portuguesas tivessem condições de acompanhar as transformações que estavam ocorrendo naquele momento. (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2006, p. 472)

O ensino deveria passar para as mãos de escolas laicas, preocupadas com a propagação do conhecimento neutro, igualitário e científico prezado e imaginado no ideal iluminista; entretanto, a severa carência de educadores leigos qualificados na Colônia significou, em grande parte, a manutenção do ensino nas mãos de religiosos; a expulsão dos jesuítas, por sua vez, causou um decréscimo ainda maior no número de intelectuais capazes de atuar como docentes no Brasil. A situação se manteve no período imperial, com o acesso a escolas ou tutores sendo mais dispendioso do que as condições da maioria da população lhe permitiam arcar; afora o custo, o acesso também era limitado geograficamente, posto que nem todos os núcleos populacionais dispunham de estabelecimentos ou professores autônomos.

Portanto, a instrução formal era em grande parte restrita às classes mais abastadas e aos indivíduos de formação eclesiástica, em razão da carência de professores capacitados. Originalmente voltados para a formação de sacerdotes, muitos colégios que acolhiam órfãos e membros de famílias de poucas posses, a título de caridade, cobravam para receber os

filhos da elite, dos quais se esperava um preparo mínimo antes de serem enviados para buscar uma formação superior na Europa. Os viajantes Johann Baptist von Spix e Carl Friedrich Philipp von Martius registraram sua visão acerca do contexto:

A educação da juventude é cuidada na capital por vários colégios privilegiados. Os abastados confiam a professores particulares o preparo de seus filhos, a fim de frequentarem a universidade de Coimbra. Isso é muito custoso por falta de professores competentes. A maioria deles pertence ao clero, atualmente de influência muito menor, no que diz respeito à educação popular, do que outrora e principalmente no tempo dos jesuítas. (SPIX; MARTIUS apud MACEDO, 2005, p. 300)

Mas, antes mesmo do estabelecimento do regime republicano, as autoridades brasileiras buscariam emular o modelo de ensino liberal francês. Pode-se argumentar que o desejo de se desvencilhar da esfera de influência lusitana e o desejo de impor ao Brasil um modelo civilizatório em consonância com o que ditavam os “novos tempos” levaria a essa postura. Conforme Nadai:

Bernardo Pereira Vasconcelos, ministro e secretário de Estado da Justiça do Império, discursando na sua inauguração, em 25 de março de 1838, afirmou: “Foi preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava, a atuação irresistível que então exerciam sobre nós as ideias, as instituições e os costumes franceses”. (NADAI, 1993, p. 146)

A Constituição de 1824 garantia instrução primária gratuita a todos os cidadãos e, em 15 de outubro de 1827, a assembleia legislativa assinou a primeira lei que buscava assegurar escolas primárias para todos os núcleos urbanos do Império.

A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas; devem ser ensinados os princípios da moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana; deve ser dada preferência aos temas, no ensino de leitura, sobre a Constituição do Império e história do Brasil. (NASCIMENTO, 2017)

Estes estabelecimentos seriam destinados ao aprendizado considerado mais básico: os rudimentos das letras e da aritmética. Para a iniciação às letras, deveriam ser privilegiados textos como a constituição ou documentos que tratassem da história brasileira. A história se fazia notar, desse modo, associada ao estudo da língua. A religião católica se mantinha presente, quando não nos ditames moralizantes, ao menos em ritos regulares de oração, mas existia apenas como mais um componente de um todo segmentado, e não como o elemento agregador de todo o conhecimento.

Circe Bittencourt comenta que o ensino de História frequentemente desfrutou de algum espaço na educação primária brasileira, mas que a extensão de sua importância se manteve inconstante.

Inicialmente foi objeto de poucos estudos nas escolas encarregadas de alfabetizar, mas, à medida que se organizava e se ampliava esse sistema de escolarização, a partir da década de 70 do século XIX, sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma “história nacional” e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma “identidade nacional”. Esse objetivo sempre permeou o ensino de história para os alunos de “primeiras letras” e ainda está presente na organização curricular do século XXI. (BITTENCOURT, 2008, p. 60)

Se o acesso à formação primária estava em processo de ampliação, ainda que lento, a formação secundária, destinada a preparar para o ensino superior, permanecia um luxo acessível apenas às elites políticas e econômicas. Havia a necessidade de garantir que a agenda do ensino nacional não ficasse restrita às primeiras letras. Um currículo completo de ensino secundário nos moldes liberais europeus contemplaria uma diversidade de estudos, incluindo a história, e era urgente equipar o país para a adoção deste modelo. Em 1838 seria fundado o **Colégio Pedro II**, e sua implementação marcaria a introdução formal da História ao currículo escolar brasileiro.

Organizado com base no modelo dos liceus franceses e fundado para atender à substancial demanda dos jovens oriundos de famílias de todo o Império, o Colégio Pedro II deveria também ser a escola secundária modelo do Império, estabelecendo um parâmetro (NADAI, 1993, p. 146). O regulamento interno publicado em 1838 incluía os estudos históricos entre os componentes básicos de seu currículo, o qual, além de Geografia, Física, Química, Filosofia, Aritmética e Gramática, divisões ainda familiares a nossos sistemas atuais de ensino, também incluía uma variedade de disciplinas que viriam a ser suprimidas ou parcialmente incorporadas por outras, como Latim, Grego, Zoologia, Mineralogia, Botânica, Astronomia, Retórica, Desenho e Canto.

Embora o acesso à formação secundária fornecido pelo colégio ainda fosse bastante limitado, dadas as dimensões do território e os índices populacionais do Império, sua fundação é um marco na medida em que serviu de modelo para instituições semelhantes e formou uma intelectualidade que difundiria o pensamento educacional gestado em seu interior. Para a disciplina de História, por sua vez, a implementação do Pedro II não representou apenas a formalização de sua importância curricular, que eventualmente levaria à manualização de metodologias e conteúdos, mas também o estabelecimento de um persistente paradigma de ensino que focalizava a “história da civilização”, uma composição de conteúdos centrada principalmente nos antecedentes históricos da Europa, na valorização da herança clássica e no reconhecimento da Europa como o mais elevado estágio de desenvolvimento civilizacional.

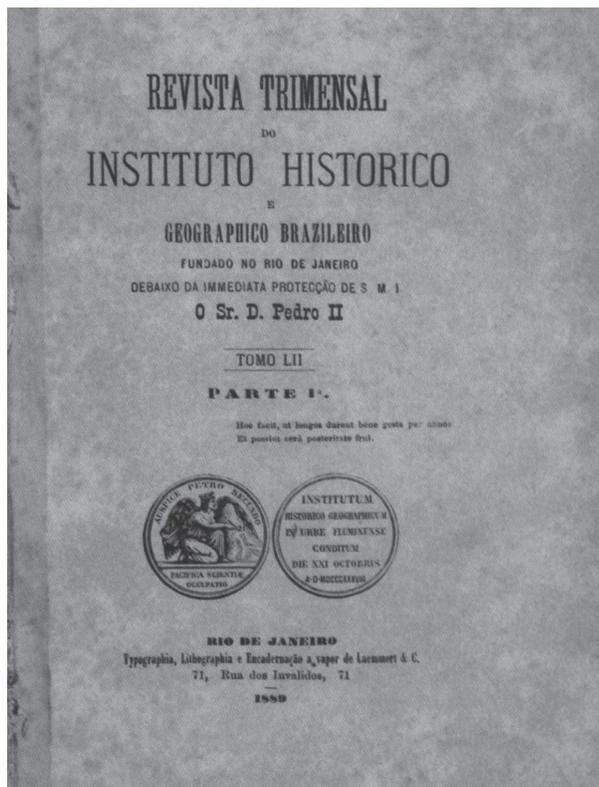
Figura 3 – BERTICHEM, P. G. *Colégio Pedro II e Igreja de São Joaquim*.1856. Litografia, p&b. Rio de Janeiro, RJ.



Fonte: Wikimedia Commons.

É importante ressaltar que não se tratava de um desenvolvimento isolado, mas de parte de um contexto que favorecia a preocupação com o desenvolvimento de uma intelectualidade no Império. O colégio foi fundado no mesmo ano que o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), uma entidade destinada ao fomento da pesquisa e da preservação de dados histórico-geográficos, culturais e sociais sobre o Brasil. Ainda operante, trata-se da mais antiga entidade do tipo no território nacional. A principal atribuição dos membros do instituto era coletar e catalogar documentos e depoimentos, os quais podiam ser arquivados ou publicados na revista da entidade. **D. Pedro II**, principal patrono do IHGB, era também um membro atuante, que participava efetivamente nas reuniões oficiais da agremiação.

Figura 4 – Capa de revista do IHGB, 1889.



Fonte: Wikimedia Commons.

O IHGB desempenharia um papel importante ao despertar o interesse pelas ciências sociais no país, estimulando uma produção bibliográfica que afluiria para as escolas. Na esteira deste movimento, o período entre os séculos XIX e XX veria o surgimento dos manuais para professores e alunos, e o que se poderia compreender como os primeiros livros didáticos de História, bem como os primeiros esforços acadêmicos em torno da elaboração de uma narrativa consistente da história brasileira.

Mesmo assim, nas escolas, prevalecia ainda o estudo da história europeia, com grande ênfase sobre a Antiguidade Clássica, o que era visível não só nos estudos históricos, mas na presença das gramáticas grega e latina nos currículos nacionais. A história da civilização, conforme compreendida à época, era principalmente uma história da Europa, pois a sociedade mais desejável era uma sociedade mais europeia nas artes, na língua e no modo de ser. Conforme situa Furet sobre a perspectiva que surge no século XIX, lançando reverberações até os dias de hoje: “a história é a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras” (1986, p. 135).

Tirante as questões de ordem metodológica e ideológica, havia também problemas de ordem mais prática. Enquanto se alongava o alcance das instituições educacionais, crescia também a população livre no Brasil, com a abolição da escravatura pela Lei Áurea de 13 de maio de 1888. As definições de *cidadania* se flexibilizavam e os direitos constitucionais precisavam ser estendidos a grupos nunca antes contemplados. No que diz respeito ao aparelho do Estado para dar conta da educação pública no Império, Nascimento pinta um quadro bastante problemático:

No final do Império, o quadro geral do ensino era de poucas Instituições Escolares, com apenas alguns liceus províncias nas capitais, colégios privados bem instalados nas principais cidades, cursos normais em quantidade insatisfatória para as necessidades do país. Alguns cursos superiores quem garantiam o projeto de formação (médicos, advogados, de políticos e jornalistas). (NASCIMENTO, 2017)

As últimas décadas do século XIX veriam um incremento lento nas condições de ensino, bem como a inclusão da história do Brasil em meio aos tópicos estudados em escolas e liceus. A emergência do regime republicano traria ainda, dentre outras mudanças na paisagem social brasileira, novos sentidos para a disciplina de História.

1.2 Relações entre a História e a construção da cidadania

Os métodos prevalentes de ensino de História nas décadas finais do século XIX eram pesadamente voltados para a prática da **memorização** (BITTENCOURT, 2008, p. 67). Posto que a história que se buscava impor, muito influenciada pelos trabalhos de estudiosos vinculados ao IHGB, arvorava-se em datas e nomes, a abordagem mais intuitiva era a que envolvia exercícios mnemônicos visando à fixação destas informações. Os manuais ou livros didáticos transmitiam a pauta-base, cabia aos alunos recordar os pontos e aos professores “tomá-los” de modo a garantir sua precisão ao pé da letra.

Um modelo de livro didático muito utilizado em variadas escolas elementares era o catecismo, e muitos textos de história destinados às crianças seguiam o mesmo molde. A história, segundo o método do catecismo, era apresentada por perguntas e respostas, e assim os alunos deviam repetir, oralmente ou por escrito, exatamente as respostas do livro. Como castigo, pela imprecisão dos termos ou esquecimento de algumas palavras, recebiam a famosa palmatória ou fêrula. O sistema de avaliação era associado a castigos físicos. (BITTENCOURT, 2008, p. 60)

A memorização era julgada tão fundamental justamente porque a memória se tornara uma importante ferramenta de agregação social. Em um país excepcionalmente grande, repleto de particularidades regionais, a narrativa histórica de um Brasil predestinado a ser como era desde o Descobrimento era um potente símbolo de unidade nacional. Milhares de escravos recém-libertos pela Lei Áurea forçavam a sociedade a repensar conceitos até então bastante limitados de cidadania, e as classes subalternas como um todo precisavam,

de algum modo, ser incluídas no novo modelo. Nomes como Pedro Álvares Cabral, Mem de Sá, Tiradentes e Dom Pedro I eram agentes daquela narrativa histórica: homens que haviam moldado, passo a passo, um país cujo futuro seria um de ordem e progresso; seus feitos e as datas a eles relacionados precisavam ser recordadas, a fim de reforçar este discurso ufanista.

Assim, nesta sociedade recém-egressa de um regime monárquico absolutista, utilizaria a educação como um de seus recursos mais importantes para reforçar a prática da cidadania e instilar no maior número possível de seus habitantes o conjunto de crenças e valores desejado no contexto da **Primeira República**. A mudança de regime implicava o direito de voto a todos os alfabetizados, e maior participação política exigiria também maior abrangência do sistema educacional (BITTENCOURT, 2008, p. 64). E a tônica deste sistema seria justamente a participação e o civismo. Essa seria, sobretudo, uma educação encorajadora da ordem social e da valorização mais da unidade nacional que do indivíduo.

A aplicação deste modelo, que se tornaria conhecido como **Escola Tradicional**, ainda que persista influenciando tenazmente as discussões atuais sobre ensino, não era unânime nem mesmo entre o final do século XIX e o início do XX, quando foi colocado em questão por pensadores como **Maria Montessori** (1870-1952), **Adolphe Ferrière** (1879-1960) e **Célestin Freinet** (1896-1966). A principal crítica ao modelo tradicional era sua ênfase sobre um tipo de postura disciplinar e abordagem de conteúdo que suprimiam a espontaneidade e a criatividade.

Jonathas Serrano (1855-1944), professor da escola normal do Rio de Janeiro e membro do IHGN, publicou em 1917 o livro *Metodologia da história na aula primária*, delineando ideias que ainda elaboraria mais em obras posteriores e do programa radiofônico *Universidade do Ar*, na década 40. Embora não abrisse mão da abordagem heroica, salientando o valor de figuras consagradas da história brasileira e mundial, Serrano se opunha à ideia de que a memorização era a prática mais efetiva para o ensino de História, e afirmava que a narrativa do professor deveria ser instigante e atraente, e que a introdução de outros métodos, principalmente estímulos visuais, como mapas e pinturas, produziam melhores resultados; rejeitava, entretanto, a utilização do cinema como instrumento pedagógico, posto que o meio “romantizava” as narrativas históricas.

Vários pensadores, proponentes da **Escola Nova**, uma tendência progressista cada vez mais em voga na Europa e nos Estados Unidos, viriam a deixar também sua marca, como Fernando de Azevedo (1894-1974) e Lourenço Filho (1897-1970). Anísio Teixeira (1900-1971), após uma viagem aos Estados Unidos, demonstrou grande entusiasmo pelo pensamento do pedagogo John Dewey (1859-1952), um defensor do pensamento **pragmático**, que postulava que os processos de aprendizagem eram mais efetivos pela via da prática e da contextualização, em oposição à imersão no cânone proposta pelo modelo tradicional. Teixeira buscou aplicar seu modelo de pragmatismo à educação brasileira, sendo também um dos mais vocais incentivadores da ampla implementação de um sistema de ensino público que atendesse a todos os níveis de ensino.

As ideias pedagógicas de John Dewey tiveram uma importante influência sobre a educação brasileira. Nosso estudo estabelecerá dois momentos distintos que acentuam essa influência. O primeiro deles é, sem dúvida, o Movimento dos

Pioneiros da Escola Nova (1932). Nesse primeiro momento é significativo o aspecto político das ideias deweyanas no Brasil, mormente por meio da atuação de Anísio Teixeira (1900-1971). Coube ao eminente educador brasileiro a tradução das principais obras de Dewey para a língua portuguesa, bem como a difusão das ideias deweyanas na educação brasileira. Anísio Teixeira foi aluno de John Dewey na Universidade de Columbia, em Nova Iorque, daí sua estreita relação com o pensamento do filósofo norte-americano. (SOUZA; MARTINELLI, 2009, p. 161)

A tendência não se estabeleceu de forma livre de tensões. Jonathas Serrano, cujo pensamento pedagógico era marcado por um cristianismo subjacente, opôs-se àquilo que julgava ser o agnosticismo de seus proponentes:

Se é exato que uma pedagogia completa supõe uma filosofia completa, uma visão da vida em suas perspectivas morais e religiosas, um conceito integral do homem e de seu destino definitivo – como esperar que possa porventura realizar satisfatoriamente as exigências todas dessa pedagogia um sistema educacional deliberadamente agnóstico, ou apenas leigo, mas em qualquer dos casos incapaz de ver na criança o homem concreto, ainda em formação, sem dúvida, porém, já com as suas tendências mais profundas, entre as quais a de ordem religiosa. (SERRANO, 1932, p. 106)

Independentemente de críticas e polêmicas, solo fértil para experimentalismo da educação nas décadas de 1920 e 1930 favoreceu os escolanovistas. As novas propostas educacionais repercutiriam, a partir da década de 1960, na criação da disciplina de Estudos Sociais nas escolas primárias, como forma de substituição à História e à Geografia, açambarcando temas de interesse destas disciplinas, bem como da Sociologia, da Antropologia e da Economia, constituindo-se com um forte caráter de síntese. O propósito dos estudos sociais era inserir o aluno na prática da cidadania, formando-o para a sociedade ao estudá-la com base em um referencial mais curto: não o da longa duração, tratando de uma extensa “história da civilização”, mas de sua realidade imediata, a fim de que, posteriormente e gradativamente, fosse exposto a temporalidades mais recuadas e tópicos de maior complexidade. Esperava-se assim formar o indivíduo observador, crítico e criativo (NADAI, 1993, p. 72).

Mas dentre as iniciativas para contrapor a metodologia centrada na memorização, trazendo o ensino de história para os postulados progressistas da Escola Nova, pode-se argumentar que a de maior impacto seria a profissionalização do ofício de docente. Conforme afirma Nadai:

As primeiras medidas concretas no sentido da inovação do ensino em geral, e o de história em particular, ocorreram com a instalação dos primeiros cursos universitários direcionados para a formação do professor secundário, em 1934. No bojo da criação e instalação da primeira universidade brasileira (e da faculdade de filosofia, ciências e letras) em São Paulo acorreram para esta cidade e depois para a do Rio de Janeiro (com a instalação da Universidade do Brasil) cientistas estrangeiros que se preocuparam em introduzir a pesquisa científica nas diversas áreas (das ciências humanas às biológicas e às exatas), superando a fase de

autodidatismo e abrindo perspectivas novas para a atuação docente. (NADAI, 1993, p. 154)

O efeito dessa medida se fez sentir na formação de profissionais das “humanidades”. Infundidos, por um lado, das perspectivas tradicionais trazidas pelo modelo de história do Brasil que já era praticado por décadas, recebiam também influências de professores estrangeiros que lecionaram em São Paulo, como os franceses **Fernand Braudel** (1902-1985) e **Claude Lévi-Strauss** (1908-2009), e o estadunidense **Paul Vanorden Shaw** (1898-1970). Assimilados pelos acadêmicos dos cursos de ciências humanas, os valores de formação crítica e pesquisa seriam por eles transmitidos, em escala maior ou menor, ao ensino básico por volta dos anos cinquenta. Mesmo assim, embora a ideia de memória absoluta, imparcial e inequívoca como núcleo da disciplina começasse a ser revista, os conteúdos permaneceriam generalistas, diletantes e eurocêntricos, assim como as fontes escritas permaneceriam sendo consideradas mais relevantes que outras modalidades, como as iconográficas e orais.

Todavia, a realidade brasileira do pós-Guerra impunha barreiras ao desenvolvimento do ensino básico. Pensado a princípio como uma formação “para poucos”, preparatória para o ensino superior e herança de uma sociedade hierárquica na qual o próprio conhecimento era uma marca de distinção social, este sistema precisava agora lidar com números cada vez mais densos de estudantes das classes populares alcançando o ensino secundário. O currículo, ainda de natureza classista e ainda pouco adequado às discussões mais relevantes no seio de uma sociedade em franco crescimento, seria criticado por ser irrelevante naquele momento da história nacional.

Os anos sessenta agudizaram esses problemas e acirraram as contradições entre uma escola secundária que se expandia para amplos setores sociais e uma proposta de ensino elitista e propedêutico que cumpria o objetivo de legitimar, de um lado, a ascensão social de uma minoria que conseguia ultrapassar os obstáculos e, de outro, reproduzir a crença da existência de lugares definidos numa sociedade altamente hierarquizada e de classes. (NADAI, 1993, p. 155)

Tais questões foram, em diferentes regiões, abordadas de formas diferentes, incluindo tentativas de introduzir aos alunos do ensino básico não apenas os conteúdos, mas o próprio método histórico, encorajando a pesquisa e a compreensão da conjuntura em que viviam. Entretanto, o período rico em experimentalismo no meio educacional iniciado na segunda década encontrou um fim abrupto com a ascensão da ditadura militar introduzida pelo golpe de 1964.

1.3 Políticas educacionais e o ensino de História

A ditadura militar representou, simultaneamente, um período de expansão e contração para o ensino de História no Brasil. Ao mesmo tempo que os estudos se diversificavam nas universidades, vislumbrando uma história dos não contemplados pela “história heroica”, trabalhadores e marginalizados, principalmente, sofria-se a censura; enquanto professores e alunos eram processados e presos por práticas consideradas subversivas, o número de

alunos de várias proveniências aumentava nas escolas. A introdução de cursos noturnos e a queda dos exames de admissão, até então comuns para o ingresso nos estabelecimentos secundários (MENEZES, 2001, p. 201) levaram a um crescimento sem precedentes, em razão da obrigatoriedade que lhe seria imposta.

Sujeito a críticas recorrentes, o ensino secundário foi reformado pela Lei 5.692/71, e o ensino básico passou a ser composto por duas etapas: o primeiro e o segundo graus. O primeiro grau seria composto por uma etapa de oito anos de duração e o segundo por uma etapa de três anos, de caráter majoritariamente profissionalizante e moralizante. Para a disciplina de História, a reforma significaria sua exclusão como disciplina autônoma do primário, posto que os Estudos Sociais, até então restritos a colégios experimentais, seriam implementados nas instituições públicas, com seu caráter sintético e seu discurso voltado à estabilidade e à ordem social.

A História e a Geografia transformaram-se em Estudos Sociais, para sintetizar o ensino sobre a sociedade e diminuir o número de docentes, e a disciplina que surgiu dessa junção ainda teve de competir com conteúdos dogmáticos provenientes das aulas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Um conteúdo de História e Geografia, de caráter dogmático, passou a prevalecer nos oito anos do primeiro grau. No segundo grau, apesar de a História subsistir, a diminuição da carga didática comprometeu qualquer mudança significativa capaz de substituir um conteúdo erudito e enciclopédico por outro mais adequado à formação de uma geração proveniente de culturas e condições sociais múltiplas. (BITTENCOURT, 2008, p. 83-84)

A disciplina sofreu, portanto, ao longo de todo o período do regime militar, severas limitações. Apenas com a reabertura política e a transição do país para um Estado de Direito, a História retornaria ao currículo do primeiro grau, assim como a Geografia, substituindo as disciplinas de Estudos Sociais, Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil em uma medida que não ocorreu livre de controvérsias da parte de setores mais conservadores da população. Fruto das tensões que se desenrolaram desde o século XIX, uma profusão de propostas educacionais emergiu entre as décadas de 1980 e 1990, marcas de um campo social ainda muito suscetível às disputas entre os defensores de modelos mais tradicionais e os advogados de uma educação progressista.

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou Lei 9.394/96, que regulamentava o ensino básico no país, e em 1998 foram instituídos os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs), organizados por disciplina, a título de serem um guia geral ou referência para a educação pública no país. Remontando igualmente sua origem à lei de 1996, as **Diretrizes Curriculares Nacionais** (DCNs), por sua vez, não são meras referências, mas um conjunto de exigências, tendo em vista a projeção de futuro traçada para a educação brasileira.

Uma das discussões mais relevantes para o ensino de História ao longo das três últimas décadas certamente foi a crítica ao tratamento eurocêntrico predominantemente dado à disciplina diante da diversidade cultural brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases já exigia o ensino na disciplina de História sobre as diferentes etnias que contribuíram para a formação

do país, mas o diálogo entre a legalidade e a prática educacional está sempre sujeita a interpretações, tensões e possíveis desvios. A proposta foi mais elaborada com as leis posteriores 10.639, de 2003, e 11.345, de 2008. Esse conjunto de leis, em sua configuração final, delimitava com clareza a necessidade de se abordar em sala a história da África e as culturas africanas, afro-brasileira e indígenas, tratando de seu papel na formação social, econômica e política do estado brasileiro, haja vista o caráter plural e multiétnico de nosso país.

Essa e outras tensões têm caracterizado o ensino de História em um momento em que a própria função do ensino básico é colocada em questão. Ainda há controvérsias em torno da atribuição mais importante e das propostas de trabalho oferecidas, isto é, se a escola brasileira forma para exames vestibulares ou para a erudição. A existência dessas controvérsias é evidência de que as crises de identidade que tanto afligiram o ensino brasileiro ainda não foram superadas.

+ Ampliando seus conhecimentos

Excertos de *Como se ensina história (1935)* e 6^a aula do *Curso de Férias da Universidade do Ar (1942)*

Excerto 1:

(SERRANO, 1935, p. 96)

Antes de tudo, criará o professor em aula um ambiente de alegria, de estímulo e de trabalho. Despertará a curiosidade da turma pelo passado, contando episódios interessantes, apresentando biografias de homens de valor, mostrando gravuras, mapas, objetos ou quaisquer outros estimulantes da imaginação.

Excerto 2:

(SERRANO, 1942, cx. 17)

O professor terá o cuidado de fazer que os alunos acompanhem seu estudo com exercícios cartográficos; e aqui o mapa tem importância capital. O Mediterrâneo como centro de comércio e da atividade marítima dos povos da Europa medieval, o mistério do Mar Tenebroso e a supersticiosa fama do Cabo Bojador, a lenda de Preste João, da Atlântida, a influência do livro de Marco Polo; que variedade e que riqueza de episódios capazes de prender a atenção mais avessa. [...] a carta de Caminha deve constituir o centro da aula, devendo o professor trabalhá-la com desenhos, encenações, pinturas e quadros.

Excerto 3:

(SERRANO, 1935, p. 140)

Traçando o perfil dos grandes vultos, não há mister hipertrofia-los: apresentemo-los quais foram – humanos, falíveis, com as inevitáveis fraquezas dos seres reais. Sublinhemos, porém, o que fizeram e de bom e de útil para o progresso do Brasil. Principalmente os que construíram devem ser apontados, para admiração e exemplo.

Excerto 4:

(SERRANO, 1935, p. 48-49)

Um quadro inutilmente sobrecarregado é contraproducente. Fatiga a atenção, gera enfado, não auxilia, mas antes perturba o trabalho de fixação na memória. Um quadro não pode, nem deve, incluir tudo, mas sim o que é importante. [...] Devem os quadros incluir, na história da civilização, os fatos de ordem econômica e cultural, e não apenas, como outrora, os de ordem política e administrativa [...] Ao lado dos monarcas e grandes conquistadores – às vezes tão prejudiciais ao progresso humano – é indispensável apresentar desde cedo os construtores, os que trabalham para o bem da Humanidade, inventores, cientistas, homens de pensamento e de ação, missionários, apóstolos, educadores de todos os tempos.

Atividades

1. Sobre a inserção da História no meio da Educação Básica, responda:
 - a. Em que contexto a História se tornou um componente fundamental da estrutura curricular do ensino formal no Brasil? O que motivou esse desenvolvimento?
 - b. A que se prestava a disciplina de História nessa conjuntura?
2. Com base nos excertos 1, 2 e 4 apresentados na seção “Ampliando seus conhecimentos”, discorra sobre a visão construída por Serrano do bom docente da área.
3. Com base nos excertos 3 e 4, explique em que sentido a proposta de Serrano se opõe à tradicional “história dos heróis”.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo. Companhia das Letras: 1990.

FURET, François. **A oficina da história**. Lisboa: Gradiva, 1986.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 6, n. 25, p. 143-162, 1993.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. A educação brasileira no período pom-balino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.

_____. Ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

MENEZES, Luiz Carlos de. O novo público e a nova natureza do ensino médio. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 201-208, 2001.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html>. Acesso em: 1 jan. 2017.

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina história**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1935.

_____. **Curso de férias na Universidade do Ar**. Jan. 1942. FJS, NA, cx.17.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriano Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 160-162, set. 2009.

Resolução

1.

- a. A disciplina de História tornou-se parte do currículo básico por volta do século XIX. Neste período emergia a educação liberal na Europa. Espalhando-se também para as Américas, esta proposta substituiu os modelos de educação geridos pelas ordens religiosas por sistemas curriculares organizados em torno de um impulso laicizante e racionalista. O componente positivista viria a se integrar também a esse contexto, estimulando o surgimento de estabelecimentos educacionais fortemente dirigidos aos binômios de valores “ordem e progresso”.
- b. A história oferecia um vislumbre do passado, tratando da constituição da civilização, o que se referia especificamente à civilização europeia e a seus desdobramentos. Os primados fundamentais de permanências e rupturas guiavam o modo como a sociedade se colocava diante de seu passado e suas projeções de futuro. A princípio, ao longo do período do Império e do início do período republicano, em momentos nos quais o projeto nacional demandava a formação de um senso forte de nação, a disciplina se constituiu majoritariamente sobre a necessidade de reafirmar valores e consolidar uma identidade nacional no imaginário popular, integrando costumes, heróis e eventos em uma grande narrativa nacional unificada, a qual seria capaz de fornecer à população vasta e plural de um imenso conjunto territorial certo senso de pertencimento, unidade e patriotismo.

Afora a questão do nacionalismo em que se ancorava, a História oferecia um referencial, ao tratar das rupturas representadas por desenvolvimentos revolucionários,

oferecendo um vislumbre da passagem do tempo como uma concatenação consistente de progressos, os quais deveriam levar, eventualmente, a uma conjuntura mais produtiva.

2. O professor ideal de que trata Serrano tem entre suas principais atribuições despertar “alegria” e “curiosidade”, não sobrecarregando a lousa com uma profusão de textos, mas empregando uma diversidade de recursos, enumerando as tecnologias educacionais mais prontamente disponíveis à época, como mapas, desenhos, reproduções e outros objetos que pudessem tornar mais vívida a experiência do passado junto aos alunos. O autor ressalta que há muito que possa ser tornado instigante acerca do passado contido na matéria, apelando ao senso de maravilhamento dos alunos.
3. Tradicionalmente, a disciplina, até mesmo em decorrência de sua forte relação com a sedimentação de uma identidade nacional centralizada num passado comum, privilegiou grandemente personalidades individuais destacadas por seus feitos impressionantes, responsáveis, sob certo ponto de vista, por estabelecer marcos históricos e dirigir os rumos da narrativa. Para Serrano, é importante ressaltar a importância desses “heróis”, sem, no entanto, “hipertrofiá-los”; em vez de dar-lhes mais peso ou endeusá-los, caberia ao professor salientar sua humanidade tanto quanto seus feitos. O autor recomenda ainda: “Principalmente os que construíram devem ser apontados, para admiração e exemplo”, o que transmite a ideia de que inventores, cientistas e religiosos são figuras tão importantes quanto monarcas e líderes militares, talvez até mais, em razão do exemplo moralizante que podem oferecer aos alunos.

O professor-pesquisador e o ensino de História

Conforme vimos no capítulo anterior, o ensino no Brasil tem sido palco de disputas desde o final do século XIX, e o ensino de História, em particular, não foi um caso à parte. Uma questão crucial nos debates educacionais, sobretudo nos mais recentes e os que envolvem setores da comunidade docente notadamente críticos às abordagens mais tradicionais de ensino, é o tema da pesquisa na formação básica e o papel a ser exercido pelo professor na valorização da prática da pesquisa.

É próprio das sociedades contemporâneas estarem em constante processo de revisão de valores, reavaliando o que é desejável para a construção de uma configuração social mais inclusiva e dirigida ao bem-estar de seus cidadãos – o que, aliás, é sempre uma questão discutível dentro de todas as sociedades e entre sociedades distintas. Diante desse contexto fluido, debates com relação ao papel da escola podem ser marcados por choques de opiniões, já que a instituição de educação básica ainda preserva boa parte do formato com o qual foi concebida como entre os séculos XVIII e XIX, sendo um núcleo de conservação de valores e propagação de ideias preservadas acerca de comportamentos e hierarquias do conhecimento, um local onde ainda prevalece a hierarquia e a cristalização de saberes. Nesse contexto, um debate sempre relevante é o que se refere à função do professor.

Seria atribuição do docente meramente preservar conhecimentos há muito acumulados e raramente questionados ou praticar e propor aos alunos uma perspectiva de dúvida, observação crítica e formulação de questões? Em uma sociedade tão dinâmica como a contemporânea, a primeira postura parece difícil de sustentar. Para se assumir a segunda, entretanto, é crucial pensar o educador como um pesquisador, um agente não apenas da propagação de conhecimentos, mas de sua produção.

2.1 A problematização do conhecimento histórico em sala de aula

O conhecimento histórico é formulado pelo trabalho conjunto de historiadores, os quais, por meio da experiência acumulada de avaliações, conjecturas, corroborações e contestações, constroem narrativas mais ou menos preponderantes a respeito dos eventos transcorridos. Para tal, cabe ao historiador observar o que as **fontes** têm a dizer acerca dos **fatos**, interpretando-as e avaliando criticamente o que se pode extrair delas a fim de tecer narrativas das experiências humanas que desencadearam sua construção.

A fonte histórica, como se sabe, é o elemento que assegura uma base científica à história; ou, caso se queira evitar a interminável polêmica sobre a “cientificidade da história”, o que dá legitimidade ao discurso do historiador. É um daqueles elementos que vai produzir a distinção entre a história e o relato de ficção. Qualquer afirmação do historiador deve ser proposta a partir de uma base documental; da mesma forma que as hipóteses por ele levantadas devem ser comprovadas ou admitidas como aceitáveis a partir do seu trabalho com as fontes. (BARROS, 2012, p. 411)

Registros e vestígios podem ser interpretados como fontes, as quais podem ser classificadas como **primárias**, se são as mais imediatas ao contexto reportado, ou **secundárias**, quando não são contemporâneas àquilo que registram e/ou abordam algo que pode ser encontrado em fontes anteriores. A distinção entre fonte primária e secundária pode, todavia, assumir certo caráter subjetivo, variando do ângulo de observação do historiador.

Figura 1 – Exemplos de fontes históricas: Pintura mural de uma residência da cidade romana de Pompeia, representando Terêncio Neo e sua esposa, século I (à esquerda); primeira página do periódico português *Gazeta de Notícias*, de 1912 (à direita); e fragmento da carta do rei Filipe II da Espanha, século XVI.



Fonte: Wikimedia Commons.

O diálogo com as fontes, é sempre bom reforçar, deve ser de embate e análise, não de mera aceitação. A narrativa se constrói com base no confronto de fontes de diferentes proveniências, a fim de que o discurso polifônico componha um quadro mais rico da conjuntura estudada.

A crítica das fontes é o ponto fulcral da objetividade histórica (no sentido de “objetividade de fundamentação”. Ela leva a proposições históricas que, por força de sua referência à experiência metodicamente regulada, valem empírica e intersubjetivamente. É com essa garantia de princípio (metódica) da pretensão de validade que o conhecimento histórico científico se diferencia do não científico, relativamente a seu conteúdo factual. (RÜSEN, 2007a, p. 123)

Quando se problematiza o conhecimento histórico em sala, é fundamental esclarecer para o aluno que os conteúdos que se encontram nos livros didáticos não são uma construção espontânea, pronta e onisciente, mas que são fruto da análise de vários tipos de fontes, e que estão sujeitos a reformulações à medida que novas fontes e novas interpretações são trazidas para o debate. Conforme ressalta Silva:

O desafio reside, mormente, na compreensão da significação cultural do passado “atualizado”, pois toda pesquisa histórica desenvolve-se a partir de um questionamento ao passado dirigido às fontes, e que corresponde, em parte, a um interesse de ação sociocultural humana do presente, em busca de orientação temporal. A partir dos interesses historicamente orientados do presente, o que se pretende conhecer desse passado tem que se mostrar relevante para o universo cultural desse sujeito que busca conhecimento e para aqueles que se alimentam desse saber. (SILVA, 2009, p. 36)

Os registros observados pelo historiador se inserem na **duração**, conceito que se refere à percepção que o indivíduo contemporâneo elabora do tempo¹, de acordo com a escala de seu afastamento em relação aos eventos. Assim, a curta duração compreende acontecimentos “recentes”, cujo impacto pode ser sentido pelo contemporâneo de forma mais nítida; a longa duração, por sua vez, abarca conjunturas mais recuadas no tempo, como a Antiguidade Clássica.

Com base nesse breve esboço, é possível observar a importância de nossa disciplina, tanto na construção de narrativas históricas, quanto na formação docente e discente, tal como sua dependência fundamental de duas práticas de estudo: investigação e interpretação. A partir dessas práticas, o historiador é capaz de atingir uma compreensão mais refinada de diferentes experiências humanas de acordo com seu posicionamento ao longo da duração.

Pode-se argumentar, inclusive, que a ausência de conhecimento histórico, assim como a carência de exercícios investigativos e práticas interpretativas, retira ferramentas analíticas do indivíduo e limita seu poder de observar objetivamente o mundo ao seu redor, especialmente nos pontos em que sua realidade imediata se relaciona a conjunturas mais amplas, como conflitos de fronteira ou a economia global. Em síntese, como sugerido por Selva Guimarães Fonseca, cabe que a história se apresente

¹ Para saber mais sobre **tempo**, indicamos a leitura dos três volumes da obra *Tempo e Narrativa*, de autoria de Paul Ricoeur.

fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva. (FONSECA, 2003, p. 89)

Salientada a importância da história na formação do educando, resta, contudo, outro problema: a extensão do saber histórico diante de um currículo limitado, ou o que (e como) contemplar em uma ementa da disciplina. O ensino básico impõe uma carga horária limitada, distribuída ao longo de um número de anos, aos educadores. Uma fração possível de conteúdos será trabalhada dentro destes prazos, relativamente curtos, e seleções precisam ser feitas, as quais têm dependido significativamente do diálogo político e social no país.

Ora, como bem sabemos, a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, um “recorte” temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente. Assim como a história, o currículo escolar não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados. (SILVA; FONSECA, 2010, p.16)

A título de exemplo: as leis 9.394/96, 10.639/03 e 11.345/08, que convertem em exigência o ensino de história da África e contribuições dos povos africanos e indígenas à cultura brasileira, emergiram de um contexto favorável ao multiculturalismo, que não seria encontrado, por exemplo, no início do século XX. Enquanto isso, os primeiros currículos brasileiros de história enfatizavam a narrativa europeia, em particular a Antiguidade Clássica, porque foram elaborados quando as autoridades brasileiras lutavam para “europeizar” o país.

Justamente pela dimensão de seu alcance, quando trabalhado à maneira mais corrente no modelo tradicional de ensino, o conhecimento histórico pode ser interpretado pelo aluno de ensino básico como uma modalidade demasiada abstrata ou distante de saber.

Ao tratar de contextos recuados no tempo e na geografia, como o Egito Antigo, por exemplo, o educador se confronta com a falta de materialidade destes tópicos. Por sua vez, a predominância de tópicos referentes à Antiguidade, especialmente à europeia, dada pelos conteúdos adotados na maioria dos currículos, já foi responsabilizada por perpetuar a ideia de que a história é uma ciência ocupada meramente “do passado”, estática e divorciada da realidade.

Conforme vimos anteriormente, desde as primeiras décadas do século XX, essa questão foi abordada de diferentes maneiras. Uma proposta bem recebida em muitos círculos de educadores foi a substituição da tradicional memorização por aulas expositivas acompanhadas de auxílios visuais e outros objetos, uma abordagem ainda amplamente favorecida na maior parte dos estabelecimentos educacionais. O excerto a seguir, extraído de uma obra de Jonathas Serrano, evidencia como esta abordagem metodológica já dava suas primeiras mostras ainda na década de 1930.

Antes de tudo, criará o professor em aula um ambiente de alegria, de estímulo e de trabalho. Despertará a curiosidade da turma pelo passado, contando episódios interessantes, apresentando biografias de homens de valor, mostrando gravuras, mapas, objetos ou quaisquer outros estimulantes da imaginação. (SERRANO, 1935, p. 96)

Assim, em fins dos anos 90, os PCNs propunham o trabalho em torno de **eixos temáticos** como alternativa à abordagem **conteudista** tradicional. A proposta da **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC) para a disciplina se constitui, de forma semelhante, sobre um conjunto de ações e fundamentos (procedimentos de pesquisa, representações do tempo, categorias, noções e conceitos, e dimensão político-cidadã), entretanto visa estabelecer uma base obrigatória de conteúdos, os quais devem ser contemplados, de acordo com a etapa, Brasil afora. A primeira versão desta base excluiu muitos dos conteúdos tradicionalmente tidos como essenciais para a disciplina, dando destaque, porém, aos temas indígena e afro-brasileiro. A BNCC ainda está em fase de configuração e não tem previsão para ser implementada antes de 2018, mas já encontra resistência de educadores em face do “encolhimento” e da mudança de foco dos conteúdos.

Resta claro que uma das maiores polêmicas envolvendo a configuração dos conteúdos de história é o domínio dos exames vestibulares. Ao criar listas de pontos a serem cobrados em seus vestibulares, as universidades acabam por compor uma agenda de conteúdos “mais importantes”. Colégios particulares, dirigidos para a produção de resultados quantificáveis, compõem seus currículos com base nessas listas, tendência que acaba por ser seguida também por colégios públicos, em razão de um modo de pensar que se difunde por todos os estratos sociais.

É certamente problemático que a disciplina de História, especialmente no Ensino Médio, palco da última etapa da formação básica, esteja tão firmemente atada às agendas dos vestibulares. A amplitude preparatória da instituição escolar se vê severamente reduzida, nesta conjuntura, a uma preparação para uma prova, perdendo sua relevância logo a seguir. No entanto, trata-se de uma questão para a qual não foi divisada ainda uma resposta de curto, ou mesmo de médio prazo, que não envolva uma reorganização total do modo como pensamos a educação no país e, mais especificamente, a cadeia de relações entre os diferentes níveis educacionais.

O que é fundamental, diante deste quadro, é que a disciplina não perca a oportunidade de trazer uma riqueza de significados à leitura de mundo do aluno em função de um mero preparatório para um evento isolado envolvendo o ingresso no ensino superior.

A qualidade formal reconstruir conhecimento precisa vir acompanhada da devida qualidade política. Pois esta é fim; aquela é meio. Caracteristicamente, o mercado aprecia apenas a qualidade formal. Promove o “saber pensar”, mas pela metade, até ao ponto de saber inovar o conhecimento. Não gosta da cidadania, porque não convive bem com o espírito crítico e a busca de sociedades alternativas. A Universidade não pode pensar apenas na inserção no mercado. Carece preferir a cidadania. (DEMO, 2001a)

Portanto, o espaço da sala de aula, mais que loco de conhecimento, no sentido restrito, deve ser visto como loco de problematização do próprio conhecimento. Não basta que o conteúdo seja apenas conteúdo, fixo e inquestionável, pois efetivamente não o é. Deve, então, ser visível para o aluno que, ao se estudar um tópico qualquer, se estuda uma construção, fruto dos interesses de pesquisa e olhares orientados pelas mentalidades e conflitos de um período: o fazer história é historicamente localizado, uma vez que pesquisadores de

diferentes momentos e lugares constroem diferentes narrativas, como explicado pelo historiador alemão Jörn Rüsen:

[...] novos interesses podem superar funções vigentes, de forma que o pensamento histórico, sob a pena de tornar-se anacrônico, tem de modificar suas perspectivas orientadoras com respeito ao passado. O passado tem de ajustar-se a critérios de sentido novo, que levam a novas representações, e essas novas representações ensejam novas técnicas de pesquisa e novas formas de apresentação. (RÜSEN, 2001, p. 37)

É fundamental, portanto, que não se conheça apenas o produto final do trabalho histórico, isto é, a narrativa contida em livros didáticos, mas a natureza do trabalho com as fontes e os modos pelos quais se constitui essa continuidade que compreendemos como história. Aparelhado com os princípios teóricos e metodológicos necessários, o indivíduo pode ser contemplado com a capacidade de observar seu mundo de forma substancialmente mais ampla.

2.2 O papel e a identidade do professor no ensino de História

Ao final da primeira década do século XXI, o Ministério da Educação se utilizou dos meios de comunicação para lançar a campanha “Seja um professor”, buscando estimular entre os jovens o interesse pela carreira docente, divulgando imagens positivas acerca da profissão educativa e salientando, entre outras coisas, as facilidades envolvidas no acesso ao ensino superior em razão de diversas políticas sociais promovidas pelo Governo Federal neste início de século.

A campanha tinha majoritariamente a intenção de despertar o interesse por uma carreira cuja imagem social ainda se encontra significativamente desgastada. Não oferecendo, na maioria dos casos, as recompensas financeiras mais elevadas nem o reconhecimento social que possuem outras carreiras, o ofício do professor seria atrativo por ser um posto privilegiado para aqueles que desejam trabalhar com os jovens, “moldando o futuro” ou semeando o necessário para que o país conte com melhores prospectos culturais e econômicos.

Na época, como ainda ocorre, essa ideia está sujeita a críticas, especialmente do próprio setor educacional. Resta claro para estudiosos das práticas de ensino e aprendizagem, como Cury (2002, p. 169), que, ainda que seja fundamental para instrumentalizar o indivíduo e equipá-lo para um mundo de complexidades, a instrução escolar não deveria ser apresentada a “salvadora do futuro” que se esperava ser no passado recente, quando o acesso a escolas pela população em geral ainda era limitadíssimo. A escola não deve mais ser vista como redentora, mas como apenas um dos aparatos que auxiliam na formação completa do indivíduo. Como vimos anteriormente, seu papel mais importante talvez seja o de formar para a curiosidade e para o olhar crítico, educando para a pesquisa. Pode-se argumentar, porém, que a escola brasileira tem encontrado dificuldades para atingir este objetivo, e um dos elos mais atingidos da cadeia é, com certeza, o educador.

Figura 2 – Portal da Campanha “Seja um professor”.



Fonte: Ministério da Educação/Divulgação.

Ao longo da trajetória da educação formal no Brasil, o cargo de professor se configurou eventualmente como uma atribuição de pouco prestígio. Historicamente, as universidades brasileiras, com a ratificação de boa parte da sociedade, repleta de permanências hierárquicas, efetivamente relegaram as licenciaturas a um segundo plano. Assumiram a primazia os cursos que atendiam mais prontamente às necessidades do mercado, e especialmente os que formam indivíduos com pretensões salariais mais elevadas: as engenharias e os cursos de ciências jurídicas e médicas, por exemplo.

Enquanto isso, as licenciaturas, formando para uma função de menor reconhecimento social, tornaram-se cursos menos equipados, com menor disponibilidade de investimentos, instalações, pessoal e oportunidades para o desenvolvimento de um ambiente de pesquisa. Para Pedro Demo, da Universidade de Brasília, a questão é que os cursos que formam educadores falham por disseminar conhecimentos que apenas reforçam valores já sedimentados:

Um problema complexo é que nossas universidades não se dedicam, como regra, à reconstrução do conhecimento. São, literalmente, um “monte de salas de aula”. Os alunos comparecem apenas para assistir a aulas, tomar nota e devolver o conhecimento copiado na prova. O “provão”, em vez de conduzir para o caminho do saber pensar, reforça o contexto do vestibular encardidamente reprodutivo. (DEMO, 2001a)

Demo (2001a) compara negativamente o “provão” que avalia o desempenho universitário aos vestibulares. O autor argumenta que essa avaliação adota um formato que privilegia o pensamento reprodutor de ideias estabelecidas em detrimento do repensar, do reavaliar e do reconstruir, o que é indesejável quando se deseja formar educadores que não sejam meros reprodutores de ideias ou transmissores de conteúdos que já poderiam ser apreendidos pelas vias dos livros ou de dispositivos de pesquisa ainda mais variados e dinâmicos, como *sites* especializados, aplicativos eletrônicos e bases de dados informatizadas.

Qual seria, então, o perfil ideal do educador? Suas características fundamentais são, na visão do autor (DEMO, 2001b, p. 5-9):

1. É um professor que não deixa de ser estudante, ou seja, um profissional pesquisador. Aulas desprovidas de pesquisa, alimentadas por anos de prática reiterada sem novas infusões de material ou autoquestionamento/revisão, tornam-se repetitivas e vazias de sentido.
2. É um planejador criativo, capaz de gerar a própria proposta de ensino, pois está mais preocupado com a aprendizagem que com o ensino (a trajetória específica *versus* metas institucionais). Essa questão é especialmente difícil na realidade contemporânea, na qual a norma é a cobrança do professor por parte de todas as demais instâncias (Estado, órgãos reguladores, direção, equipe pedagógica e comunidade escolar como um todo).
3. Alia teoria e prática sem colocar uma acima da outra. O predomínio da teoria pode transmitir a ideia de que a prática em si é “comum” ou “pouco reflexiva”. O predomínio da prática, por sua vez, passa a impressão de que a teoria é mera elucubração, sem aplicação ou relevância real no mundo fora da academia. Em completude, porém, ambas fazem mais sentido em qualquer contexto social.
4. Mantém-se continuamente atualizado, o que é fundamental para que sua prática “respire” e cresça. O conhecimento não é pétreo, mas flui, passa por recomposições, é colocado em dúvida e carece de constantes complementações de fontes mais jovens e mais diversas.
5. É proficiente no uso de tecnologias. Os alunos do ensino básico vivem imersos em um mundo no qual as tecnologias comunicacionais são mais poderosas do que jamais foram, e podem ser canalizadas para a aprendizagem e para o interesse pela prática investigativa. Em um mundo cuja linguagem é predominantemente eletrônica, não há bons motivos para abrir mão de recursos mais avançados quando estes estão à disposição.
6. Pensa sua prática em termos interdisciplinares, compreendendo que aquilo que sua disciplina compartilha com as demais, quando trabalhado de forma coerente e com um objetivo claro, contribui para a aprendizagem em todas as áreas envolvidas. História, Filosofia, Geografia, Arte e Sociologia, por exemplo, compartilham uma riqueza de conceitos e tópicos comuns, observando-os, porém, de ângulos diferentes. É uma perda considerável não conseguir observar seu valor como uma totalidade de conhecimento em vez de uma cadeia segmentada de assuntos.
7. Pauta-se pela aprendizagem. Muito mais importante que dar conta dos tópicos alocados à aula a fim de vencer um cronograma de conteúdos, é dar ao aluno o instrumental para que este aprenda, dentro ou fora da sala de aula. Se o aluno não entendeu o tema em sala, mas se sentiu inquieto o bastante para buscar respostas complementares em casa, o que lhe deu ângulos novos e uma compreensão mais clara, ocorreu aprendizagem, e a ocorrência da aprendizagem é, em si, mais importante que o ensino.

Em essência, a identidade do professor não seria a de um agente comprometido com o ensino, mas com a aprendizagem. De um papel moldado pela hierarquia do ensino tradicional, como um transmissor de conteúdos à frente da sala, preocupado em atender apenas aos próprios objetivos, o professor se torna um guia nas práticas de investigação e análise crítica, o que é fundamental, em história, para auxiliar o aluno a encontrar as próprias vias para a construção de conhecimento. Para Fonseca:

[...] o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente. (FONSECA, 2003, p. 71)

Esta visão representa, para muitos, uma mudança radical no modo de pensar sobre ensino de história, posto que abandona parcialmente uma extensa tradição que diz respeito à enumeração e discussão de conteúdos bem definidos, para abraçar um “ensinar a aprender”, cujo objetivo final é ser, para o aluno, um exemplo de pesquisador e reconstrutor de conhecimento.

2.3 O papel da pesquisa na formação do professor de história

Como, então, formar este professor pesquisador, capaz de instigar nos alunos de ensino básico o interesse pela pesquisa? Como se pode imaginar, o trabalho se inicia nas faculdades, de onde é transmitido para as escolas, pois aqueles que são alunos em um nível, serão professores em outro. Alguns aspectos preocupantes desta conjuntura são apresentados por Cerri (2013):

O contexto atual da formação de professores de história continua marcado pelas dificuldades, falta de verbas e problemas sérios nas condições de trabalho dos professores formados. As más condições de trabalho e os insuficientes investimentos em educação ainda afastam os jovens mais talentosos da escolha do magistério como carreira a seguir. A algumas carreiras, nem os jovens pouco talentosos acorrem, o que conduz à carência crônica de professores nessas disciplinas. (CERRI, 2013, p. 180)

O autor ressalta, ainda, que há fatores sociais de peso na composição de um quadro de formados em história que frequentemente ingressam na área por ser uma “opção acessível”, ou até mesmo como uma atividade secundária, levando efetivamente a uma desvalorização da área.

Tem-se percebido que a maioria dos que escolhem cursar história é de jovens pobres para os quais as más condições de trabalhos, remuneração e carreira no magistério ainda são opções profissionais melhores dos que as que se oferecem para outras opções na sua classe social. Outra parte é de diletantes que gostam

de história ou profissionais geralmente do setor público que buscam no título superior uma oportunidade de ascensão em suas próprias carreiras. Por isso, para quem é importante que a história forme para uma profissão que responda ao investimento de estudo com um emprego, a licenciatura é fundamental por ser a única profissão resultante do curso superior de história que é reconhecida no mundo do trabalho, além do que a profissão de historiador, mesmo que venha a ser reconhecida num futuro próximo, significa um mercado de trabalho muito restrito, já existente e em geral ocupado hoje. (CERRI, 2013, p. 180)

Críticas são tecidas acerca de elementos de todo o sistema, das raízes aos desdobramentos, incluindo o caráter engessado dos currículos básicos, que frequentemente são apresentados como listas impositivas, e não como propostas flexíveis, as exigências institucionais das chefias escolares, metas governamentais, carências estruturais das instalações escolares e, inclusive, às universidades, acusadas de favorecer esta estrutura problemática,

[...] o quadro instrucionista típico: grande parte dos docentes não saberia produzir conhecimento próprio, mesmo que detenham por vezes titularidade legal. Não sabendo manejar conhecimento com autonomia, não conseguem obter nos alunos este efeito essencial. Com isto, não formam profissionais capazes de autonomia própria, mas porta-vozes de mensagens ultrapassadas, dificultando imensamente um dos desafios fundamentais da própria competitividade: a capacidade permanente de continuar aprendendo. (DEMO, 2001a)

Ou seja, se os alunos do ensino básico carecem do instrumental necessário para pesquisar e articular comentários críticos, é porque os seus professores também não foram contemplados de forma mais rica com este instrumental no ensino superior. Estes mesmos desfrutaram de poucas experiências educacionais diferentes do padrão, em que aprenderam a reproduzir ideias consolidadas. Tendo desenvolvido uma mentalidade do “saber o suficiente”, não buscam a prática da aprendizagem como algo a ser realizado cotidianamente, como uma prática intelectual e cidadã, que não teme, mas abraça a prática que Demo chama de **reconstrução**.

Não se trata de fazer de cada estudante um pesquisador profissional, mas um profissional pesquisador, quer dizer, que sabe manejar as virtudes metodológicas e sobretudo pedagógicas da pesquisa. Para renovar adequadamente os repertórios profissionais num mercado escorregadio e submetido a processos violentos e geralmente muito dúbios de inovação, é fundamental saber reconstruir a proposta profissional. (DEMO, 2001b, p. 9-10)

O reconstruir é, afinal de contas, fundamental. Estimulando nos futuros docentes o constante rever e o questionar daquilo que é apresentado como, estimula-se a prática da pesquisa, por meio da qual o conhecimento é produzido e refinado, a fim de que possa ser exposto a debates fora da academia e universalizado. Os conteúdos não são construções fixas, mas

[...] se consomem no tempo, enquanto a habilidade de saber pensar necessita manter-se viva, mais que nunca. Se não sabe pesquisar, não sabe questionar. Não sabendo questionar, não sabe ultrapassar os impasses inevitáveis que toda profissão encontra em sua prática. (DEMO, 2001b, p. 10)

Resta claro que, independente de adotar uma postura mais próxima de conteúdos lineares ou eixos e temas gerais, o educador também deve ser estudante buscando sempre pisar para fora das fronteiras do certo, pesquisando e encorajando a pesquisa.

+ Ampliando seus conhecimentos

Leia trechos da entrevista com o educador Pedro Demo.

(CASIMIRO, 2010)

Antes de embarcar para o Chile, onde desenvolve um trabalho na Universidade Educare, Pedro Demo concedeu a seguinte entrevista.

A primeira coisa que chama a atenção na educação reconstrutiva é o próprio nome. Por que não construtivismo simplesmente?

Pedro Demo – Eu guardo um profundo respeito pela proposta piagetiana chamada construtivismo. Mas eu prefiro o termo reconstrutivismo, porque é culturalmente mais plantado. Normalmente, a gente não produz conhecimento totalmente novo, no sentido de uma construção nova. Nós partimos do que já está construído, do que já está disponível, do conhecimento que está aí diante de nós e o refazemos, reelaboramos. Eu penso que o termo reconstrução é muito mais realista, só isso.

O pilar desse conceito é a importância da pesquisa no processo educacional, independentemente do nível de ensino. Como ela pode ser incorporada nos níveis mais elementares?

Pedro Demo – Primeiro, é preciso distinguir a pesquisa como princípio científico e a pesquisa como princípio educativo. Nós estamos trabalhando a pesquisa principalmente como pedagogia, como modo de educar, e não apenas como construção técnica do conhecimento. Bem, se nós aceitamos isso, então a pesquisa indica a necessidade da educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É a noção do sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias. Isso tudo tem por trás a ideia da reconstrução, mas também agrega todo o patrimônio de Paulo Freire e da “politicidade”, porque nós estamos na educação formando o sujeito capaz de ter história própria, e não história copiada, reproduzida, na sombra dos outros, parasitária. Uma história que permita ao sujeito participar da sociedade.

A pesquisa supõe uma reelaboração do conhecimento, ou seja, deve vir acompanhada de um processo de apreensão do conhecimento. Como a educação reconstrutiva concilia pesquisa e ensino?

Pedro Demo – Vamos colocar de outra maneira: você precisa de informação e de formação. Você não aprende sem vasculhar o que já está disponível. Mas a educação não é propriamente isso. Isso é meramente um processo informativo que pode ser feito pela eletrônica. Nem é preciso professor para meramente transmitir conhecimento. Mas o professor é absolutamente necessário para o processo reconstrutivo, como orientador, avaliador do aluno. A perspectiva muda bastante. O que nós estamos acostumados a ver no dia a dia é a proposta instrucionista, baseada no ensino, na instrução, no treinamento. Isso não é educação. Também é importante, também faz parte, mas o nível educativo se atinge realmente quando aparece um sujeito capaz de propor, de questionar. Precisamos de pesquisa e elaboração própria. São dois conceitos nos quais eu insisto bastante.

Mas no campo das práticas pedagógicas, como a pesquisa pode ser inserida no ensino fundamental, por exemplo?

Pedro Demo – Primeiro, fazendo recuar a aula, porque a aula é bem o signo da instrução, sobretudo a aula meramente expositiva, em que as crianças são obrigadas a assistir, tomar notas e fazer provas. Se você olhar bem, aí não ocorre nenhuma educação. Agora, se a criança também é levada a buscar seu material, a fazer sua elaboração, a se expressar argumentando, a buscar fundamentar o que diz, a fazer uma crítica ao que vê e lê, aí ela vai amanhecendo como sujeito capaz de ter uma proposta própria. Isso é o que queria, na verdade, Piaget. Ele sempre disse que a criança é um grande pesquisador: é curiosa, quer ver as coisas, quebra os brinquedos para ver o que tem lá dentro, pergunta muito. A escola é que, não sabendo disso, abafa essa vontade de conhecer que a criança tem.

O senhor afirma que a curiosidade infantil deve ser estimulada, instigada incessantemente pelo educador. Como isso deve ser feito?

Pedro Demo – Esta é uma das grandes competências do educador, saber aproveitar essa potencialidade enorme que a criança tem de querer conhecer, de aprender, de inventar coisas diferentes. Aí está então o que eu quero dizer com a pesquisa como princípio de todo o trajeto educativo. É claro que a pesquisa como princípio científico, da pessoa que está fazendo Ph.D., é muito diferente das pesquisas da pessoa que está na graduação e da criança que está no ensino fundamental, mas, se a gente aproxima a pesquisa como cultivo do saber pensar, ela deve estar em todos os atos educativos, seja da menor criança, seja da pessoa mais adulta.

[...]

Atividades

1. Exemplifique comparativamente modelos de se pensar e lecionar História conforme o ensino tradicional *versus* abordagens mais progressistas.
2. As listas de conteúdos abordados na disciplina de História não são fixas ou oniscientes, cobrindo “todo o passado”, mas se constituem de conjuntos selecionados de tópicos históricos. Explique como isso se processa.
3. Descreva o paradigma que Pedro Demo compreende como “instrucionista”, tratando da educação formal como estamos habituados, e qual é sua resposta para a quebra desse paradigma.
4. Qual é a importância da pesquisa para o ensino de História?

Referências

BARROS, José D’Assunção. A fonte histórica e seu lugar de produção. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, Uberlândia, v. 25, n. 2, jul./dez. 2012.

CASIMIRO, Vitor. Entrevistas: Pedro Demo. In: **Portal Educacional**, 2010. Disponível em: <<http://www.educacional.net/entrevistas/entrevista0035.asp>>. Acesso em: 1 dez. 2016.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**. Brasília, v. 1, n. 2, p. 167-186, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

DEMO, Pedro. Política científica e educacional na universidade: ensino superior no século XXI – aprender a aprender. In: REFLEXÕES, 1., 2001, Canela, RS. **Documentos...** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Canela, 2001a. Disponível em: <<http://puhrs.br/reflexoes/encontro/2001-3/documentos/04-Ensino-Superior-no-Seculo-XXI-Pedro-Demo.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. **Professor/conhecimento**. Universidade de Brasília, Brasília, 2001b. Disponível em: <http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor_Conhecimento.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexos e aprendizados. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. A história na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., nov. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936>. Acesso em: 12 dez. 2016.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: Teoria da História I – os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. da UNB, 2001.

_____. **Reconstrução do passado**: Teoria da História II – Os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Ed. da UNB, 2007a.

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina história**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1935.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Rogério Chaves. Método e sentido: a pesquisa e a historiografia na teoria de Rüsen, Jörn. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, Florianópolis, n. 17, p. 33-55, 2009.

☑ Resolução

1. O paradigma mais tradicional de ensino de História no Brasil envolve a prática da memorização. Como já foi descrito no Capítulo 1, esta prática consistia em ler e recordar com riqueza de detalhes datas e nomes referentes aos conteúdos trabalhados, os quais eram cobrados em suas minúcias pelo professor, que avaliava o aluno conforme o nível de exatidão de sua memorização dos fatos registrados nos livros e outros materiais didáticos.

Uma primeira alternativa a este sistema, como foi recomendado pelo professor Jonathan Serrano, nos anos 1930, e ainda muito favorecida nos dias atuais, é trabalhar com aulas expositivas, reforçando a explicação com mapas, esquemas, objetos e outros auxílios visuais, que ajudem o aluno a se envolver e desenvolver um relacionamento com o assunto tratado.

Abordagens mais recentes, por sua vez, substituem o ensino de tópicos estanques e lineares por uma abordagem mais flexível dos conteúdos dentro de temas gerais ou eixos, de modo a contextualizar o assunto, tornando-o mais relevante para o aluno.

2. Os conteúdos tidos como básicos são frutos das discussões que emanam do meio social e das demandas políticas do momento. O que é considerado relevante é, por sua vez, incorporado à História, pois precisa ser recordado para reforçar discursos específicos. O ensino tradicional, por exemplo, dava grande ênfase às civilizações clássicas, pois a sociedade da época via nelas a base da cultura europeia, que era o mais elevado modelo de civilidade para as autoridades brasileiras do final do século XIX e início do XX. Entre a década de 1990 e os anos 2000, por outro lado, a demanda pela valorização da cultura afro-brasileira levou finalmente à sua entrada nos conteúdos básicos.
3. Demo se refere a um modelo de relação de ensino-aprendizagem centrado na preservação e propagação de conhecimento tido como fixo, não fluido. Dentro desse paradigma, não há a preocupação de estimular o estudante a problematizar, mas sim de absorver e assimilar este conhecimento, já sedimentado, da melhor maneira possível. A alternativa a este modelo é buscar por meio das práticas contínuas e consistentes do questionamento, da investigação e da observação crítica a fim de manter o conhecimento em processo constante de reconstrução.
4. Sem o processo de pesquisa, a infusão de novas fontes e novos questionamentos, conhecimentos podem passar por um processo de sedimentação, entrando em uma área perigosa de consenso que não permite novas acepções ou discussões, tornando o campo estanque e menos relevante à medida que o tempo passa.

3

Relações entre saber histórico escolar e saber acadêmico

Figura 1 – Aula na Universidade de Paris, iluminura de autor desconhecido, do manuscrito *Cours de Philosophie à Paris Grandes Chroniques de France*, fins do século XIV.



As primeiras universidades emergiram na Europa medieval. Tal como as madraças islâmicas, eram frutos da necessidade de suprir a Igreja e outras esferas da vida administrativa religiosa com clérigos cultos, capacitados para exercer funções diversas. Assim, a maior parcela do conhecimento bibliográfico quantificável à época se encontrava em abadias e conventos. Mesmo quando surgiram as primeiras instituições de ensino superior dedicadas majoritariamente à formação de eruditos leigos, os currículos medievais persistiram, devido ao apego a valores hierárquicos tradicionais.

Apenas nos séculos XVIII e XIX começariam a se formatar os primeiros institutos de ensino superior tal como os conhecemos, dedicados a suprir a sociedade com profissionais de todas as ordens. Seria ainda um desenvolvimento fundamental deste período, a publicação pelas universidades de periódicos científicos autônomos, veículos imprescindíveis para a divulgação de pesquisas em andamento¹.

Assim, é comumente aceito que a pesquisa e a divulgação são eixos fundamentais do ambiente acadêmico (MOITA; ANDRADE, 2009) e, por consequência, dos ambientes para os quais este prepara profissionais, como a Educação Básica. Para que quaisquer transformações necessárias ao crescimento e à atualização do ensino básico possam ser implementadas, é fundamental que se arvorem no conhecimento acadêmico, e a disciplina de história não é exceção. Os conteúdos básicos que integram currículos escolares são apenas os desdobramentos finais de uma discussão cujas raízes estão situadas no vasto conjunto de saberes acumulativos que as universidades são encarregadas de manter, ampliar, revisar e, acima de tudo, divulgar (ZANELATTO; BITENCOURT, 2012).

Moita e Andrade (2009) argumentam que, sendo erigida sobre o eixo ensino-pesquisa-extensão, a universidade tem a responsabilidade de produzir conhecimento e auxiliar em sua difusão. Sem que possa produzir um fluxo consistente de atividades de pesquisa, a academia passa a ter uma capacidade reduzida para produzir novos conhecimentos e pôr em questão concepções consolidadas. Em que sentido isso seria problemático para os currículos de História aplicados nas escolas? Ora, à medida que a história não é submetida ao escrutínio de novos pesquisadores, pela análise de novas fontes, empreendida via novos questionamentos, se permite que os currículos se tornem cada vez mais estruturas cristalizadas e pouco orgânicas, paulatinamente menos relevantes para novas gerações de estudantes.

Desse modo, é certamente fundamental compreender o vínculo entre o conhecimento produzido e transmitido na academia e o saber divulgado nas escolas, a fim de que essa ponte possa ser continuamente revista, renovada e reforçada, em prol de um ensino mais amplo, mais compreensivo, mais rico e melhor equipado para apresentar a história de forma relevante.

¹ Para saber mais sobre o papel social das práticas científicas, ver: BORDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Unesp, 2003.

3.1 Diferentes categorias e o reconhecimento das especificidades da História escolar

Conforme vimos anteriormente, o período inicial do ensino de História no ensino brasileiro de base foi caracterizado pela atuação de docentes autodidatas e pela reprodução de metodologias tradicionais e perspectivas bastante restritas do conhecimento histórico, fundamentalmente voltadas para a “história dos heróis” e para a priorização da história europeia no geral, e da Antiguidade Clássica em particular. Quando presente, a história do Brasil dedicava-se às narrativas dos “grandes homens”.

Mudanças significativas nesse cenário começaram a se processar por meio da assimilação de influências estrangeiras e da consolidação de um ensino formal para os licenciados, os quais oxigenariam as escolas com infusões do ensino que haviam recebido nos primeiros cursos universitários de “humanidades”. Conforme salienta Elza Nadai:

As primeiras medidas concretas no sentido da inovação do ensino em geral, e o de história em particular, ocorreram com a instalação dos primeiros cursos universitários direcionados para a formação do professor secundário, em 1934. No bojo da criação e instalação da primeira universidade brasileira (e da faculdade de filosofia, ciências e letras) em São Paulo acorreram para esta cidade e depois para a do Rio de Janeiro (com a instalação da Universidade do Brasil) cientistas estrangeiros que se preocuparam em introduzir a pesquisa científica nas diversas áreas (das ciências humanas às biológicas e às exatas), superando a fase de autodidatismo e abrindo perspectivas novas para a atuação docente. (NADAI, 1993, p. 154)

Ainda assim, havia certamente um abismo entre o conhecimento assimilado no ambiente universitário e aquele que deveria ser ministrado nas escolas. Trata-se, pois, de um dilema que ainda acomete o cenário educacional contemporâneo no Brasil. Podemos enumerar, em linhas gerais, um núcleo mais ou menos definido de possíveis fatores desencadeadores do abismo que se situa entre o saber acadêmico e a história escolar:

1. **Método:** instruídos na universidade nos princípios da construção da narrativa historiográfica, os docentes recém-formados deparam-se, na maioria das escolas, com uma história que não se ocupa de introduzir aos alunos métodos de pesquisa e possibilidades de análise, mas apenas uma carta de conteúdos.

Figura 2 – *História do Brasil para crianças*, de Viriato Corrêa (1944): material didático tradicional, enfatizando uma história de “nomes e datas”.



Fonte: DIAS, 2011.

2. **Currículo:** estes conteúdos, via de regra, constituem um quadro cristalizado, e não são passíveis de discussão, haja vista que obedecem a currículos engessados ou às demandas de exames vestibulares. É frequente ainda que se trate de conteúdos pautados mais por valores quantificáveis (datas, nomes, eventos específicos, redes de conceitos vagos), que por leituras conjunturais complexas.
3. **Cronograma:** enquanto a pesquisa acadêmica deveria, ao menos em princípio, prezar pelo rigor da análise, pela atenção ao detalhe e pela reflexão, o trabalho escolar deve ser realizado com velocidade, encaixando-se no quadro delimitado pelo ano letivo, contemplando ainda avaliações regulares e outros atributos burocráticos inescapáveis da rotina escolar.
4. **Material:** na maioria das escolas do país, a carência de materiais de apoio para o enriquecimento do trabalho em sala ainda é um problema (BITTENCOURT, 2008). A elaboração de atividades que demandem maior investimento criativo (a criação junto aos alunos de jornais, rádios, desfiles de moda, dramatizações e outras técnicas facilitadoras da assimilação do conhecimento histórico, para além da mera leitura e resolução de exercícios), pode ser severamente limitada por essa questão conjuntural, especialmente em estabelecimentos educacionais frequentados por alunos de menor poder aquisitivo ou oriundos de comunidades onde o acesso a certos bens é dificultado por outras situações (ZANELATTO; BITTENCOURT, 2012).

O confronto rotineiro com tais situações pode levar os profissionais do meio docente a julgarem que o abismo universidade/escola é tão profundo que não pode ser transposto. Docentes jovens, em especial, podem passar por uma experiência de choque ao falharem em abordar tópicos trabalhados no meio acadêmico com grande proficiência, junto a alunos de ensino fundamental e médio em um primeiro momento. A frustração gerada por este contexto pode se estender e se ampliar rapidamente se não for confrontada com soluções efetivas, sendo agravada por uma postura comodista, a qual tende a se tornar mais gravemente inerte à medida que se soma a outras frustrações comuns à carreira docente, como a má remuneração e a falta de reconhecimento social.

Assim, enquanto vastos, geralmente respeitados por seu valor intrínseco e alicerçados em fortes bases teóricas, os conhecimentos do espaço acadêmico podem falhar em suprir o docente com as ferramentas necessárias para articulá-los com a realidade própria da comunidade escolar com a qual trabalha, ou seja, com os conhecimentos que são de fato relevantes para seus alunos.

É grande o risco de que esta visão se converta em uma relação de polaridade, na qual a escola é vista como uma espécie de “chão do real”, onde o conhecimento precisa se relacionar da forma mais orgânica, despida e simplificada com o contexto social; em contrapartida, a universidade é um campo privilegiado de conhecimento e pesquisa, valores que estariam, todavia, relegados à esterilidade do campo científico, não encontrando vazão ou aplicação efetiva. Ana Maria Monteiro expõe a situação nos seguintes termos:

Fonte de saberes e de legitimação, o conhecimento histórico “acadêmico” permanece como a referência daquilo que é dito na escola, embora sua produção

siga trajetórias bem específicas, com uma dinâmica que responde a interesses e demandas do campo científico e que são diferentes daquelas oriundas da escola onde a dimensão educativa expressa as mediações com o contexto social. (MONTEIRO, 2004, p. 6)

Desse modo o conjunto de problemáticas enumeradas anteriormente pode ser sintetizado no controverso tópico da **transposição didática** (CHEVALLARD, 1991). Como garantir que os saberes adquiridos ao longo de uma substancial trajetória histórica e interpretados por uma imensa coleção de trabalhos de pesquisa sejam efetivamente traduzidos para o contexto do aluno?

3.2 O processo de transposição didática e a explicação histórica

O problema da adequação de conteúdos “duros” às demandas do ensino foi delimitado pelo pesquisador francês Yves Chevallard nestes termos:

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1991, p. 39)

Assim, segundo Chevallard, o princípio de transposição seria essencialmente uma “tradução”, esta versão domesticada de um saber de alta complexidade, a fim de que este possa ser internalizado a doses suaves, por um aluno que não tem ainda propriedade do pensar necessário para compreendê-los de forma mais completa. Vejamos a posição de Selva Fonseca:

[...] o professor de História, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente. (FONSECA, 2003, p. 71)

É certamente uma visão válida, mas que não se trata de uma unanimidade. Conforme vimos no capítulo anterior, a visão de Pedro Demo é a de que todo o ensino de História deveria ser pensado em favor da formação da cidadania, e do pensamento autônomo em vez do acúmulo de saberes catalogais (DEMO, 2001b).

Bittencourt argumenta que o distanciamento ainda existente entre a academia e a escola cria uma mentalidade destrutiva, a qual vê a disciplina escolar não apenas como subserviente, mas como imediatamente inferior à acadêmica. Esta seria uma visão decorrente da ideia de que os conhecimentos reais de uma disciplina estão divorciados da metodologia de ensino, a ser aplicada por matérias de “técnicas pedagógicas”, as quais são preponderantemente acessórias à formação do docente (BITTENCOURT, 2008, p. 36-37).

Monteiro² compartilha da visão de que essa hierarquização é problemática. Tendo investigado como se processa a transição do conhecimento universitário acumulado para o escolar no que toca à disciplina de História, a autora constata que o campo interno à escola é de fato colocado em um patamar mais baixo no pensar corrente.

Ao ser radicalizada, essa concepção levou muitos a considerar o saber escolar um saber de “segunda”, inferior ao conhecimento científico, porque resultante de simplificações necessárias para o ensino a crianças, adolescentes ou adultos ignorantes, o que contribuiu para acirrar preconceitos em relação à educação escolar, com consequências perversas para o desenvolvimento das práticas educacionais. (MONTEIRO, 2003, p. 11)

Estes preconceitos seriam, em essência:

- × 1. A ideia de que a História escolar não é capaz de instigar elaborações autônomas, comparáveis às discussões no bojo da academia;
- × 2. Tal acontece porque o pensamento complexo e a criticidade não encontram solo fértil no ambiente escolar, apenas no universitário;
- × 3. Em consequência disso, o trabalho desenvolvido pelos docentes da Educação Básica tem menor peso em termos de produção científica se colocado lado a lado com aquele que os docentes do ensino superior podem trazer à mesa.

Assim, há muitas vezes uma visão de mútua desconsideração entre os ensinamentos básico e superior: para agentes do primeiro, o segundo se apresenta como abstrato, excessivamente técnico, distante e virtualmente impossível de encontrar aplicação ou identificação junto às comunidades escolares; em contrapartida, para os agentes do segundo, o primeiro é um campo preliminar, marcado pela superficialidade, incapaz de incidir na produção de conhecimentos à altura.

Monteiro (2003) argumenta que é preciso estar ciente das diferenças que inevitavelmente se estabelecem entre os dois campos, e que o espaço escolar de fato tem uma vocação distinta, mas essas circunstâncias não implicam em uma posição de inferioridade.

A marca do ensino superior, a rigor, é constituir, pelo processo de pesquisa um corpo de conhecimento de caráter científico, o qual tem suas vias próprias de divulgação, principalmente periódicos acadêmicos. O ensino básico, por outro lado, não é, ou não deveria ser, se conduzido com comprometimento, seriedade e consideração pelos saberes específicos, mera síntese e regurgitação do saber acadêmico. A História escolar não teria por propósito tornar mais digerível aquilo que é emitido pela outra esfera, mas compor o próprio corpo de conhecimento, o qual deve ser transmitido em sua própria conjuntura (o espaço escolar) que deve ser, antes de mais nada, compreensível, já que a causa última do espaço escolar

² Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

é estimular a ampliação da compreensão. Nesse sentido, a visão da autora coincide com a formulação de Demo sobre o espaço escolar como formador da cidadania e do indivíduo crítico.

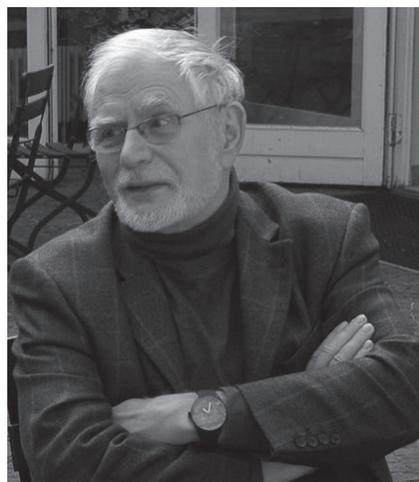
Assim, a perspectiva de constituição de um saber escolar tem por base a compreensão de que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível da cultura num dado momento histórico, mas tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis. (MONTEIRO, 2003, p. 13)

Entretanto, se para tais autores a função da história escolar não é repassar paulatinamente versões simplificadas e fragmentadas das narrativas historiográficas tecidas na esfera universitária, qual seria a alternativa? O que seria, afinal de contas, relevante o bastante para se transmitir aos alunos?

3.3 A categoria “consciência histórica” e a discussão das funções do saber histórico

Quando pensamos em um modelo alternativo de configuração de História escolar, uma resposta diferenciada, que escape ao currículo linear, cronologicamente organizado e fundado nos recortes arbitrários utilizados pelas universidades em seus processos seletivos, talvez o tópico mais crucial e o centro de toda a discussão seja o conceito de **consciência histórica**. Para o historiador alemão Jörn Rüsen, a consciência histórica pode ser compreendida como: “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Figura 3 – Jörn Rüsen.



Fonte: Aoaassis/Wikimedia Commons, 2008.

Na visão de Rüsen, é exercitando a consciência histórica que adquirimos, como indivíduos e como grupos sociais, a ciência de nosso pertencimento a uma continuidade. Muitos são os fatores envolvidos na elaboração da consciência histórica, como o **imaginário**, que nos ajuda a domesticar o mundo, dando-nos um lugar em sua organização espaçotemporal, assim como a memória do coletivo, que dá sentido à vida social, ao posto do indivíduo na coletividade e o da coletividade no meio natural. Trata-se, pois, de uma forma de vivência histórica detectável para nossas sensibilidades, e, portanto, explorável de muitas formas no contexto escolar.

Ou seja, este conceito se encontra justamente no centro de uma das mais acaloradas discussões em torno do papel da história nos currículos nacionais: qual é a serventia da História na formação básica? Parece certo que aqueles que discordam da presença obrigatória da história entre as disciplinas indispensáveis do currículo, o fazem por não encontrarem uma função real na estrutura de pontos das tradicionais listas, as quais inclusive privilegiam a trajetória histórica europeia pela maior parte. Para os que se situam a partir deste ponto de vista, a história, “ciência do passado”, é um anacronismo em si mesma, uma espécie de permanência incômoda dos cronistas reais e/ou eclesiásticos de outrora, cuja função primeira era ressaltar os feitos de alguns indivíduos “importantes”, destacados da massa “desimportante” que constitui a maioria.

Entretanto, mesmo o crítico que se ancora em uma defesa da “inutilidade do passado”, encontra dificuldades em contrapor a tese de que tudo acerca da vida humana é, a rigor, historicizado. “Que os homens tenham consciência da história baseia-se, afinal, no fato de que seu próprio agir é histórico” (RÜSEN, 2001, p. 79). Todos vivemos no tempo e nos entendemos como seres inseridos em uma cadeia, mais ou menos complexa, de continuidades, sejam estas tradições religiosas, narrativas familiares, narrativas de trabalho ou de lazer e entretenimento. Todo referencial humano é, no fim das contas, histórico, e precisa ser observado com esta chave de leitura para ser apreciado conceitualmente de forma mais completa. Podemos afirmar que

[...] o agir humano é, em seu cerne, histórico. E ‘histórico’ significa aqui, simplesmente que o processo temporal do agir humano pode ser entendido, por princípio, como não natural, ou seja: um processo que supera sempre os limites do tempo natural. (RÜSEN, 2001, p. 79)

Este é, pois, um tempo construído, não propriamente o dos fenômenos físicos que articulam dias, meses e anos, mas os dos valores subjetivos que nós, enquanto seres portadores de sensibilidades, a eles atribuímos. Estas sensibilidades, situadas no tempo, convertem-se na abstração da memória, sem a qual nenhum ser humano vive, pois todos atentamos para algum modo de história, por micro que seja se comparado à longa duração.

Se não aderirmos à ideia de que a História escolar tem a função de ser esta bússola cronológica, se postulamos que a disciplina não se presta a nos mostrar as raízes sobre as quais se ergue hoje, equipando-nos com as armas para exercer a cidadania e compreender os mecanismos do mundo – que, aliás, é uma visão válida –, ainda a veremos alcançar um propósito semelhante ao buscar compreender como o nosso agora e o passado são construídos intimamente ligados.

Efetivamente, somos seres históricos e seres historicizantes, que ligam cronologias e sentidos de forma íntima. Explorar essa relação inescapável com o tempo é certamente um dos veios mais ricos ainda por perscrutar em nossa disciplina.

+ Ampliando seus conhecimentos

Leia, a seguir, entrevista com Circe Bittencourt, professora da pós-graduação da Faculdade de Educação da USP, sobre o ensino de História.

Senso crítico se ensina – Entrevista com Circe Bittencourt

(DAHÁS, 2015)

Revista de História – Inovações na produção acadêmica são incorporadas pelos livros didáticos?

Circe Bittencourt – Os historiadores dizem que fazem e os livros didáticos não incorporam, e estes dizem que não incorporam porque os historiadores não fazem. Eu sempre denunciei que se estuda muito pouco a história do Brasil no Brasil. A perspectiva com a qual se inicia o estudo de história do Brasil nesses livros ainda é muito eurocêntrica. E nossos cursos universitários são em geral muito eurocêntricos. Por exemplo, o que é história antiga? É estudar os gregos, os romanos, o Egito – que não está na África – pedaços da Ásia menor, Oriente Médio. África negra nem pensar. Estuda-se muito mal o islamismo. Não há contra nem a favor: não há nada, não se entende nada do que os livros didáticos dizem a respeito do islamismo. [...]

RH – Como vai o ensino de história indígena?

CB – A história indígena tem sido realizada. John Manuel Monteiro foi um desses autores e há mais grupos pesquisando isto. Ainda assim é preciso muito mais, uma ampliação fundamentada em novos pressupostos teóricos. Um deles é o conceito de história antiga. Por que não introduzir na história antiga o estudo das populações indígenas na América? Para além de se estudar asteca, maia e inca, conhecer também os sítios arqueológicos e pesquisas brasileiras e americanas. [...] Eu vejo que os historiadores têm muito medo da tradição oral indígena, mas é preciso trabalhar com ela. Os historiadores indígenas estão vivos: são os velhos com os quais você conversa. Em geral, se estuda bastante a história indígena depois do contato, mas precisamos ir além. A história do contato é apenas um tema da história indígena.

[...]

RH – E a história da África, vem sendo mais estudada?

CB – A África é uma coisa tão grande que nós só podemos falar em história das populações negras no Brasil. E isso ainda é complicado, uma vez que só se estuda escravidão. Muito menos a cultura religiosa afro que chegou ao Brasil, e é extremamente combatida por algumas religiões cristãs. A academia precisa enfrentar os problemas da produção historiográfica sobre a história de populações indígenas, de mulheres, história da criança... as chamadas (porque não são) minorias. São assuntos pouco desenvolvidos e necessários para o conhecimento da história da nossa sociedade em seu conjunto, e não em fragmentos.

RH – Outra ponta do problema são os currículos universitários?

CB – Os currículos são construídos pela divisão em história antiga, medieval, moderna e contemporânea, que é pautada por grupos de pesquisa que criam as temáticas em que nós nos encaixamos. Isto já foi bastante denunciado até pelos europeus, que fizeram essa autocrítica. Nós não. Os concursos são abertos por disciplinas, você entra para dar aulas de “história do Brasil Independente”, e vão se formando blocos de pesquisa aliados às disciplinas. [...]

RH – História e Educação são áreas afastadas?

CB – Quando se fala em história da educação, logo se pensa na história dos intelectuais. É raro ver alguém trabalhar com a história dos sujeitos que estão dentro da escola. É preciso juntar mais as disciplinas de educação e os historiadores. Os trabalhos tratam das teorias pedagógicas e das ideias dos que estão no poder, de quem faz as reformas curriculares. Essa linha dos intelectuais é uma tradição na história da educação brasileira: trabalhar com as ideias vencedoras, ou com as que não venceram mas podem vencer. As experiências escolares entre alunos e professores no contexto curricular não são contadas. É preciso que tanto os historiadores quanto os pedagogos e a escola pensem no que se retira e no que se coloca como história. A história da África e a história indígena entraram nas escolas não pela mão da academia, mas através dos movimentos sociais que reivindicam uma nova história na escola.

[...]

✍ Atividades

1. Discorra sobre as situações que podem levar docentes do ensino básico a imaginarem o conhecimento acadêmico como uma realidade demasiadamente distante das escolas.
2. Explique o conceito de transposição didática e trate das controvérsias que ele pode gerar entre as duas esferas de conhecimento abordadas neste capítulo.
3. Por que o conceito de consciência histórica é fundamental para pensarmos o lugar da História no ensino básico atualmente?
4. A que Circe Bittencourt atribui o distanciamento entre as áreas de educação e história?
5. Por que uma abordagem de ensino de História que emprega apenas o livro didático como auxílio falha em contemplar de maneira complexa o valor da memória?
6. Qual é o tipo de pensamento que leva à dificuldade dos livros didáticos em incorporar novas abordagens, por exemplo, no que diz respeito à diversidade cultural brasileira?

➤ Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BORDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2003.

DAHÁS, Nashla. Entrevista: Circe Bittencourt. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/circe-bittencourt>>. Acesso em: 1 set. 2015.

DEMO, Pedro. **Professor/conhecimento**. Universidade de Brasília, Brasília, 2001. Disponível em: <http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor_Conhecimento.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

DIAS, Valéria. Viriato Corrêa inovou modo de ensinar História para crianças. **Agência USP de Notícias**, São Paulo, 17 fev. 2011. Disponível em: <<http://www.usp.br/agen/?p=48444>>. Acesso em: 16 maio 2017.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexos e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. A história na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., nov. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo

Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 269-393, maio/ago. 2009.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 9-35, out. 2003.

_____. Narrativa histórica no ensino de História. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 5., São Paulo. **Fóruns contemporâneos de ensino de História no Brasil**, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5399/4308>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 6, n. 25, p. 143-162, 1993.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: Teoria da História I – os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Ed. da UNB, 2001.

_____. **Reconstrução do passado: Teoria da História II – Os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: Ed. da UNB, 2007a.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

ZANELATTO, João Henrique; BITENCOURT, João Batista. O ensino de História: uma outra batalha. **Diálogos**, Maringá, v. 16, supl. especial, p. 257-275, dez. 2012.

Resolução

1. Os docentes dos estágios fundamental e médio de ensino são confrontados com uma realidade que apresenta diversos problemas, os quais são raramente atacados diretamente ao longo da formação acadêmica, com o agravante de ser necessário conciliar esses fatores limitantes à aplicação dos conteúdos. Questões de metodologia, currículo, cronograma e material se colocam como dificuldades estruturais que severamente lesionam a possibilidade de trabalhar tópicos de estudo próprios da academia de forma semelhante no espaço do ensino básico.
2. Pensado inicialmente pelo teórico francês Yves Chevallard, o conceito se aplica à necessidade de adaptar tópicos acadêmicos ao contexto escolar, a fim de torná-los mais “digeríveis” ou assimiláveis. Embora considere-se como uma prática imprescindível, como proceder com a transposição didática é um ponto de discordância entre teóricos. Para Fonseca, por exemplo, trata-se de uma questão de esmiuçar/fragmentar o conhecimento para ampliar a compreensão, enquanto Monteiro postula que o conhecimento acadêmico e o saber escolar são esferas distintas de produção de conhecimento, cada qual possuindo as próprias metas. Para Bittencourt e Demo, por sua vez, as dificuldades da transposição deveriam ser pensadas como motivadores para uma reelaboração do próprio currículo dos cursos superiores, de modo a aproximá-los da realidade do ensino básico.

3. Porque é fundamental que possamos desenvolver a compreensão de que somos seres históricos e que historicizamos nosso meio e nossa trajetória. A elaboração de imaginários e tradições que nos situam no mundo são exemplos vívidos dessa dinâmica. Haja vista que o papel do ensino da história no currículo básico é alvo de críticas, é importante não perder de vista a natureza inescapável da historicidade que permeia nossas vidas e da qual fazemos uso para narrar nossa experiência no mundo.
4. Há a questão do preconceito estimulado pela estrutura curricular dos cursos universitários, que relega disciplinas de ensino a um posto coadjuvante em relação às disciplinas teóricas, mas há também uma carência de pesquisas em educação que se ocupem de contar as histórias dos sujeitos que estão ocupando os espaços da sala de aula, em vez de investigações que tratem apenas de grandes tendências que desejem apenas defender sua proeminência corrente ou atingir maior proeminência eventualmente.
5. O livro de História encapsula conhecimentos cristalizados, sendo, em muitos sentidos, uma permanência de textualidades antigas e poucas vezes questionadas ou revistas. Para Bittencourt, em particular, não há como se constituir memória pela via do texto apenas, e o trabalho junto aos alunos deveria incluir também a análise imagética e a oralidade, a fim de tratar da memória de forma mais holística.
6. Pode-se dizer que é, em grande parte, uma permanência de modelos disciplinares anteriores. Conforme vimos no primeiro capítulo, a primeira forma de ensino de História estava centrada nos grandes feitos de poucos indivíduos, considerados de relevância especial. Sobre isso, acrescia-se a problemática de ser uma história profundamente eurocêntrica, mais preocupada com as raízes europeias do Brasil que com qualquer outra infusão cultural.

Pode-se dizer que, com o passar dos anos, a “história dos heróis” foi dando lugar, pouco a pouco, a uma história de conjunturas e mentalidades. Todavia, o problema do eurocentrismo permaneceu, e é difícil consolidar propostas de ensino de história envolvendo as influências indígena e africana na história brasileira, por exemplo, quando, mesmo em grandes universidades, há barreiras para o ensino de história indígena, segundo Bittencourt afirma na entrevista.

Perspectivas teórico-metodológicas aplicadas ao ensino da História e suas implicações no processo educativo

A história do ensino no Brasil é repleta de oscilações. A educação jesuítica, que foi a primeira forma de ensino formal praticada amplamente em nosso território e ainda tida como a primeira matriz das escolas brasileiras, adotava um modelo educacional pautado na disciplina e na adequação dos indivíduos a parâmetros hierárquicos e crenças pouco flexíveis (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994). Influências posteriores, como o modelo positivista dos liceus franceses, preservaram o caráter elitista e conteudista do ensino em nosso país.

Embora tenha sido, e ocasionalmente ainda seja, abalada por instâncias ocasionais de experimentação e perspectivas de ensino mais voltadas à abertura para o desenvolvimento da criticidade e do pensamento criativo, a mentalidade tradicional prosperou e se manteve forte, sendo defendida por professores e comunidades escolares país afora. Na República Velha tratava-se de formar os alunos para a sociedade, reprimindo o egoísmo em favor de um senso de coletividade e respeito à ordem e à hierarquia do conhecimento. No caso do regime militar, a exclusão de diversos tópicos do currículo básico resultaria na implementação de disciplinas cuja vocação era reforçar a observância ao patriotismo e a reverência incondicional às instituições. Após a redemocratização, apesar do vislumbre fugaz de novas metodologias e da implementação de novos equipamentos e instalações educacionais, a abordagem guardou-se mais próxima do tradicional que de qualquer outra proposta posterior, pois, à medida que o século XX avançava para o final, tornou-se progressivamente mais claro que os exames vestibulares das grandes universidades constituíam, e constituem ainda, a principal bússola pela qual se guia a maioria dos colégios brasileiros.

Todavia, para além das generalizações promovidas pelo senso comum, é necessário compreender em termos práticos quais são as características desse modelo dominante. O que constitui, efetivamente, um modelo educacional tradicional? O que isso significa para o ensino de história? Quais são as alternativas? O propósito desse capítulo é explorar estas questões.

4.1 O ensino de História no quadro das tendências históricas da educação brasileira

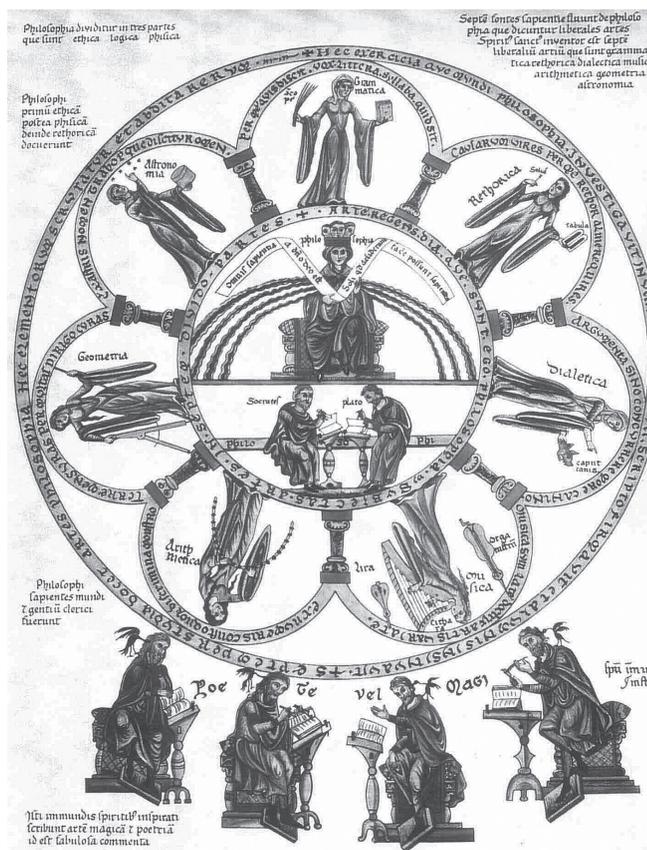
Uma teoria pedagógica sistematiza um pensamento pedagógico defendido por grupos de interesse, refletindo **tendências históricas**. Para além das rupturas, há sempre permanências, como o *layout* predominante da sala de aula e a prevalência da exposição oral. Todavia, os interesses em jogo variam de acordo com a época e o contexto, e isso pode ser observado. No caso brasileiro, essas mudanças de clima se mostraram especialmente sensíveis a dois fatores: as inclinações políticas vigentes e as influências estrangeiras.

Primeiramente, devemos atentar para as políticas educacionais conforme vistas pela institucionalidade: se o ensino deveria se prestar a formação de uma identidade nacional uniforme, de uma elite culta para governar, de uma vasta força de trabalho, de um corpo multicultural de conhecimentos partilhados ou de cidadãos críticos. À guisa de exemplo: conforme vimos no primeiro capítulo, uma das justificativas para a inserção do ensino de história do Brasil nos currículos escolares foi justamente a necessidade de instilar nos jovens a reverência pelos heróis e pelos eventos galvanizadores da identidade local.

Em segundo lugar, é inegável o peso que pensadores oriundos da Europa (e posteriormente dos Estados Unidos) sempre tiveram para os governos e a intelectualidade do Brasil. Assim como os liceus franceses serviram de base para os primeiros institutos de educação secundária e os projetos educacionais positivistas tenham sido mimetizados pelos primeiros governos republicanos, o pensamento escolanovista também seria um caso relevante de importação intelectual com grandes desdobramentos (SOUZA; MARTINELLI, 2009).

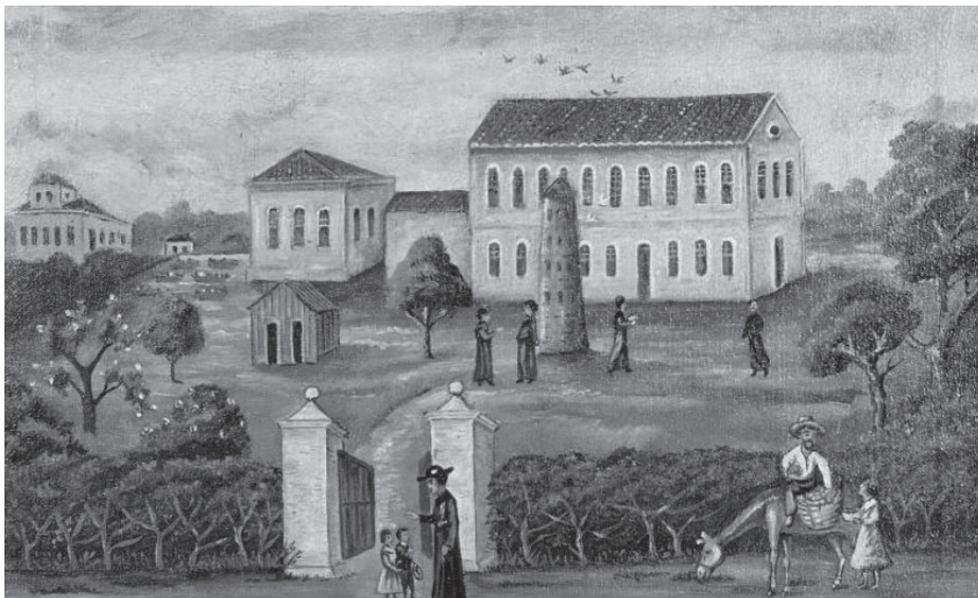
Pode-se argumentar que o primeiro sistema educacional brasileiro foi de fato aquele implantado pelos jesuítas. Constituindo a principal força no campo da educação formal em boa parte da Europa católica e das Américas, os religiosos da Companhia de Jesus adotavam uma pedagogia que mesclava princípios religiosos, cujas raízes estavam no pensamento medieval, com influências do humanismo que florescia na Europa dos 1500. Na América Portuguesa, onde os sacerdotes da Companhia se depararam com populações que não compreendiam muitos conceitos tidos como fundamentais para o modo de vida europeu, o ensino não se restringia aos preceitos religiosos e as **sete artes liberais** compostas pelo *trivium* (lógica, retórica e gramática) e o *quadrivium* (aritmética, música, astronomia e geometria), mas incluía a inserção dos indígenas brasileiros a uma rotina de trabalho de moldes europeus, ao domínio de certas artesanias e o uso de roupas, por exemplo. A fim de tornar mais eficiente o ensino, os jesuítas aprenderiam a se comunicar no **tupi antigo**, sistematizando-o com vocabulários, gramáticas e traduções de orações e cantos religiosos tradicionais.

Figura 1 – A Philosophia e as sete artes liberais (o Trivium e o Quadrivium). Ilustração do Hortus deliciarum, de Herrad de Landsberg, séc. XII.



Conciliavam-se, assim, o ensino de rudimentos científicos e artísticos ao de princípios teológicos e ao condicionamento do indivíduo a uma nova estrutura de pensar e agir, que exigia que o próprio corpo fosse disciplinado de uma forma diferente. No todo, tratava-se de uma educação preocupada em formar indivíduos que compreendessem as implicações de seu *status* como humanos, capazes de aprimorarem a si mesmos e à criação por meio do trabalho bem dirigido (LE GOFF, 2007).

Figura 2 – DIAS, Eduardo. *Colégio dos Jesuítas na Chácara do Mato Grosso em torno a 1846-53. c. 1920.*



Fonte: GERLACH, 2010, p. 261.

Em consonância com o pensamento humanista, mas carregando diversas permanências da visão de mundo medieval, os estudos históricos se encontrariam inseridos dentro da perspectiva **teleológica** da religião, exposta por filósofos como Agostinho de Hipona. Desse ponto de vista, o homem, como ser dotado de intelecto e criado à imagem e semelhança de Deus, caminharia constantemente em uma progressão histórica, a fim de eventualmente atingir o Reino dos Céus. A história seria, do ponto de vista teológico, uma linha que se inicia e termina na graça do criador. Uma forte permanência medieval seria ainda a história **hagiográfica**, que tratava das biografias de santos católicos.

O ensino promovido pelas ordens religiosas se tornaria uma das bases do que compreendemos como **ensino liberal tradicional**, o que inclui práticas de aprendizagem por memorização, repetição e cópia e o alto grau de hierarquização na relação professor/aluno. A partir do século XVIII, esta forma de ensino sentiria os efeitos, pouco a pouco, com a preponderância de ideais iluministas na Europa.

A defesa de um modelo educacional universal e obrigatório, cujos primeiros laboratórios foram o Reino da Prússia e a França Revolucionária, impactaria a maneira como era organizado o ensino formal, contribuindo para a institucionalização de um ensino que começaria alcançar a população de forma mais generalizada (RESSINETI; COSTA, 2014, p. 7). O modelo de aprendizado preservou-se, elitista, hierárquico e focado nos valores da disciplina, da reprodução de conhecimentos e no rigor dos passos a serem seguidos para que o aprendizado fosse atingido. O conhecimento tornava-se, então, um marco de distinção social.

A constituição de uma educação leiga no Brasil teve início ainda no período colonial, quando as reformas instituídas pelo Marquês de Pombal resultaram na decadência dos jesuítas e suas instituições de ensino. A Colônia não era equipada, porém, com uma estrutura que suprisse a demanda de uma educação universal e obrigatória, de modo que o ensino permaneceria sendo um luxo, ainda provido em grande parte pelas escolas religiosas, nas

quais eram formados os seminaristas e os herdeiros de famílias de posses. Dada a falta de centros de formação na Colônia, os professores mais habilitados ainda eram os de formação sacerdotal.

Apenas no século XIX, com a difusão das escolas primárias pelo Brasil imperial e o estabelecimento do modelo de educação secundária no Colégio Pedro II, a ideia de uma educação que alcançasse amplamente a população começou a se materializar. O modelo prussiano de sala de aula, em grande parte preservado até os dias atuais, começou a se tornar a norma e os primeiros currículos, de influência francesa, foram implantados. Na mesma conjuntura seria fundado o IHGB, o que resultaria na primeira onda de discursos oficiais sobre a história brasileira. Sobre a relação entre o Colégio e o Instituto, Ivan Manoel comenta:

Vários estudos mostram que as vinculações entre as duas instituições eram profundas, porque os professores de história do Colégio Pedro II também pertenciam aos quadros do IHGB, de tal sorte que as deliberações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro sobre a pesquisa e ensino de história se tornavam matéria de ensino e eram inseridas no currículo do colégio. (MANOEL, 2012, p. 4)

A transição do Império para a República traria consigo um ensino dirigido por princípios **positivistas**, com a intenção de trabalhar em prol de um Estado nacional forte e dotado de ordem social que correspondesse aos interesses de um Estado unificado e dirigido para um ideal de autonomia e progresso. O discurso ufanista dos autores vinculados ao IHGB seria propagado nas escolas do país por meio de aulas de história que valorizavam heróis nacionais como **Pedro Álvares Cabral** e **Tiradentes**.

Figura 3 – Aula na improvisada Escola Alves de Souza, na cidade de Paulo Afonso (BA), em 28 de junho de 1949.



Fonte: ALVES, 2016.

Embora propostas de escolanovistas, como Anísio Teixeira, tenham despontado ainda nas primeiras décadas do século XX, propondo um arranjo de estudos mais voltado à compreensão do contexto social que à memorização de fatos e datas relevantes, no todo prevalecia a mirada tradicional. A partir das décadas de 1930 e 1940, como parte do projeto centralizador do governo varguista, os currículos tornaram-se cada vez mais atentos ao reforço positivo de uma identidade nacional, a História agindo como disciplina galvanizadora dessa empreitada (SOUZA; MARTINELLI, 2009).

Nesse processo a História funcionou como cimento ideológico na construção dos vínculos nacionais. Interessante perceber ainda que, nesse contexto, influenciado tanto pelas ideias de integração quanto pelas novas abordagens históricas, as ideias de formação nacional vão se transformando, pois se esta aparecia como obra do europeu branco, agora ela é fruto da mistura entre as diferentes etnias aqui existentes. (SOUZA; PIRES, 2010, p. 2)

Assim, o ensino de História foi fundamental à manutenção da educação liberal e de seu modelo de assimilação essencialmente mecânico e cumulativo.

Entre as décadas de 1960 e 1970, em meio à ditadura civil-militar no Brasil, a implantação de disciplinas como Organização Social e Política do Brasil e Moral e Cívica seria uma decorrência mais agressiva das tendências ufanistas, nacionalistas e moralizantes que permeavam o ensino no país desde o início do século. O modelo pedagógico preferido pelos governantes do período seria o **tecnicista**, desdobramento do ensino tradicional cujo postulado é formar mão de obra capacitada e disciplinada (NADAI, 1993, p. 158). A função da História seria legitimar o discurso patriótico favorecido então: “Nessa concepção os homens não aparecem como construtores da história; ela é conduzida pelos “grandes vultos”, cultuados e glorificados como os únicos sujeitos históricos” (FONSECA, 1998, p. 57, 58).

Configurou-se assim uma perspectiva de ensino baseada na sólida combinação da omissão da reflexão e do confronto de ideias (valor fundamental para a construção de conhecimento histórico) a uma representação de passado selecionada e recortada para a glorificação de alguns grupos, eventos e indivíduos. Desse ponto de vista:

[...] a história serve de legitimadora e justificadora do projeto político de dominação burguesa, no interior da qual a escola secundária foi um dos espaços iniciais de formação da elite cultural e política que deveria conduzir os destinos nacionais, em nome do conjunto da nação. (NADAI, 2002, p. 25)

4.2 Teorias críticas de aprendizagem

O paradigma tecnicista só seria colocado em questão a partir da abertura política, quando novas influências passaram a ser admitidas, como o **construtivismo** pautado nos estudos de Jean Piaget e as propostas **progressistas** de ensino, abordagens que essencialmente buscam a configuração do conhecimento a partir do sujeito (BITTENCOURT, 2008, p. 184-185). O processo de ruptura nunca se deu de forma absoluta, no entanto, e são muitas as permanências da educação liberal no Brasil.

Todavia, para que possamos objetivamente lançar um olhar crítico acurado sobre as teorias mais comumente aplicadas ao ensino brasileiro de modo geral, é importante que tenhamos uma compreensão clara do que constitui um modelo tradicional e quais são as alternativas a este.

Um dos princípios fundamentais do ensino liberal tradicional, especialmente da vertente tecnicista, é o **behaviorismo** ou **comportamentalismo**. Trata-se de uma abordagem de estímulo e resposta, por meio da qual o indivíduo deve aprender para que seja recompensado. Formas mais tradicionais e já descartadas de comportamentalismo incluem a aplicação de punições corporais (a mais notória sendo a agressão com a palmatória) e outros castigos como reprimenda por atitudes indesejadas em sala de aula. Conforme sugerem Correia et al, a ascensão do pensamento behaviorista na década de 1970 coincidiu com a consolidação do regime militar no Brasil:

[...] na década de 70 tivemos uma forte influência do Behaviorismo, sobretudo em sua versão contemporânea, representada por Skinner e outros psicólogos americanos. Contextualizando essa afirmação, a década de 70 foi fortemente marcada pelo regime e ditadura militar. A escola, então, passa a ser compreendida como um pequeno 'quartel', onde os comportamentos deveriam ser modelados a partir de contingências de reforço. Controlando a relação entre Estímulo--Resposta-Reforço/Punição, poderíamos dar conta do processo de aprendizagem, no qual o conhecimento passaria a ser concebido como uma cópia do real. Essa perspectiva promoveu mudanças radicais na Educação, instituindo o tão conhecido – e criticado – 'modelo tradicional de educação' não mais nos moldes 'tradicionais' antigos, no qual o professor era percebido como um tutor e o processo centrava-se nele, mas a partir de uma perspectiva tecnicista. (CORREIA et al, 2001, p. 558)

A estimulação positiva pela outorga de presentes, prêmios ou títulos também se constitui numa forma bastante óbvia de behaviorismo. Entretanto, a permanência behaviorista mais tenaz no ensino é mais discreta: o sistema de avaliação por **notas**.

Essencialmente uma abstração, a nota é uma recompensa (ou punição) outorgada ao aluno a título de avaliação de desempenho. Embora existam propostas educacionais que admitam, em vez do sistema de notas, indicadores menos categóricos, avaliações baseadas em **conceitos** ou **percentuais de rendimento** ainda são avaliações e podem ser interpretadas como recompensas ou punições pelo aluno. Por fim, ainda que a escola isente seus estudantes de qualquer modelo quantitativo de avaliação, eles ainda se submeterão a estes modelos ao realizarem exames vestibulares e concursos de naturezas diversas.

Portanto, seja por meio do método jesuítico, do ensino tradicional adotado pelo sistema prussiano e pelos liceus franceses (e sistemas por eles influenciados, como o brasileiro) ou do ensino preparatório pré-vestibular, alguma de comportamentalismo é aplicada, e o aprendizado é movido principalmente pelo desejo de uma recompensa ou pelo medo de uma punição.

Como se pode observar, é difícil modificar um paradigma tão firmemente arraigado à realidade educacional brasileira. Como é evidente nos planos de curso e diários de classe amplamente empregados na Educação Básica, o recorte restrito dos conteúdos ainda é a norma.

No que diz respeito aos livros didáticos e à maioria dos modelos de divisão para organização de planejamentos periódicos, predominam ainda recortes próprios do período positivista ou de períodos anteriores. Que ainda utilizemos divisões estanques como **Antiguidade e Idade Média** é claramente uma permanência desse tipo.

Essa história rigorosamente organizada e ministrada com um modelo positivista é a mesma, como vimos, que se coloca em prol da manutenção da ordem – pela via da unidade nacional e da formação de um senso de identidade pela repetição, abafando o indivíduo – e da exaltação de poucos, mas proeminentes heróis. Nessa perspectiva, estes últimos têm preponderância e se colocam acima da massa amorfa e estática que é o povo.

Como afirmado por Nadai (2002), trata-se de uma história que existe para legitimar os valores elitistas da burguesia, ordem e progresso, bloqueando quaisquer possibilidades de questionamento do conhecimento tal qual se apresenta. Os fatos, afinal, existem para ser memorizados e reproduzidos, não questionados.

Como vimos anteriormente, os primeiros a questionar esse modelo no Brasil seriam os teóricos da **Escola Nova**, que proporião a introdução dos Estudos Sociais, para tratar de generalidades das ciências humanas que fossem consideradas imediatamente relevantes para os alunos, em vez da memorização serial de datas e nomes de lugares e personagens famosos. Nas décadas de 1940 e 50, por sua vez, um número crescente de professores formados pelos cursos das **Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras** (FFCLs) entraria nas salas de aula brasileiras, trazendo novas propostas, que iam além da mera memorização. Mesmo em anos posteriores, com a repressão institucionalizada dos meios universitários pelos militares, propostas envolvendo a conexão interdisciplinar de vários conteúdos e a utilização de mídias audiovisuais continuariam a surgir nos ambientes das faculdades.

A proposta da substituição de Geografia e História por Estudos Sociais viria a ser reelaborada e implementada no ensino fundamental durante o regime militar. Esta, todavia, foi descaracterizada e passou a ser dirigida para os mesmos fins tradicionais de inculcar uma identidade geográfica e histórica de caráter folclórico e reducionista.

A tônica do discurso mudaria apenas com a abertura política, quando linhas de **progressistas** de pensamento pedagógico começaram a se proliferar novamente. O **construtivismo** piagetiano, por exemplo, defende a presença de uma variedade de estímulos à participação ativa do aluno no processo de formulação do conhecimento, trabalhando suas capacidades cognitivas com base nos níveis mais concretos para avançar para os mais abstratos. **Vygotsky**, por sua vez, buscou centralizar sua tese na aquisição de conceitos, trabalhando as complexidades culturais encapsuladas por estes (BITTENCOURT, 2008, p. 186-187). A **pedagogia libertadora**, vinculada aos postulados do educador **Paulo Freire**, foca-se em conhecimentos que possam ser elaborados com base naquilo que o aluno já conhece e compreende, enquanto a **libertária** trabalha com temas considerados socialmente relevantes. A **pedagogia histórico-crítica**, de **Dermeval Saviani**, especialmente favorecida em muitos círculos acadêmicos atualmente, trabalha a partir da ideia de que o conhecimento deve ser instrumentalizado e empoderador para aluno, do qual se espera que se aproprie daquilo que aprende para operar mudanças efetivas em sua realidade no longo prazo.

Todas as tendências progressistas se caracterizam por uma grande ênfase sobre a relevância social do ensino e seu papel na criação de indivíduos críticos e reflexivos, não apenas estudantes em posse de um conteúdo que termina em si mesmo. Embora seja inegável que o ensino no Brasil, em termos estruturais, ainda é fundamentalmente tradicional, várias infusões progressistas ocorreram, no sentido de propiciar um ensino mais significativo. Para a História isso quer dizer principalmente a incorporação de abordagens interdisciplinares, novos equipamentos e linguagens, além da introdução do trabalho por **eixos temáticos** em vez das linhas do tempo tradicionais. Assim, em vez da progressão contínua do conteúdo em vista de sua situação temporal, podem ser sugeridas oficinas que foquem a história das mulheres ou a história do trabalho, por exemplo.

Diante de todas as possibilidades envolvendo o ensino de História na atualidade, permanece o questionamento: é possível transformar o ensino de História? É possível, por um lado, argumentar que todo ensino se transforma de algum modo, sejam as transfigurações positivas ou não, deliberadas ou acidentais. Cabe aos educadores e gestores educacionais conhecer os ambientes educacionais com os quais trabalham, captando suas nuances e buscando compreender suas necessidades. O projeto educacional vigente no Brasil atualmente busca uma padronização de conteúdos, mas cabe aos envolvidos em todos os níveis dos sistemas de ensino evitar que processos de padronização se convertam em processos de massificação, esvaziando de seu sentido os tópicos que interessam à disciplina.

4.3 Conceitos significativos para o ensino de História

O professor da disciplina de História deve estar atento para não agir como um perpetuador de preconceitos e um propagador do senso comum. Tais atitudes tornam-se mais frequentes em contextos educacionais nos quais o conteúdo é visto apenas como unidade quantificável de uma lista a ser trabalhada ou, mais comumente, “vencida” pelo docente. A centralidade do conteúdo pode muitas vezes prescindir da reflexão, o que acaba por esvaziar o valor intrínseco ao próprio conteúdo. Qual seria, afinal, o propósito de estudar narrativas do passado descarnadas de qualquer humanidade ou relação com nossa condição contemporânea?

Nestes casos de ensino conteudista, qualquer que seja a roupagem tecnológica ou metodológica que lhe seja imposta, a História se aproxima da vertente tradicional e dos valores superados da disciplina da memorização e da reprodução de datas e nomes. Somente um trabalho pedagógico cuidadoso, atento às demandas da História como campo de pesquisa e organismo dinâmico, é capaz de pintar um quadro diferente. Para tal, torna-se fundamental que o estudante entenda como a história é construída e quais são os conceitos empregados pelo historiador para realizar seu trabalho.

É crucial para a aprendizagem significativa no percurso da disciplina (e não superficial e descartável, como a tradicional prática da memorização) que o aluno compreenda o estudo de História como uma prática reflexiva. “Fazer” história demanda a constante

problematização e revisão de discursos. Se por um lado a caracterização da disciplina pode ser pensada como tradicional por si mesma, cabe ao educador apresentar o aluno ao conhecimento histórico do ponto de vista do poder de análise da realidade que é oferecido pela mirada histórica.

Diante da amplitude das fontes que lhe são apresentadas – sejam escritas, materiais, iconográficas, orais – o historiador seleciona informações, levanta questionamentos, confronta dados, formula e verifica hipóteses. Conforme afirmado por Marc Bloch: “Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica tudo o que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p. 79).

Tendo a compreensão da complexidade e extensão envolvidas na pesquisa histórica, o aluno entende que o conteúdo estudado é uma entidade orgânica, não fixa, mas construída ao longo de décadas de tradição historiográfica. Trata-se, pois, de um saber que é fruto de pesquisa, cotejado de forma sistemática, e não mero produto de um único discurso.

Já foi reforçado nos capítulos anteriores que o aluno deve ter ciência das “matérias-primas” do conhecimento histórico, as **fontes**, estes documentos diversos em formato e natureza – jornais, fotografias, pinturas, músicas, jogos, filmes etc. – que nos permitem observar o acontecimento e situá-lo na **duração**, seu lugar dentro de uma conjuntura temporal maior, da qual todos fazemos parte. Segundo Silva:

a validade dos documentos, dos vestígios históricos, por sua vez, só pode ser entendida no campo das disputas, dos combates, entre as diversas perspectivas teórico-metodológicas que informam o fazer historiográfico. Um conceito como o de “documento histórico” institucionaliza-se em tramas não lineares, nas ranhuras surgidas das discordâncias, sedimenta-se nas práticas que lhe legitimam e justificam. É, portanto, por caminhos sinuosos que um conceito legitima-se. (SILVA, 2009, p. 99-100)

Também é importante salientar que o conhecimento histórico não se constrói apenas de fatos isolados, convenientemente arranjados em uma linha do tempo, a qual não seria suscetível a divergências e contradições. Os **processos históricos** apontam para continuidades, uniformidades e tendências, conectando eventos e apontando para conjunturas maiores (RICOEUR, 1994). Haja vista que o **tempo histórico**, ou seja, a acepção de tempo pertinente para os estudos em História, é uma trama complexa de relatos humanos com diferentes níveis de conexão e distanciamento, fatos devem ser observados em vista de uma totalidade¹ (REIS, 2012).

O tempo é dinâmico, e não é apenas por uma continuidade estável. Na verdade, este é permeado por **rupturas**, as quais devem ser entendidas com clareza, pois são os marcos de **transformação** que conduzem a mudanças significativas nos modos de pensar, produzir e propagar cultura. Ainda assim, não podem ser menosprezadas as **permanências**, características persistentes de uma periodização que repercutem em outras posteriores.

¹ Sobre as complexidades do conceito de tempo, ver *Tempo e narrativa*, de Paul Ricoeur.

Compreender como são construídas as conjunturas históricas evita ainda outro dos problemas mais comuns à formação do conhecimento histórico: os **anacronismos**. Observando fatos isolados, sem que se dispense atenção mais demorada sobre a conjuntura, o estudante pode ser levado a sobrepor temporalidades não correspondentes, atribuindo valores, desenvolvimentos e ideias próprios de um período a outro, sem compreender como esse deslocamento prejudica nosso entendimento do contexto.

Talvez mais fundamental para o desenvolvimento de uma relação estreita e dinâmica entre o aluno e os estudos históricos seja reforçar a importância do **sujeito histórico**. O ensino de História tradicional cedia importância a um conjunto limitado de personagens, os “heróis” das narrativas civilizacionais que envolvem o desenvolvimento humano e a configuração dos territórios nacionais como os conhecemos. Esta abordagem pode alienar o aluno, que na maioria das vezes não se identificará com os grandes líderes políticos e militares que “fizeram história”. É importante construir uma história que

[...] permita ao indivíduo a indagação sobre o passado de forma que a resposta lhe faça algum sentido no presente e que de alguma maneira esse sujeito encontre uma orientação histórica para a sua vida cotidiana. (RÜSEN, 2007b, p. 133)

O sujeito histórico exerce sua parcela de protagonismo no processo de elaboração da conjuntura histórica. Faz isso com base nas ações e vivências que integra, consciente ou inconscientemente ao todo, pois toda prática tem sua historicidade. Não são apenas singularidades facilmente detectáveis, como revoluções, grandes discursos e batalhas que “fazem história”; um contexto também é marcado pelas tendências religiosas e comportamentais, bem como pelos mundos do trabalho e o do entretenimento.

Assim, é importantíssimo que o docente não perca de vista dois conceitos que permeiam todas as vivências humanas: a **cultura** e a **historicidade**. Somos seres culturais, e todas as nossas práticas, das mais cotidianas, como a alimentação e a higiene pessoal, aos rituais mais elaborados, são fundamentalmente influenciadas, motivadas e/ou reguladas por impulsos culturais como **tradições, tabus** e a própria **linguagem**.

Por outro lado, a cultura não é estática, e os valores que são intrínsecos a ela são passíveis de **historicização**. É importante salientar que, embora o senso comum possa supor que as tradições, os tabus e a linguagem sejam permanentes, as práticas culturais não são constantes ou invariáveis. São antes questões historicamente localizadas, dependentes do contexto que as alimenta. Se tomarmos como exemplo os diferentes sistemas políticos já adotados ao longo da experiência humana, bem como diferentes modelos de culto ou rotinas de trabalho, por exemplo, não se pode forçar uma compreensão única deles, sem considerar as periodizações distintas, sob o risco de se produzir **anacronismos, estranhamentos** e **preconceitos**.

O ensino de História deve servir, afinal de contas, como porta para o desenvolvimento do senso crítico, o poder de reflexão e a capacidade de observar como se constitui o conhecimento histórico em seu nível mais essencial: o da vida humana, que subjaz a todas as abstrações de maiores proporções. Trata-se, afinal, de aguçar a compreensão dos indivíduos acerca do que motiva, mantém e eventualmente se produz com base na **consciência histórica**.

A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva. (FONSECA, 2003, p. 89)

Resta, assim, a reflexão: como reconfigurar o ensino de História, especialmente nos tempos atuais, em que vívidas discussões sobre o papel da escola na vida do aluno, para atender a um legítimo processo de busca, pesquisa e construção do conhecimento?

+ Ampliando seus conhecimentos

Excerto de *Os desafios do ensino de História no Brasil*

(SOUZA; PIRES, 2010, p. 3-4)

[...] A partir do fim da década de 70, com o processo de abertura política, os profissionais das áreas de história e geografia se mobilizaram para o fim da disciplina de estudos sociais e a volta das disciplinas de forma autônoma. Esta mobilização surtiu efeito e, com o fim do regime, as disciplinas voltaram a existir como disciplinas isoladas. Assim, no contexto de redemocratização e sobre influência do marxismo, iniciou-se uma profunda discussão acerca dos objetivos e das novas formas de se trabalhar a disciplina. Nesse contexto, surgiram propostas radicais como as de Minas Gerais, profundamente marcadas pelos conceitos marxistas e a proposta paulista, com uma marca maior da nova história francesa. No entanto, é preciso considerar que em todos os casos houve mudanças. A História passou a ter a função de formar cidadãos críticos e atuantes em seu meio social. Os métodos de ensinar também sofreram alterações e, embora com várias dificuldades, tentou-se implantar uma nova metodologia, conhecida nos meios educacionais como construtivista.

[...] Atualmente, a História, enquanto disciplina escolar consolidada, vem buscando em um período de maior autonomia, responder aos questionamentos dos variados processos humanos através do tempo e, ainda, buscando preparar o cidadão para entender e participar dos processos democráticos do País, ajudando o aluno a se mover em um mundo cada vez mais multicultural e multifacetado.

Assim, a disciplina teria por objetivo, segundo as atuais diretrizes curriculares, preparar o aluno para conhecer e atuar nos processos de construção da cidadania e democracia no país. No entanto, para que esses objetivos

sejam alcançados, há um longo caminho a ser percorrido, pois a falta de capacitação dos profissionais, os baixos salários e a falta de materiais impedem muito as potencialidades do ensino.

Nesse sentido, há questões complexas que dizem respeito a toda uma trajetória das estruturas educacionais brasileiras, que, embora com alguns avanços, enfrenta ainda graves problemas. No entanto, algumas questões relacionadas diretamente com o campo do saber poderiam ser resolvidas ou pelo menos amenizadas com uma maior integração entre o campo do saber escolar e acadêmico. Muitas vezes, esses saberes são percebidos de forma separada, hierarquizada e até dicotômica. Aqui propomos pensar esses saberes a partir das relações que estabelecem entre si. Relações que são bem maiores do que em um primeiro momento poderiam parecer.

Se a escola deve permitir ao aluno acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, ela também deve permitir que seus alunos, ao operarem com esses conhecimentos, minimamente também tenham a possibilidade de produzir algo novo. Afinal de contas, alunos e professores da rede escolar básica não são tão passivos a ponto de só receberem conhecimento pronto da academia. Perceber isso é importante, pois quebra com a ideia de que a universidade produz e a escola consome o conhecimento. Abrir-se a essa perspectiva é perceber uma dialética que ocorre no cotidiano da vulgarização do conhecimento.

A ciência de referência, no caso a história, deve sim, em sua produção intelectual acadêmica, fornecer subsídios que norteiem a disciplina, pois não se pode querer que os alunos produzam conhecimento, ou mesmo operem com ele, a partir do nada. Nesse sentido, é muito relevante o papel da academia, pois deve disponibilizar conhecimento atualizado para dar base ao desenvolvimento escolar. Por outro lado, se o saber acadêmico deve estruturar intelectualmente a disciplina na sala de aula, as disciplinas que compõem a grade das universidades são, em boa medida, aquelas determinadas pelo currículo escolar.

Embora tal diálogo seja inegável na prática, esses dois saberes ainda estão muito distantes, prova disso são os alunos saídos do ensino médio que ingressam nos cursos superiores de história. A maioria das discussões e abordagens que lhe são apresentadas lhes são estranhas. E, por outro lado, o professor recém-formado tem muito pouco conhecimento da “escola real”, o que lhe traz grandes dificuldades em sua inserção no mercado

de trabalho. Esta é uma realidade que prejudica tanto uma ponta como a outra do conhecimento. Isso precisa mudar e talvez um caminho seja novos projetos de estágio que sejam mais práticos e ações que promovam maior aproximação das escolas com as universidades. Enfim, práticas que realmente aproximem esses dois universos, que em si já nasceram próximos. [...]

Atividades

1. Por que dizemos que, mesmo após séculos de história, o ensino no Brasil ainda é fundamentalmente tradicional?
2. Em que sentido uma abordagem tradicional do ensino de História se distigiu de uma proposta centrada no conceito de **consciência histórica**?
3. Em termos teóricos e metodológicos, que conhecimentos devem ser trabalhados para permitir ao aluno melhor compreensão sobre a extensão e a natureza do conhecimento histórico?

Referências

- ALVES, Ozildo. **Especial 58 anos**: veja fotos históricas e marcantes da cidade de Paulo Afonso. 16 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.pa4.com.br/noticias/29233>>. Acesso em: 16 maio 2017.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou ofício do historiador**. Trad. A. Telles. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexos e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- FURET, François. **A oficina da história**. Lisboa: Gradiva, 1986.
- GERLACH, G. **Desterro – Ilha de Santa Catarina**. Florianópolis: Cinema Nossa Senhora do Desterro, 2010. Tomo I.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo Cortez, 1994.
- LE GOFF, Jacques. **As raízes medievais da Europa**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MANOEL, Ivan A. **O ensino de História no Brasil**: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, SP, 2012. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46194/1/01d21t11.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2017
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 6, n. 25, p. 143-162, 1993.

_____. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, J. (Org.) **O ensino de História e a criação do fato**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html>. Acesso em: 1 jan. 2017.

REIS, José Carlos. **Teoria e história: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro**. São Paulo: Ed. da FGV, 2012.

RESSINETI, Telma Renata; COSTA, Áurea de Carvalho. A influência da Revolução Francesa no debate sobre a educação como política pública estatal e a democratização do ensino no Brasil. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11., out. 2014, São João del Rei, MG. **Anais...** São João del Rei, 2014. v. 2. p. 1-10.

RÜSEN, Jörn. **História viva: Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Ed. da UnB, 2007b.

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina História**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1935.

_____. **Curso de férias na Universidade do Ar**. jan. 1942. FJS, NA, cx.17.

SOUZA, Renato João de; PIRES, João Ricardo Ferreira. Os desafios do ensino de História no Brasil. In: **Professores em Formação ISEC/ISED n. 1, 2º semestre de 2010**.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriano Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 160-162, set. 2009.

SILVA, Jailson Pereira da. **Um Brasil em pílulas de 1 minuto: história e cotidiano nas publicidades das décadas de 1960-80**. 2009. 236 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

Resolução

1. O ensino brasileiro transicionou, ao longo de sua história, do modelo educacional jesuítico para um sistema de ensino fortemente influenciado pelo sistema prussiano, com infusões posteriores dos liceus franceses. Ao longo da história republicana do país, o ensino público e obrigatório seria implementado de forma relativamente bem-sucedida, alcançando uma porção significativa da população. Entretanto, apesar dos avanços no que se refere ao alcance, as premissas tradicionais referentes à metodologia e aos objetivos se mantiveram, de modo que os recortes as disciplinas e dos conteúdos permaneceram, em grande parte, preservados. Acima de tudo, o behaviorismo característico das metodologias tradicionais, recompensando e punindo por meio da nota, é uma permanência longa.
2. O ensino tradicional de História imprime grande importância ao papel dos grandes heróis na formação da civilização, das ciências e das fronteiras nacionais. Essa abordagem é arbitrária, ufanista e essencialmente quantitativa, cobrando do aluno nomes e datas com precisão, importando-se pouco com a interpretação dos conhecimentos adquiridos, os quais servem apenas para preencher espaços em avaliações ou construir uma identidade idealizada, imutável e inquestionável. O processo de formação da consciência histórica, por sua vez, demanda que o indivíduo entenda

que, pelas práticas sociais e culturais constantes, ele mesmo é um sujeito histórico e um agente formador de sua conjuntura.

3. É fundamental que o aluno compreenda que o conhecimento histórico não é uma mera abstração ou um discurso oficial imutável, simplesmente repassado entre livros didáticos, aulas expositivas e outros materiais de divulgação. O conhecimento histórico é construído por meio de pesquisa, diante da confrontação consistente dos dados obtido de fontes de diferentes naturezas, origens e extensões. Ciente de como o processo histórico é formulado, o aluno terá mais chances de compreender seu lugar como sujeito histórico e como agente questionador e problematizador.

A História nas propostas curriculares da Educação Básica

Em qualquer sistema organizado de ensino, a implementação formal de uma disciplina requer a elaboração de um currículo. Posto que seria uma impossibilidade abordar no ensino básico os tópicos de uma disciplina com máxima abrangência, o currículo produz um recorte de conhecimentos tido como prioritários, ou seja, aqueles que são fundamentais para um aluno em determinado estágio de sua vida escolar (YOUNG, 2014).

A dinâmica de reunião e seleção destes tópicos é complexa e delicada, e se processa na forma de trocas entre o meio escolar, as universidades, o governo e as demandas da sociedade. Essas trocas podem ser de natureza cooperativa, quando existe uma consonância entre o projeto político vigente, as aspirações da academia e dos pesquisadores, o nível de preparo dos professores e as ambições projetadas pela população. Mais frequentemente, porém, as trocas expõem fortes tensões entre essas instâncias, revelando quanta controvérsia ainda existe no Brasil acerca do que nossos alunos “devem saber” e como estes saberes devem ser avaliados (DIAS, 2013).

Assim, em um constante negociar de fronteiras, o currículo determina quais são os temas centrais de uma área e, por consequência, quais questões devem ser tratadas pelo professor em sala. Para a História, essa discussão não passa apenas pelo problema dos conteúdos exigidos em exames vestibulares, mas também pela imagem que se deseja projetar de nossa identidade, nosso passado e nossas aspirações. Como estes pontos são sempre sujeitos a mudanças, também o é o currículo da disciplina, e cabe ao docente acompanhar essas discussões, contribuindo também, sem perder de vista o ângulo político que é inerente aos ofícios do ensino e da pesquisa.

Afora as diretrizes curriculares adotadas por cada estado, os **Parâmetros Curriculares Nacionais** têm sido, desde sua instituição em 1998, o grande ponto de referência para instituições de ensino básico Brasil afora, tanto públicas quanto particulares. Buscando, acima de tudo, promover a reflexão acerca da prática docente desenvolvida em torno dos conteúdos, os PCNs ofereceram vários ângulos de discussão que ainda são pertinentes atualmente, e o propósito deste capítulo é avaliar seu impacto.

5.1 Objetivos e programa do Ensino Fundamental - anos iniciais

Conforme vimos em capítulos anteriores, ensino de História está presente nas etapas mais elementares do processo educacional há muito tempo, embora não de forma consistente, posto que foi por vezes opcional ou incorporado à disciplina de Estudos Sociais. Desde as primeiras décadas do século XIX, quando o ensino público começou a ser sistematizado no Brasil, reforçava-se que, no ensino das primeiras letras, os professores deveriam dar preferência a documentos como a **Constituição Imperial**. À medida que surgia uma incipiente produção historiográfica, marcada principalmente pela ação de estudiosos vinculados ao IHGB, estes documentos também eram favorecidos para a educação das crianças (MANOEL, 2012).

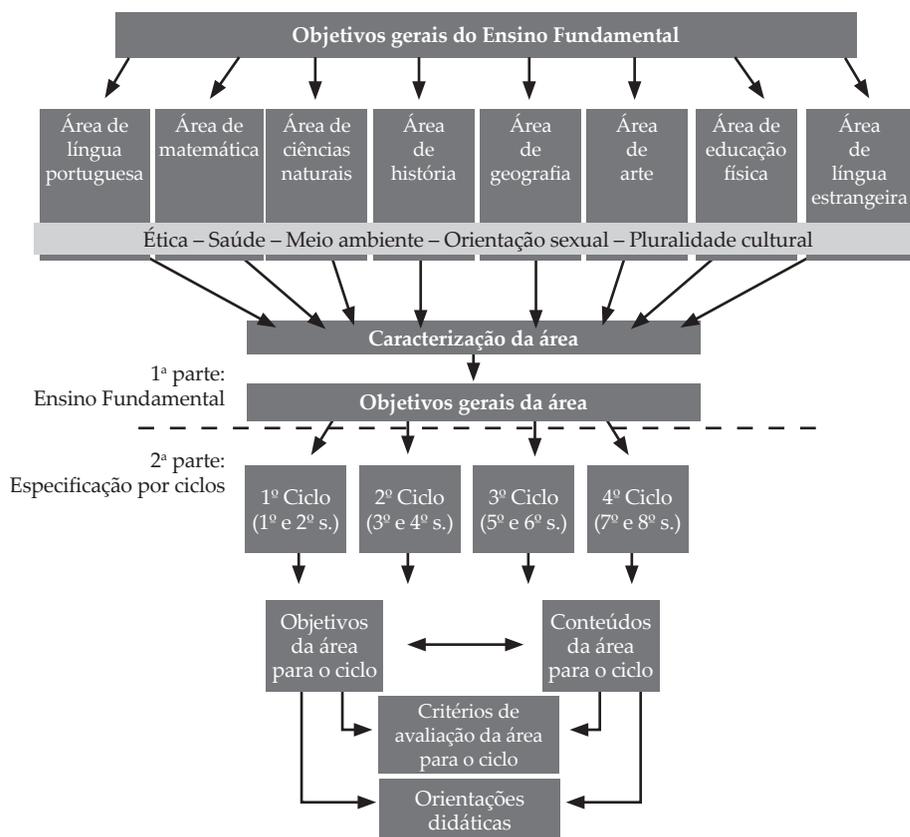
Essas leituras eram recomendadas, não obrigatórias, o que quer dizer que a História não estaria constantemente presente na formação dos alunos das escolas elementares, mas seu peso seria significativo, trabalhando lado a lado com os preceitos moralizantes do catecismo, próprio de uma formação fortemente infundida de caráter religioso. Na verdade, mesmo após a fundação do Colégio Pedro II e a elaboração do primeiro currículo do país que incorporava a História como disciplina autônoma, o ensino tradicional sobre os heróis e os eventos que “moldaram” o mundo, a civilização, e o país caminharía lado a lado com as narrativas moralizantes da religião. Mesmo no ensino secundário, catecismo e história leiga deviam trabalhar juntos para formar nos alunos uma identidade brasileira – embora europeizada – e católica, o que estava diretamente relacionado à conjuntura do período, posto que o Império do Brasil era um sistema religioso além de político, e seu governante, Dom Pedro II, encontrava sua legitimidade tanto na história dinástica quanto na justificativa divina para o poder dos monarcas.

O aspecto de doutrinação religiosa só começaria a se tornar menos presente no ensino brasileiro nas primeiras décadas da República, quando influências **positivistas**, oriundas da França, estimulariam o desenvolvimento do cientificismo nas terras tropicais. O horizonte positivista apontava a busca pela ordem e pelo progresso como os fatores que fariam avançar a civilização, conduzindo a humanidade a um estado de coisas cada vez melhor.

Ao lado da Geografia, a História passaria a exercer o papel de transformar alunos em cidadãos, exaltando os valores da ciência e do trabalho. Mesmo com transições posteriores, que incluíram a substituição da disciplina na década de 1970 pelos Estudos Sociais, a metodologia predominante permaneceria virtualmente inalterada, baseada principalmente na memorização de nomes e datas (NADAI, 1993, p. 72).

A redemocratização conduziu ao retorno da História como disciplina e, conseqüentemente, ao levantamento de várias discussões sobre o modelo de ensino que se desejava para o Brasil. Essas discussões culminaram na instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998. Embora não exista no Brasil um currículo padrão para o Ensino Fundamental, os PCNs se mantêm como uma referência forte, mesmo com a reestruturação promovida pela lei 11.274, de 2006, a qual mudou o formato do Fundamental em **séries** (1ª a 8ª) para o ensino em **nove anos** (1º ao 9º).

Figura 1 – Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, 1997.



Fonte: BRASIL, 1997.

O propósito dos PCNs era construir, com base na consultoria de instâncias especializadas e na discussão com vários setores, um novo modelo teórico-metodológico. Uma das características do documento é sua natureza interdisciplinar, produzindo uma estreita relação entre a História e outras disciplinas da área de **ciências humanas**. A integração entre diferentes áreas, por sua vez, é articulada pelos **temas transversais**, tópicos que perpassam o conhecimento, independente de especificidades de campo: **pluralidade cultural, ética, meio-ambiente, saúde, orientação sexual**. Outra característica fundamental é que a aprendizagem se desenvolve em torno de **eixos temáticos** específicos de cada ciclo.

Esse modelo, é importante ressaltar, é baseado em **competências**, as quais são – ou espera-se que sejam – desenvolvidas pelo aluno ao longo de sua vida escolar. Não estabelecendo uma cartilha rigorosa de conteúdos, os PCNs de História propõem uma série de diretrizes que guiem o trabalho do docente, de forma a propiciar o melhor ambiente para que os alunos desenvolvam essas competências. Espera-se que os alunos do 1º e do 2º ciclos (correspondentes às séries iniciais do Fundamental) sejam capazes de:

- identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
- organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 1997, p. 33)

Os conteúdos, assim, devem servir ao propósito de desenvolver na criança um caráter questionador, com um interesse incipiente pela pesquisa, capacitando-a para estar aberta ao contato com diversos tipos de materiais, interpretando e fazendo comparações, o que será a base de qualquer noção de análise que venha a ser cobrada posteriormente. Já aqui, o cuidado com o patrimônio cultural e o respeito à diversidade são pontos centrais da abordagem pedagógica (BRASIL, 1997).

O eixo temático do primeiro ciclo é “história local e cotidiano”. Nessa fase o documento reforça a importância de desenvolver a capacidade de comparar temporalidades diferentes,

situando-se e desenvolvendo um senso de **anterioridade**, **simultaneidade** e **posterioridade**. Isso é fundamental para desenvolver certo conceito de tempo **passado**. Também é importante nessa fase apresentar as primeiras formas de fonte histórica ao aluno (BRASIL, 1997).

A capacidade de comparar acontecimentos, determinando sua situação temporal, deve vir acompanhada da capacidade de comparar pontos em comum e divergências entre diferentes grupos sociais da esfera cotidiana, imediata, principalmente da localidade em torno do ambiente escolar. O estudante deve compreender ainda as características próprias de uma sociedade indígena, distinguindo suas particularidades e comparando-as à sociedade em que vive (BRASIL, 1998).

O eixo temático do segundo ciclo é “história das organizações populacionais”. Aqui se destaca a necessidade de traçar paralelos entre certos modelos de relações socioeconômicas, políticas e culturais, identificando casos particulares que se aplicam a populações específicas, agrupando semelhanças e diferenças. Aponta-se que identificar as diferentes ascendências das pessoas que vivem na localidade é uma forma de conhecer melhor seu *background* linguístico, cultural e religioso, compreendendo que cada aspecto desse panorama aponta para a história da formação de um povo.

Nesta etapa estudam-se também as relações de poder que podem ser detectadas na esfera local, compreendendo, por vias de comparação, como funcionaram diferentes formas de gestão política, econômica e cultural em diferentes lugares e épocas. Com o primeiro contato com esses conhecimentos, o aluno deve ainda ser capaz de observar sua localidade e pensar sobre as consequências das ações coletivas sobre o modo de vida das pessoas. Nesse ciclo, espera-se que o aluno não apenas reconheça fontes, mas que possa realizar uma primeira leitura crítica das mesmas, questionando e comparando diferentes tipos de documento. Conforme propõe o documento:

Os conteúdos foram escolhidos a partir do tempo presente no qual existem materialidades e mentalidades que denunciam a presença de outros tempos, outros modos de vida sobreviventes do passado, outros costumes e outras modalidades de organização social, que continuam, de alguma forma, presentes na vida das pessoas e da coletividade. (BRASIL, 1997, p. 36)

A proposta é que, em contrapartida à memorização de eventos recuados no tempo, que justifiquem uma narrativa oficial e glorifiquem heróis, todo o conhecimento histórico seja construído a partir da realidade próxima do aluno, estimulando a ideia de que este é um sujeito histórico e que a história não é “passado congelado”, mas nossa própria realidade.

5.2 Objetivos e programa do Ensino Fundamental - anos finais

A partir do terceiro e do quarto ciclo do Ensino Fundamental, o aluno deve desenvolver as competências previamente exercitadas em níveis mais elevados de complexidade. Dando continuidade à ideia de partir do contexto do aluno para elaborar as nuances da conjuntura

histórica, encorajam-se o contato com fontes e produções textuais, bem como visitas a museus e espaços públicos locais e entrevistas a habitantes da localidade. A escola, segundo o texto dos PCNs, deve ter uma relação estreita com a comunidade. As interações entre alunos, suas famílias e o espaço de aprendizagem permitem, afinal de contas, uma relação benéfica em mais de um aspecto, à medida que promovem a valorização da cultura local, empregando-a como chave de leitura para a compreensão de outras conjunturas.

Nessa fase admite-se que sejam trabalhadas cronologias múltiplas, para que o aluno compreenda, por exemplo, que transformações tecnológicas e culturais não atingiram a todas as sociedades ao mesmo tempo, e que diferentes trajetórias históricas produziram diferentes horizontes culturais. Espera-se, ainda, que o aluno seja capaz de compreender que diferentes temporalidades se integram em uma **duração**. Almeja-se que, ao concluir o Ensino Fundamental, os alunos sejam capazes de:

- identificar relações sociais no próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
- reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. (BRASIL, 1998, p. 43)

Como ocorre com as séries iniciais, o Fundamental II é dividido em dois ciclos, cada qual equipado com um eixo temático. O eixo temático do terceiro ciclo é “história das relações sociais, da cultura e do trabalho”, que se divide, para fins de análise, em dois subtemas: “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho”.

O primeiro subtema trata da relação entre as interações socioeconômicas desenvolvidas em diferentes ambientes sociais com seu ambiente e o uso que fazem de recursos naturais.

Aqui são abordadas questões como a extração de matérias-primas e seu impacto no desenvolvimento de grupos sociais, assim como a produção de alimentos e de bens de consumo de forma geral.

O segundo subtema compreende as diferentes relações de trabalho presentes em várias sociedades, os modos de produção a elas vinculados e os modelos organizacionais desenvolvidos em torno dessas condições econômicas e sociais.

No todo, o eixo temático se ocupa de trabalhar com conjunturas históricas específicas em diferentes momentos, a fim de apontar distinções entre elas, de modo a assimilar as singularidades de diferentes sistemas políticos, hierarquias e relações familiares e profissionais, com a finalidade de compreender como essas singularidades históricas impactam no modo de vida de um povo a longo prazo, bem como em suas relações com outros povos.

As noções já desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser cobradas com um nível maior de refinamento durante os anos finais. Os critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade devem aqui ser aplicados com critérios mais rigorosos de situação cronológica a fim de organizar linhas do tempo. Para tal, é importante que os alunos tenham já certa fluência no uso de fontes históricas de tipos variados para realizar suas pesquisas, e que sejam capazes de pesquisar com relativa autonomia, não sendo mais predominantemente dependentes da intervenção direta do professor.

O eixo temático do quarto ciclo, compreendendo os anos finais do Ensino Fundamental, é “história das representações e das relações de poder”, e trata, em linhas gerais, de projetos nacionais e relações internacionais. O subtema “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções: os Estados Nacionais” aborda conflitos de variadas escalas: disputas pela posse da terra, tensões entre classes sociais, e grupos de interesse, revoltas, confrontos de fronteira e guerras de larga escala. Já o subtema “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo” prevê que o professor leve os alunos a refletirem sobre as relações sociais próprias de um mundo que sofre as pressões da hipermodernidade: as relações de trabalho diante do capitalismo global, relações de consumo, os efeitos da informatização sobre a democracia e a propagação de notícias e ideias.

Sendo esse o ciclo de maior complexidade, espera-se dos estudantes que sejam capazes de empregar **conceitos**, os quais devem ser instrumentalizados para a análise de contextos socioeconômicos e singularidades históricas. Nesse nível de análise, o objetivo é que o discente reconheça e avalie as tensões oriundas de variadas relações de poder: sejam elas internas, como demandas sociais, revoltas locais e a delimitação de fronteiras, sejam externas, como guerras e tramas diplomáticas.

Refletindo sobre as complexidades da constituição das linhas do tempo – como os temas gerais se situam dentro de temporalidades diversas, demarcando reiterações ou “temas repetidos” na história –, os alunos ainda devem ser capazes de utilizar medidas de tempo – ano, século, milênio –, além de organizar esses conhecimentos para construir argumentos e participar de debates, expressando-se por escrito com fluência, sempre utilizando fontes corretamente.

Por fim, o documento ressalta a importância de usar o conhecimento histórico sempre com base na experiência do aluno e com a melhor compreensão desta experiência como

objetivo final, integrando local e global, macro e micro, indivíduo e coletivo, trabalho e conjuntura econômica, informação e conjuntura:

Não deve existir preocupação em ensinar formalmente aos alunos os ritmos de tempo predominantes em uma ou em outra sociedade histórica. Deve-se estudar relações e estabelecer distinções ao se realizar estudos de épocas. Dessa forma, os alunos podem encarar de modo crítico os valores que predominam na sociedade atual, na qual o ritmo avassalador do relógio, da produção da fábrica, da velocidade da informação e do processamento dos computadores impõe, política, econômica e culturalmente, as dinâmicas e as vivências de crianças, jovens, mulheres, homens e velhos. (BRASIL, 1998, p. 101)

Assim, ao final do Ensino Fundamental, a expectativa é de que o aluno tenha desenvolvido um conjunto substancial de habilidades: a capacidade de procurar, comparar, avaliar, ler, interpretar e empregar fontes para assimilar saber histórico, manejando-o com conceitos e situando eventos no tempo, compreendendo complexidades conjunturais que ligam natureza, trabalho e poder.

5.3 Objetivos e programa de história no Ensino Médio

Em capítulos anteriores vimos como o ensino secundário teve uma trajetória difícil até se consolidar no Brasil. Inicialmente baseados nos liceus franceses, os primeiros estabelecimentos do gênero formavam membros da elite em um modelo rígido, repleto de permanências jesuíticas, sem relacionar uma disciplina com outra, apesar de roupagens ora iluministas, ora cientificistas. Já os PCNs de Ensino Médio, em consonância com sua defesa contundente da **interdisciplinaridade**, concentram as disciplinas em áreas, de modo que a abordagem teórico-metodológica referente ao ensino de história encontra-se junto das demais **ciências humanas**.

O manual de ciências humanas busca referências para sua linha de ação na produção teórica dos anos 1930 e 40, quando pesquisadores como Gilberto Freire, Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque de Holanda escreveram de forma extensiva sobre a sociedade brasileira, ao mesmo tempo que pesquisadores estrangeiros lecionavam na USP. Embora este *boom* de novas pesquisas e novos olhares tenha passado por uma fase difícil durante o regime militar, seu legado foi a pedra fundamental para os estudos de “humanidades” do Brasil atual.

O documento se baseia no princípio de **competências e habilidades**. Competências seriam as capacidades referentes à compreensão e resolução de problemas. Habilidades, por outro lado, seriam os processos que o aluno é capaz de concretizar para o fim de efetivamente aplicar as competências. Por exemplo, a fim de que possa analisar uma questão, o aluno deve ter domínio de habilidades de leitura. Os PCNs colocam a questão da seguinte maneira:

Dentre os quatro princípios propostos para uma educação para o século XXI – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – destaca-se o aprender a conhecer, base que qualifica o fazer, o conviver e o ser e síntese de uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros, em um mundo em constante e acelerada transformação. (BRASIL, 2000, p. 11)

Nota-se algo importante aqui. Currículos são construídos, conforme já foi citado, na confluência de tradições escolares e interesses de governos, empresas, comunidades locais e demandas internacionais (DIAS, 2013). Ao se ler um conjunto de diretrizes, é possível notar quais são as prioridades de um sistema educacional e, portanto, o tipo de estudante que se deseja formar. Resta claro que os PCNs ambicionam uma **formação cidadã**.

O indivíduo egresso desse sistema deve ser autônomo, buscando o conhecimento em razão de uma valorização que parte de si próprio, não de interesses forçados por outros, sendo crítico, criativo, habilitado para o debate e respeitoso com o diferente. Esse aluno deve desenvolver as seguintes habilidades:

- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.
- Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e aos processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.
- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
- Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.
- Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe, e associá-los aos problemas que se propõem resolver.
- Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.

- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.
- Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. (BRASIL, 2000, p. 15)

Trata-se, pois, de uma meta ambiciosa, que vai na contramão da educação tradicional, a qual, conforme vimos, tem sido a norma no ensino brasileiro desde sua gênese. Tradicionalmente, cobrava-se apenas a repetição daquilo que já havia sido lido ou ouvido de professores e livros didáticos, posturas fixas, monolíticas e muitas vezes inalteradas por anos, inquestionáveis. Os PCNs partem do princípio de que esse modelo é inviável. Vivendo em um mundo globalizado, no qual economias interagem de formas cada vez mais dinâmicas e fronteiras se reconfiguram constantemente, permitindo a constante interpenetração de culturas em diferentes contextos, é fundamental que o indivíduo que formamos seja capaz de observar, apreciar e avaliar (BRASIL, 1998).

O estudante ideal, nessa conjuntura, é aquele que segue em busca do conhecimento por meio de várias fontes diferentes, tendo a escola como guia, mas não como único centro para a obtenção de aprendizado. No caso da história, em particular, este será o estudante que compreende a natureza das fontes e não se contenta em dialogar com uma fonte só, buscando observar os fatos com base em sua historicidade específica.

Esse nível de conhecimento, como vimos, não se articula a menos que esteja em posse do instrumental correto, neste caso, os **conceitos**. Os conceitos de identidade, cultura, trabalho, poder, relações sociais, ética e dominação constituem eixos em torno dos quais o aluno deve ser capaz de observar sua realidade de forma mais rica, conectando com conjunturas mais amplas, como a local, a nacional e a mundial, situando-as conforme sua temporalidade.

Quadro 1 – Competências e conceitos estruturadores da área de ciências humanas no Ensino Médio.

Área de ciências humanas e suas tecnologias	
Significação das competências	Conceitos estruturadores explicitados
Processar e comunicar de forma ampla informações e conhecimentos, entendendo que não há saber sem aplicação, transposição e comunicação, valorizando e trabalhando com as diferentes habilidades de comunicação (oral, escrita, gráfica e pictórica). Valorizar as produções coletivas, compreendendo que o conhecimento não se constrói pelo esforço meramente individual e isolado.	Identidade
Reconhecer e aceitar diferenças, mantendo e/ou transformando a própria identidade, percebendo-se como sujeito social construtor da história.	Relações sociais Cultura Identidade

Área de ciências humanas e suas tecnologias	
Compreender que as sociedades são produtos das ações de diferentes sujeitos sociais, sendo construídas e transformadas em razão da intervenção de diferentes fatores.	Relações sociais Dominação Poder
Obter informações contidas em diferentes fontes e expressas em diferentes linguagens, associando-as às soluções possíveis para situações-problema diversas.	Relações sociais Dominação Poder Ética Cultura
Compreender que as ações dos sujeitos sociais são realizadas no tempo e no espaço, citando relações e desdobramentos variados, sem determinismo.	Relações sociais Cultura Trabalho
Compreender que as instituições sociais, políticas e econômicas são historicamente construídas/reconstruídas por diferentes sujeitos sociais, em processos influenciados por fatores variados e a partir de diferentes projetos sociais.	Relações sociais Dominação Poder Ética Cultura Identidade Trabalho
Construir a autonomia intelectual (senso crítico) a partir da problematização de situações baseadas em referências concretas e diversas, rompendo com verdades absolutas ou deterministas.	Relações sociais Cultura Trabalho
Ser capaz de trabalhar com diferentes interpretações, relacionando o desenvolvimento dos conhecimentos com os sujeitos sociais que os produzem, de modo que se saiba que m se apropria dos conhecimentos, como os sujeitos sociais se apropriam dos conhecimentos e quais os impactos sociais provocados pelos diferentes conhecimentos produzidos pelos seres humanos.	Dominação Poder Ética Cultura Trabalho
Apropriar-se de diferentes linguagens e instrumentos de análise e ação para aplicar na vida social os conhecimentos que construiu de forma autônoma e cooperativa (isso significa conceber as ciências humanas enquanto conhecimento e prática social).	Relações sociais Identidade

Fonte: BRASIL, 2002.

A implementação dos PCNs encontrou, evidentemente, dificuldades, diante da necessidade de sempre trabalhar com currículos locais, de matriz muito mais rígida e menos preocupada com a formação holística do indivíduo, por vezes dependentes de perspectivas estaduais muito específicas. À medida que avançamos no século XXI, novas propostas curriculares para o Ensino Médio se materializam no Brasil, mas as discussões presentes nos PCNs guardam a devida relevância.

+ Ampliando seus conhecimentos**O significado das competências específicas da História – Ensino Médio**

(BRASIL, 2002, p. 74-76)

Ao considerarmos como objetivo do ensino da História, a superação da passividade dos alunos frente à realidade social e ao próprio conhecimento, faz-se necessário levá-los ao desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem a compreensão da lógica dessa realidade e da construção do conhecimento.

Representação e comunicação

Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.

Desenvolver procedimentos que permitam interrogar diversos tipos de registros, a fim de extrair informações e mensagens expressas nas múltiplas linguagens que os seres humanos utilizam em suas práticas comunicativas e nas diferentes formas de conhecimento que constroem sobre o mundo. Ao interrogar as variadas fontes em suas múltiplas linguagens e suas especificidades – escrita, oral, gestual, pictórica –, situar os autores e os lugares de onde falam, os grupos sociais com que se identificam, seus interesses e os objetivos envolvidos na sua produção.

Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir de categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.

Construir textos que revelem o próprio processo de construção do conhecimento histórico baseado na articulação ensino-pesquisa. Em outras palavras, produzir textos que representem a sistematização e a formalização do conhecimento construído por meio da problematização da realidade ou de aspectos da realidade social.

Investigação e compreensão

Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.

Compreender que diferentes noções de tempo são concebidas pelos seres humanos, inseridos nos processos históricos, refletindo os modos como

aprendem as relações com o ambiente e a dinâmica da experiência social. O educando passa a reconhecer que as múltiplas concepções de tempo são construções culturais coletivas forjadas na vivência de formações sociais específicas, compreender o tempo cronológico – expresso em diferentes calendários – como um modo de localizar os acontecimentos considerados significativos para a memória coletiva, a partir de perspectivas de anterioridade, posterioridade e simultaneidade.

Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptural/transformação nos processos históricos.

Nos estudos dos processos históricos, comparar, hierarquizar e reconhecer ligações e influências recíprocas entre aspectos sociais, valores e ideias ou relações sociais, que persistem nas sociedades por longos períodos de tempo, e os acontecimentos que se sucedem no tempo com velocidades maiores, provocando mudanças pontuais ou mudanças capazes de tensionar as sociedades ao ponto da ruptura, provocando transformações irreversíveis, em determinadas dimensões da realidade social.

Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente, como sujeito e como produto dos mesmos.

Construir o conhecimento sobre si mesmo e sobre o outro por meio do reconhecimento de diferenças e semelhanças, e mudanças e permanências nas variadas formas de relações entre as pessoas e os grupos sociais, nos círculos próximos de sua convivência e em épocas e lugares distantes. O aluno começa a situar suas próprias experiências, seus valores e suas práticas cotidianas em relação às problemáticas mais amplas e abrangentes vivenciadas pelos grupos contemporâneos e pelos grupos que viveram em épocas passadas, reconhecendo-se, simultaneamente como sujeito de sua história pessoal e participante da história do seu tempo.

Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.

Estabelecer relações entre o patrimônio histórico e cultural preservado do lugar em que vivem e as memórias e identidades locais, regionais, nacionais e mundiais, percebendo e criticando a predominância dos marcos históricos ligados às histórias dos grupos sociais dominantes, como critério de seleção e configuração do patrimônio a ser preservado. O educando reconhece, desse modo, a necessidade de ampliação do próprio conceito de patrimônio histórico e cultural, de maneira a abarcar a produção dos

diferentes grupos sociais e os marcos que façam lembrar os acontecimentos significativos para esses grupos.

Contextualização sociocultural

Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.

Considerar as produções culturais nos contextos sociais de sua elaboração e utilização, identificando as especificidades das diferentes linguagens, dos conhecimentos e discursos produzidos, dos modelos de representação, das formas de expressão e de comunicação, dos meios de comunicação empregados, articulando-as na complexa trama do contexto histórico de origem, a partir do levantamento de problemas e interrogações relevantes para o momento em que vive.

Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.

Relacionar os acontecimentos, em suas singularidades, a outros acontecimentos de seu tempo ou a acontecimentos que extrapolam o período presente, identificando mudanças e permanências, continuidades e descontinuidades, dimensionando os acontecimentos sociais nos diferentes ritmos da duração – longa, média e curta.

Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.

Questionar a realidade social em que está inserido, estabelecendo relações de diferença e semelhança, mudança e permanência entre as problemáticas identificadas e as questões vivenciadas por outros sujeitos, nas múltiplas dimensões da vida coletiva, em outros tempos e/ou espaços.

Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.

Ultrapassar a posição de espectador passivo diante da vida coletiva e da visão fragmentada da realidade social, substituindo as explicações simplificadoras, que reduzem os acontecimentos a sua dimensão imediata, ou aquelas que atribuem os acontecimentos à ação das forças do acaso ou das vontades transcendentais, bem como a excessiva valorização das mudanças tecnológicas desvinculadas dos contextos de sua constituição por uma visão mais integrada, articulada e totalizante. O aluno passa a

compreender a vida coletiva e a realidade social como resultantes de um conjunto de relações e elementos integrados e articulados no tempo, passíveis de serem transformados pela ação humana e de serem compreendidos, organizados e estruturados racionalmente.

Atividades

1. Defina o que vem a ser o currículo de uma disciplina e explique por que ele é considerado importante.
2. Em que sentido os Parâmetros Curriculares Nacionais divergem de um currículo padrão? Explique.
3. Qual é o perfil de estudante que se espera que o ensino básico brasileiro seja capaz de formar, conforme defendem os PCNs, ao cabo das etapas do Fundamental e do Médio?

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou ofício do historiador**. Trad. A. Telles. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia (1ª a 4ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia (5ª a 8ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCN+ Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2002.

DIAS, Rosanne. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço ibero-americano. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 461-478, ago. 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexos e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FURET, François. **A oficina da História**. Lisboa: Gradiva, 1986.

MANOEL, Ivan A. **O ensino de História no Brasil: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, SP, 2012. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46194/1/01d21t11.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2017.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, n. 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993, p. 143-162.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In. PINSKY, J. (Org.) **O ensino de História e a criação do fato**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html>. Acesso em: 1 jan. 2017.

RÜSEN, Jörn. **História viva: Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Ed. da UnB, 2007b.

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina história**. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

_____. **Curso de férias na Universidade do Ar**. Jan. 1942. FJS, NA, cx.17.

SOUZA, Renato João de; PIRES, João Ricardo Ferreira. Os desafios do ensino de História no Brasil. In: **Professores em Formação ISEC/ISED**, n. 1, 2. sem. 2010.

SILVA, Jailson Pereira da. **Um Brasil em pílulas de 1 minuto: história e cotidiano nas publicidades das décadas de 1960-80**. 2009. 236 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

Resolução

1. O currículo de uma disciplina é o conjunto de conteúdos, tópicos ou questões a serem abordadas ao longo do curso da vida escolar. Cada disciplina tem o próprio currículo, o qual pode ou não se relacionar com outras disciplinas/áreas de conhecimento. O currículo expressa uma visão de mundo que resulta do encontro de uma cadeia de interesses: tradições referentes ao modo como tal disciplina é ministrada por anos a fio, metas governamentais, muitas vezes pautadas por demandas internacionais, e exigências da comunidade, que espera que a escola proporcione a seus jovens um tipo específico de formação.
2. Ao contrário de um currículo obrigatório tradicional, que propõe um conjunto rígido de conteúdos a serem cobertos ao longo de um dado período de tempo, os PCNs são, como o nome deixa claro, **parâmetros**. Nos documentos encontram-se orientações gerais para conduzir o processo educacional, reforçando a importância dos conteúdos, mas sem estipular dentre estes pontos fundamentais que devem ser abordados sempre, respeitando as realidades locais de cada escola.
3. Espera-se, pois, que o aluno não seja um mero reprodutor de informações, como seria a ambição do modelo tradicional de educação, no qual cabia ao aluno memorizar e repetir, tal qual havia ouvido, dados passados pelo professor. O aluno que os PCNs ambicionam formar é um debatedor, que questiona a natureza do conhecimento, busca-o autonomamente e problematiza-o, fazendo sempre questionamentos. Em princípio, este aluno estará habilitado para as demandas de um mundo globalizado, que ainda aprende a trabalhar com as tensões do mundo acadêmico, do mundo do trabalho, do multiculturalismo e das especificidades locais.

6

Alternâncias metodológicas e elementos didáticos no ensino de História

Conforme vimos nos capítulos anteriores, o ensino de História foi instituído a serviço de uma agenda predominantemente conservadora, e muitas permanências dessa veia conservadora ainda podem ser encontradas. À parte questões operacionais observadas pela maioria dos estabelecimentos e em quase todas as disciplinas, como a disposição física das salas e os sistemas de avaliação mais comuns, a permanência mais visível no ensino de História é o tratamento dado à formatação, à seleção e aos recortes dos conteúdos cobrados em sala.

Em grande parte, a permanência em questão se dá em razão da tradição que se consolidou acerca do estudo de História e como ele deve ser pensado no campo escolar: o estudo de civilizações passadas via fatos encadeados linearmente, listando contribuições acumuladas que vieram a desembocar no modo de vida contemporâneo. Essa tradição, que trabalha com uma grade sólida de datas, nomes e tópicos mais ou menos fixos, é tenaz. Embora propostas alternativas se contraponham ao ensino tradicional no âmbito da academia, no campo da Educação Básica, ela detém o posto dominante, por uma série de razões.

Há que se relevar que, tanto para os alunos quanto para a maioria dos professores, é mais cômodo pensar a história como uma “coleção de fatos lineares” e um discurso cristalizado acerca do passado que pensá-la criticamente, à luz de novas perspectivas e novas fontes. Considerando que já há um conjunto bem robusto de materiais que trabalham nessa linha, qualquer mudança relevante pode parecer custosa e/ou contraproducente.

Além disso, predominam ainda os materiais didáticos que abordam a história à luz da cronologia rigorosa e das listas de nomes e datas, embora surjam sempre propostas alternativas, mais voltadas para a problematização do conhecimento, dirigindo seus olhares para **eixos temáticos** e **mentalidades**. Falando objetivamente, as grandes teorias educacionais se expressam e são colocadas à prova no palco da sala de aula, e é importante que sejam efetivamente postas em prática e testadas até que possam ser incorporadas ao arcabouço padrão da maioria dos educadores. A quebra de paradigmas não ocorre senão pela gradativa incorporação de novas metodologias. É sobre essa alternância metodológica que trata este capítulo.

6.1 O fato histórico como instrumento da percepção de processos históricos

A noção de **fato histórico** não só é uma das mais trabalhadas no ensino de História, como também está presente no senso comum como uma espécie de “garantia” de verificação para a história: para além das narrativas, estariam os fatos. A ideia é que os fatos são verificáveis via fontes, conseqüentemente quantificáveis, “corretos”, “inalteráveis”. Os fatos constituiriam, assim, o lastro necessário para as incertas humanidades, uma parcela de certeza matemática face inúmeras variáveis socioculturais. Desse ponto de vista, a História deve ser caracterizada por um comprometimento com uma verdade imutável, e os fatos são as amarras que prendem a disciplina ao real (NADAI, 1993, p. 152).

Conforme comenta Reis (2000), os historiadores da Escola dos *Annales* já colocaram em questão o caráter monolítico do fato histórico, bem como a atitude do historiador em relação ao fato.

O fato histórico não está presente “bruto” na documentação. O historiador não é um colecionador e empilhador de fatos. Ele é um construtor, recortador, leitor e intérprete de processos históricos. O fato histórico não é “dado”, assim como o passado não é “dado”. (REIS, 2000, p. 24-25)

Assim, a fim de que se preserve o método e o rigor da pesquisa e do ensino, é fundamental estar atento ao que se considera fato. Entretanto, é importante observar o fato criticamente. Nenhum testemunho ou fonte está isento do escrutínio de ser cotizado e comparado com outras fontes de várias naturezas e proveniências, e o discurso produzido com base nessas tensões normalmente produz algo mais difuso e passível de disputas do que o esperado. Toda realidade, assim, está sujeita a exames constantes e cuidadosos, bem como a revisões.

Afinal, a abordagem própria da Escola dos *Annales* caracteriza a disciplina como uma “história problema” antes de uma “história narrativa”. Conforme citado, observar que o fato é um processo, acima de tudo, de construção. Para que possamos pensar a História na escola, devemos assumir o fato como introdução, mas não como matéria pura ou conteúdo em si. Fatos precisam ser discutidos e expostos comparativa e criticamente. Antoine Prost argumenta que: “Tal como é ensinada nas escolas, inclusive, nas salas de aula das faculdades, a história comporta dois momentos: em primeiro lugar, conhecer os fatos; em seguida, explicá-los, concatená-los em uma exposição coerente.” (PROST, 2008, p. 53-54).

Ou seja, assim como no espaço das faculdades, os espaços de Educação Básica devem ser preparados para o estudo não apenas do recorte em si, mas do processo pelo qual o recorte foi produzido. Como vimos nos capítulos anteriores, sem uma contextualização da produção do conhecimento histórico, o aluno passa a ver a história como algo não só abstrato e distante, mas arbitrário e desumano, sem espaço para novos olhares e interpretações.

O que é importante ressaltar aqui é que é necessário, para um ensino de História verdadeiramente emancipador e significativo, atingir um meio-termo, ao mesmo tempo trabalhando para desarticular armadilhas do senso comum, que o aluno possa trazer em razão da própria formação pessoal, fora da escola ou de ambientes educacionais mais sujeitos a preconceitos e visões superficiais. É preciso ter o cuidado para não introduzir a história como um conjunto impositivo de fatos instantâneos. Fatos são estruturas importantes, mas devem ser lidos no todo.

Como comenta François Hartog (1998, p. 201), “a história pode ser tratada como (e não reduzida a) um texto”, o que deixa implícito que podemos observá-la na complexidade de sua elaboração, como um texto que apresenta a própria historicidade, o espírito de sua época e que seus recortes e discursos guardam os interesses de indivíduos específicos. Novas configurações historiográficas apresentam novos ângulos e lançam luzes distintas sobre um mesmo tópico que pode estar sendo lecionado há décadas, de modo que o ensino também não pode se manter estático enquanto a escrita se dinamiza. “A história não cessou de dizer os fatos e gestos dos homens, de contar, não a mesma narrativa, mas narrativas de formas diversas” (HARTOG, 1998, p. 201).

Podemos concluir, acerca do conceito de fato histórico, que ao confrontar o relato que nos é oferecido por um texto oficial, um romance, uma música, uma imagem, um testemunho oral ou um mero objeto de uso cotidiano, temos uma poderosa ferramenta de esclarecimento em mãos. Essa ferramenta só encontra sentido, porém, se utilizada em um contexto específico, com a devida cautela e o exame criterioso do analista, que pode ser estruturado via um esquema de **questões**, por exemplo:

- 1) O que a fonte diz como material descritivo?
- 2) Que contexto gerou a fonte? Quem foram seus produtores? Quando foi produzida?
- 3) Qual é o linguajar utilizado?
- 4) Como a fonte se relaciona com outras fontes? O que omite? O que aborda?
- 5) Com base nas questões anteriores, que intencionalidades/vieses podem ser percebidas na fonte?

Ajudar os alunos a exercitarem a curiosidade e o olhar inquisitivo acerca dos fatos é um grande passo para a construção de uma percepção mais rica da disciplina.

6.2 Estudo linear e estudo temático

Embora existam variadas abordagens e inúmeras sutilezas específicas a cada vertente, podemos agrupar as várias propostas de ensino de História em duas amplas categorias, definidas por questões gerais de abordagem: o estudo linear e o estudo temático (SIMAN, 2007).

O primeiro grupo compreende o ensino de História em sua forma mais tradicional, e amplamente aceita como normativa, compreende o estudo linear de marcos específicos que conduzem uma narrativa civilizatória. Essa narrativa é normalmente iniciada com o estudo dos primeiros seres humanos, passando pelas civilizações do Oriente Médio, do Egito e da Europa em uma espécie de “progressão” que leva à Idade Média europeia, à Idade Moderna e à contemporaneidade. Trata-se, pois, de uma grande narrativa que adequa a história ao modelo científico **positivista**, buscando fornecer-lhe uma estrutura vasta e eficiente de sistematização. Conforme vimos anteriormente, no caso brasileiro, a influência positivista associou-se com grande força à ascensão da **República**.

No final do século XIX, com a Proclamação da República, passou a ser função da escola denunciar os atrasos impostos pela monarquia, inspirados nas ideias positivistas, a educação escolar deveria regenerar os indivíduos e a própria nação, e, dessa forma, colocaria o país na rota do progresso e da civilização. (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 296)

De forma indistinta das demais disciplinas escolares, neste panorama, a História tinha o dever de modelar o cidadão útil e patriótico, ciente de seus deveres cívicos e empenhado pelo progresso e pela manutenção da ordem nacional. Valores e heróis nacionais de narrativas edificantes eram seus principais tópicos de interesse. Seu papel era o de servir à “formação cívica” dos alunos.

A História Nacional identificava-se com a História da Pátria, cuja finalidade era integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental, reforçando a visão linear, determinista, e eurocêntrica da história. Seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo de lutas, de feitos gloriosos de personagens identificados com ideais republicanos. (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 296)

Assim, faz sentido que o ensino de História corrente no Brasil do século XIX fosse, em essência, uma “história da civilização”, fundamentalmente baseada em modelos europeus, com um viés civilizatório bastante restrito. Nessa narrativa linear, que vai da selvageria da Pré-História às complexidades da contemporaneidade, não é senão uma história de progresso humano, a qual, invariavelmente, dá posto de destaque às civilizações consideradas mais fundamentais na “moldagem” do universo cultural europeu e americano: as antiguidades grega e romana.

É possível, portanto, observar no paradigma retrospectivo, um linguajar e uma intenção de relacionar a disciplina aos padrões quantificáveis e claramente demonstráveis dos saberes das ciências exatas e naturais.

Ao longo de todo o século XIX, enquanto se profissionalizava e ambicionava se apresentar como uma ciência (baseada no modelo das ciências da natureza), a História apoiou-se sobre e colocou em prática um tempo histórico – linear cumulativo e irreversível – correspondendo a uma história política, na qual os príncipes são substituídos por nações como atores da história, e onde o progresso vinha substituir a salvação. (HARTOG, 2006, p. 17)

Como colocado pelo autor, neste novo mundo, no qual a monarquia dava lugar à república e a religiosidade ao cientificismo e ao culto ao progresso, o ensino adotava um modelo tido como inequívoco, o qual ainda encontra apoio em muitos discursos educacionais mais tradicionais, sendo reproduzido em materiais didáticos (NADAI, 1993). Esse paradigma começou a ser mais intensamente questionado, conforme vimos, na esteira da redemocratização, após anos de ditadura militar, quando a educação brasileira admitiu infusões europeias e norte-americanas na discussão acerca de seus rumos futuros.

O debate gerou a reavaliação do ensino de História ilustrada pelas múltiplas abordagens históricas possíveis. Difundiram-se reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem pelos quais os alunos passaram a ser considerados sujeitos de saberes, participantes ativos do processo de conhecimento. Os métodos tradicionais de ensino, como memorização e reprodução, passaram ser questionados. (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 298)

As múltiplas abordagens aqui levantadas levariam efetivamente à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. À proposta retrospectiva seria contraposta a proposta temática, ou seja, a ideia de que o saber histórico poderia ser admitido por outras vias que não apenas a disposição linear de fatos em cadeia temporal.

Os PCNs defendem a afirmação de que as formas de estudar o passado são plurais. Ressaltam que a diversidade de temas e abordagens deve ser alimentada e fundamentada pelo diálogo da história com outras áreas do conhecimento das ciências humanas, como a filosofia, a economia, a política, a geografia, a sociologia, a psicologia, a antropologia, a arqueologia, a crítica literária, a linguística e a arte. (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 301)

Assim, a história, em vez de isolada, constitui um todo mais complexo com outras áreas, incorporando novas linguagens temáticas. Em contraposição ao estudo de blocos encadeados, pode-se pensar o estudo de problemas e questões geradoras, das quais o conteúdo emana em rede, não apenas linearmente.

Exemplos de aplicação dos estudos temáticos podem ser encontrados isoladamente em instituições particulares, com condições mais específicas. Trata-se de instituições que adotam modelos construtivistas ou de outras linhas de ensino progressista, trabalhando com

base em oficinas de aprendizagem ou ambientes de ensino interseriado, mesclando estudantes de séries diferentes na mesma sala, por exemplo, por vezes permitindo aos alunos que selecionem os conteúdos que desejam estudar. Esses empreendimentos são, todavia, ainda poucos e esparsos, dado o grande enfoque que a educação particular brasileira dá ao ensino preparatório para exames vestibulares.

Por outro lado, o esforço mais significativo para sua implementação em larga escala se encontra nos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, elaborados com a intenção de introduzir uma nova abordagem ao ensino público. Podemos observar o modelo conforme proposto na forma de **eixos temáticos** nos PCNs de Ensino Fundamental:

- a. Para o 1º ciclo do Ensino Fundamental: história local e do cotidiano.
- b. Para o 2º ciclo do Ensino Fundamental: história das organizações populacionais.
- c. Para o 3º ciclo do Ensino Fundamental: história das relações sociais, da cultura e do trabalho.
- d. Para o 4º ciclo do Ensino Fundamental: história das representações e das relações de poder.

Para além dos eixos, o modelo ainda se faz presente nos temas transversais: **Pluralidade cultural, Ética, Meio ambiente, Saúde e Orientação sexual**. Esses temas devem perpassar todos os conteúdos com relativa uniformidade, visto que são considerados centrais às discussões da vida contemporânea.

Quanto à noção de tempo, em vez de percebê-lo como contínuo e evolutivo, igual e único para toda a humanidade, valoriza-se o esforço de perceber a descontinuidade das mudanças. Enfatiza-se a importância de refletir sobre os diferentes níveis e ritmos de durações temporais. (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 301)

Observa-se, portanto, que a história é repensada substituindo-se uma grande duração encadeada, por vezes forçosamente, por uma rede que, apesar de integrar vários períodos e conjunturas em sua continuidade, não deixa de levar em consideração as particularidades de cada continuidade.

Assim, opor as abordagens retrospectiva e a temática, em essência, é opor uma cadeia progressiva de pequenas totalidades imbricadas em uma duração maior (frequentemente excluindo vários tópicos que não colaboram com seu discurso) a uma forma mais livre de encadeamento, na qual polos temáticos atraem fragmentos de várias conjunturas para si.

É válido, todavia, fazer a seguinte reflexão: a inserção do modelo de eixos temáticos não significa, necessariamente, ao menos, o fim de uma “educação tradicional”, posto que todo ensino que se submete a um conteúdo é, de certa forma, tradicional. As discussões em torno do ambiente educacional são constantes e dinâmicas, e pode-se afirmar que sempre haverá algo tido como revolucionário em relação ao estado de coisas anterior. Tradicional, portanto, é um conceito que pode ser relativizado.

6.3 Definição dos conteúdos e de sua significância escolar

Como tratado nos tópicos e capítulos anteriores, o currículo não é uma construção neutra ou cientificamente isenta. O recorte dos conteúdos sempre atende a uma cadeia de interesses, e o docente deve estar atento para esses fatores que envolvem parabolicamente o ensino, para que possa aplicá-los de forma crítica e consciente.

O currículo deve ser percebido como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. A seleção e a organização do conhecimento escolar não podem ser vistas como escolhas inocentes, não é um processo lógico, mas social, no qual convivem, lado a lado, fatores epistemológicos e intelectuais. (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 298)

Evidentemente que o recorte escolar não permite que se trabalhe uma história de abrangência absoluta. Os conteúdos ficam restritos às amarras do tempo disponível para o processo de aprendizagem. O cronograma da instituição de ensino impõe limites, e cabe às instituições e professores de História desenharem seus currículos, cientes sempre dos problemas envolvidos nessa prática. O principal, dentre esses problemas, é certamente ter em mente o que é relevante para o aluno e será agregado à sua experiência de forma mais significativa.

Assim, a perspectiva de constituição de um saber escolar tem por base a compreensão de que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível da cultura num dado momento histórico, mas tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis. (MONTEIRO, 2003, p. 13)

É importante, destarte, que o professor compreenda, dentre suas atribuições, a importância do exercício de problematizar os conteúdos aplicados. Nunca se deve perder de vista a complexidade (e a relevância para a posterior elaboração de saberes mais elaborados e específicos) do processo de **transposição didática** (CHEVALLARD, 1991), isto é, da tradução e da transmissão dos conhecimentos da disciplina como saberes acessíveis e relevantes, que possam ser integrados ao arcabouço pessoal do aluno.

[...] o professor de História, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente. (FONSECA, 2003, p. 71)

Ou seja, a prática docente, longe de estática e engessada, envolve constante revisão e adequação ao contexto. Assim, o recorte e aplicação de conteúdos, quando se revelam malsucedidos ou produzem indiferença entre os alunos, precisam ser repensados ou reformulados

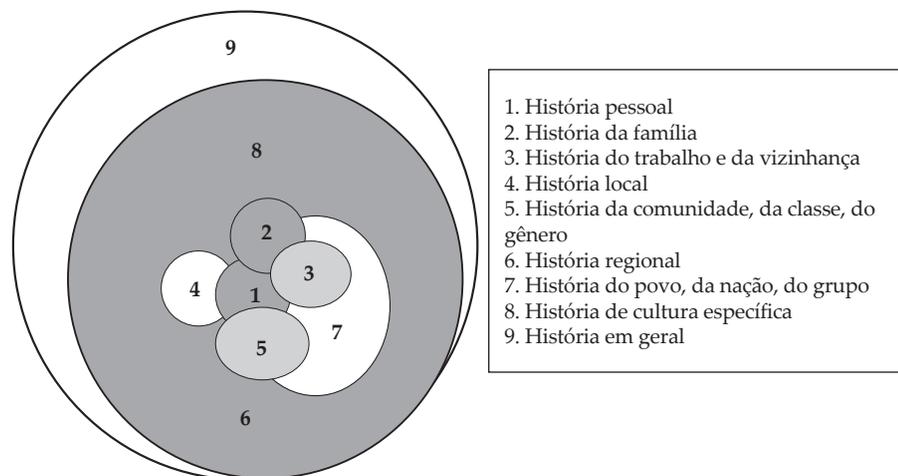
totalmente, se necessário. Esse processo, resta claro, não cabe apenas ao professor, mas a toda a rede de interesses do meio escolar e da sociedade ao seu redor. No entanto, é o professor que efetivamente capta o processo de aprendizagem e traz novas propostas e aponta novos caminhos, e a chave de qualquer proposição que se apresente deve ser exercitar as sensibilidades dos alunos. Vejamos a perspectiva apontada por Jörn Rüsen:

[...] O saber histórico pode ser aproximado das crianças e dos jovens, como meio de sua orientação existencial, de diferentes maneiras. Eles podem ser manipulados para assumir atitudes políticas determinadas, com as quais se entregam incondicionalmente aos poderes dominantes. Essa vivência do saber histórico seria um fracasso estético. (RÜSEN, 2007b, p. 32)

Ou seja, o autor critica aqui a ideia de que os conteúdos sejam aplicados sem que exista um esforço para torná-los mais compreensíveis e vívidos aos olhos do aluno. “Inversamente, eles podem se tornar senhores de si nas atitudes que assumam com relação aos poderes dominantes, habilitar-se para serem eles mesmos a darem forma a suas vidas. Um saber histórico com essa força de vida seria um sucesso estético”. (RÜSEN, 2007b, p. 32).

Rüsen argumenta que a experiência **estética**, ou seja, o tensionamento das sensibilidades dos estudantes aponta para um processo educacional de sucesso. Seria a função do educador atingir essa formação estética, atingido os alunos e estimulando-os a buscar uma aprendizagem que não se centra em acumular uma vasta coletânea de retalhos de informação, mas um conhecimento integrado, marcado pela autonomia e pela criticidade.

Figura 1 – Esquema sobre as relações de historicidade com base nas ideias de Jörn Rüsen.



Fonte: MARTINS, 2011, p. 46.

A escola é, afinal de contas, esse espaço que não deve terminar em si mesmo, mas abarcar e responder às demandas da sociedade que a rodeia. Os alunos de hoje preparam-se para ser adultos ativos, dos quais se espera autonomia e uma leitura de mundo refinada. A formação de indivíduos que pensem acerca de suas vidas e se pensem como sujeitos históricos demanda uma formação que não seja pré-determinada ou determinante, mas questionadora e emancipadora.

Com essas orientações, os sujeitos tornam-se próprios – recusam orientações prévias ou impostas e desenvolvem suas próprias orientações, que exprimem sua particularidade, sua diversidade, sua contraposição. Esse princípio de negação constitui o topo da narrativa histórica crítica e o tipo de constituição narrativa de sentido que lhe corresponde. (RÜSEN, 2007b, p. 46)

A provocação que Rüsen nos propõe, portanto, é a seguinte: como podemos pensar, instigar e construir, efetivamente, um ensino de História que não se contente com a mera reprodução de velhos paradigmas de ensino ou com a reutilização irreflexiva dos mesmos modelos de conteúdo, repetidos vez após vez, sem qualquer revisitação? Possivelmente, trata-se de mudar nosso próprio olhar como educadores, quebrando nossos próprios paradigmas.

+ Ampliando seus conhecimentos

O que ensinar em História

(MARTINS, 2008, s/p)

Os estudantes só aprendem a disciplina quando relacionam fatos, confrontam pontos de vista e consultam diversas fontes de pesquisa.

Em todos os tempos, o ensino de História foi permeado por escolhas políticas. No Brasil, após a proclamação da República, em 1889, a construção da identidade do país tornou-se prioridade. As elites tinham de garantir a existência de um estado-nação, escolhendo para ser ensinado aos alunos conteúdos que exaltavam grandes “heróis” nacionais e feitos políticos gloriosos. Desde então, poucas mudanças aconteceram em termos do quê e como ensinar nessa área, e todas foram influenciadas, sobretudo, pelas visões de quem estava no poder. Para desenvolver a postura crítica da turma e dar aulas consistentes, é fundamental que o professor entenda esse processo. História é uma disciplina passível de múltiplas abordagens – que até há pouco tempo não estavam em sala de aula, mas que hoje devem ser vistas com destaque. Por isso, tornou-se premente o trabalho com diversas fontes e o relacionamento do passado com o presente para que se entenda que contra fatos há, sim, argumentos. Tudo depende do olhar que se lança sobre eles.

[...]

Hoje não se concebe o estudo histórico sem que o professor apresente diferentes abordagens do mesmo tema, fato ou conceito – iniciativa importante para que o aluno perceba que, dependendo da visão e da intenção de quem conta a história, tudo muda. Basta pensar no exemplo de como entender o processo de formação de um bairro: pode-se vê-lo sob a ótica dos

trabalhadores da região e das relações estabelecidas pelos modos de produção, dos que estiveram no poder, dos grupos minoritários que habitam o local ou das manifestações culturais, entre outras possibilidades. Durante as aulas, é impossível apresentar todas as maneiras de ver a história, mas é fundamental mostrar que ela não é constituída de uma única vertente (e que, até mesmo dentro de uma delas, pode haver várias interpretações). O professor deve favorecer o acesso a documentos oficiais, reportagens de jornais e revistas e a outras fontes. O contato com essa diversidade leva o estudante a ter uma visão ampla e integrada da história. Além de textos, é recomendável que a turma consulte sites confiáveis, assista a filmes e documentários, visite museus e entreviste os atores que vivenciaram os acontecimentos estudados. Tudo com planejamento e registro para que seja possível fazer uma avaliação minuciosa do processo.

Ontem e hoje

Estabelecer a correspondência entre passado e presente passou a ser um dos objetivos da disciplina nos anos 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Daniel Helene, selecionador do Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, diz que relacionar os fatos ajuda na compreensão de que a história é um processo. Existe escravidão hoje em dia? Como ela era antigamente? Isso deve ser feito de modo que o aluno entenda as transformações no decorrer do tempo. Essa também é uma forma de aproximar o conteúdo à vida do aluno – o que era impossível quando o conteúdo era transmitido cronologicamente. “Esse procedimento passava a ideia de que a história é uma evolução, o que não é verdade. Hoje o professor pode explorar as diferentes formas de lidar com a temporalidade e, assim, estimular a reflexão. O resultado é que, em vez de decorar informações sem sentido, os jovens são estimulados a analisar o que aprendem e a memorizar conscientemente”, afirma o consultor.

Desde a publicação dos PCNs, temas como ética e pluralidade cultural passaram a permear o ensino da disciplina, indicando mais uma mudança: se nos tempos idos o objetivo era fomentar a ideia de identidade nacional, ancorada na deturpação e romantização de acontecimentos, hoje o intuito é explorar as diferentes identidades que existem dentro de uma nação, tornando os alunos sabedores da diversidade cultural de sua época. Um desafio e tanto para os professores.

Mitos pedagógicos

As metodologias da disciplina levaram à construção de alguns mitos. São eles:

– **História é decoreba**

A concepção de Educação que está por trás disso é a de que a aprendizagem se dá pela repetição da fala do professor ou do conteúdo do material didático. Grande equívoco.

– **Não é preciso memorizar**

Em reação contrária à ideia anterior, alguns educadores defenderam que não era preciso decorar nada. Porém saber datas e nomes ajuda a relacionar os fatos. Memorizar significativamente é diferente de decoreba.

– **Uma lição de moral**

A História nasce como disciplina escolar no Brasil em um contexto de criação da identidade nacional. Daí a ideia de que ela serviria para inculcar princípios e valores nacionalistas.

– **Um fato depois do outro**

Não se sustenta a ideia de que para entender um período é preciso estudar o que veio antes dele. O aluno aprende com base em questões do presente, relacionando ao passado o que lhe é mais próximo.

– **Existe apenas uma verdade**

De inspiração positivista, esse mito parte da ideia de que os documentos oficiais e os fatos políticos são os fiéis guardadores da realidade. A ideia foi sendo derrubada ao longo do século 20, quando os historiadores, recorrendo a outras fontes documentais, descobriram diferentes interpretações sobre períodos e fatos.

 **Atividades**

1. O que representa o conceito de fato histórico para o senso comum? Como podemos repensá-lo, de forma a respeitar o exercício da pesquisa e ao mesmo tempo não engessar o ensino de História?
2. Como se caracteriza o ensino retrospectivo de História, tão presente nas instituições educacionais brasileiras?
3. O que propõe a alternativa do ensino temático? Que avanços já foram feitos no sentido de implementá-la?

4. Quais são os mitos mais comumente associados ao ensino de História? Como podemos trabalhar para desconstruí-los, produzindo um ensino mais compreensivo e relevante?
5. Como podemos repensar os conteúdos de História a fim de produzir um ensino que possa ser mais significativo para o aluno?

Referências

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou ofício do historiador**. Trad. A. Telles. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia (1ª a 4ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia (5ª a 8ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCN+ Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2002.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- _____. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexos e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- HARTOG, François. A arte da narrativa histórica. In: BOUTIER, J; JULIA, D. (Org.). **Passados recompostos: campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1998. p. 193-204.
- _____. Tempos do mundo, história, escrita da história (Conferência de Abertura do Encontro de Historiografia e História Política). In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (Org.). **Estudos sobre a escrita da História**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- MARTINS, Estevão C. de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 43-58, out./dez. 2011.
- MARTINS, Ana Rita. O que ensinar em História. **Nova Escola**, São Paulo, dez. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1791/o-que-ensinar-em-historia>>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 9-35, out. 2003.
- _____. Narrativa histórica no ensino de História. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 5., São Paulo. **Fóruns contemporâneos de ensino de História no Brasil**, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5399/4308>>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 6, n. 25, p. 143-162, 1993.
- PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- REIS, José Carlos. **Escola dos Annales: a inovação em História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: Teoria da História I – os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. da UNB, 2001.

_____. **Reconstrução do passado**: Teoria da História II – Os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Ed. da UNB, 2007a.

_____. **História viva**: Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. da UnB, 2007b.

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina história**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1935.

_____. **Curso de férias na Universidade do Ar**. Janeiro de 1942. FJS, NA, cx.17.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes Silva. A ciência da história e o ensino de História: aproximações e distanciamentos. **Revista Opsis**, Catalão, v. 11, n. 1, p. 287-304, jan./jun. 2011.

Resolução

1. O fato histórico é visto, de maneira geral, como um acontecimento, uma reflexão concreta do real, que serve de lastro para toda e qualquer composição de uma narrativa histórica, posto que é sua unidade mais básica e não está sujeito a questionamentos. Do ponto de vista do senso comum, “contra fatos, não há argumentos”.

É importante observar, entretanto, que fatos são, na verdade, informações construída via testemunhos encontrados em fontes, e que representam historicidades e interesses específicos. Por isso, é fundamental incorporar fontes diversas e, sempre que possível, fontes de mais de um tipo, a fim de enriquecer o diálogo histórico pela confrontação de elementos discordantes e da observação crítica dos fatos.

2. Sendo a abordagem mais antiga e ainda a mais comum, presente em livros didáticos e apostilas preparatórias utilizados em ambientes educacionais Brasil afora, o ensino retrospectivo de História se baseia na exposição de marcos (datas, eventos, ações de personagens históricos) dentro de uma estrutura cronológica linear. A ordem de colocação dos conteúdos é baseada no lugar que cada um destes ocupa dentro da linha do tempo estabelecida pelo material, e encontra fundamentação no princípio de que o conhecimento histórico é cumulativo, de forma que: a) a história humana compreende uma trajetória de avanços construídos sobre outros avanços, dentro de uma única grande narrativa; e b) um conhecimento não pode ser assimilado plenamente sem a apresentação prévia de conteúdos que o precedem na linha do tempo.
3. O ensino temático de História se baseia na ideia de que a experiência humana não precisa ser compreendida em um nível necessariamente cumulativo e linear, com base em avanços gradativos em uma cronologia rigorosamente estabelecida. Em vez disso, enfoca-se aqui um tratamento “molecular” da disciplina. Eventos e sujeitos históricos são trabalhados de forma tópica, buscando-se explorar mais detalhadamente as mentalidades. O fator agregador para o tratamento destes tópicos são temas centrais em torno dos quais conjunturas diversas podem ser aglutinadas. Assim, em vez de se trabalhar, de acordo com uma linha do tempo previamente estabeleci-

da, Mesopotâmia, Egito Antigo e Grécia Antiga, um professor pode selecionar um tema específico, como gênero ou história da alimentação, e trabalhar comparativamente com várias conjunturas históricas em torno deste tema.

Apesar de exemplos de aplicação dos estudos temáticos serem encontrados isoladamente em instituições particulares, com condições mais específicas, o esforço mais significativo para sua implementação em larga escala se encontra nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Podemos observar o modelo conforme proposto na forma de **eixos temáticos** nos PCNs de Ensino Fundamental:

- a. Para o 1º ciclo do Ensino Fundamental: história local e do cotidiano.
- b. Para o 2º ciclo do Ensino Fundamental: história das organizações populacionais.
- c. Para o 3º ciclo do Ensino Fundamental: história das relações sociais, da cultura e do trabalho.
- d. Para o 4º ciclo do Ensino Fundamental: história das representações e das relações de poder.

Para além dos eixos, o modelo ainda se faz presente nos temas transversais: pluralidade cultural, ética, meio ambiente, saúde e orientação sexual. Esses temas devem perpassar todos os conteúdos com relativa uniformidade, visto que são considerados centrais às discussões da vida contemporânea.

4. As percepções mais comumente associadas à história descrevem a disciplina como exclusivamente um exercício de memorização, um instrumento para a moralização de gerações mais jovens, e uma cadeia rigorosamente organizada de eventos, presos a uma cronologia, os quais descrevem uma verdade absoluta. A melhor forma de lidar com estas concepções distorcidas e evidenciar, por meio do trabalho pedagógico feito dia a dia, o caráter reflexivo e crítico que a disciplina incorpora, não apenas aceitando discursos cegamente, sem submetê-los à análise, ou mantendo-se inflexivelmente atada a uma estrutura positivista e forçosamente global. A memorização, por sua vez, enquanto não é uma prática de todo descartável, deve existir enquanto apoio e instrumento de aprendizado significativo, eliminando-se a “decoreba”, como é popularmente conhecida.
5. É importante ressaltar que o conhecimento se torna sempre mais orgânico e significativo quando estabelece uma relação de complementaridade entre o que está por ser conhecido (isto é, o conhecimento escolar) e aquilo que é familiar ao aluno. Conhecimentos que não apresentam nenhuma conexão evidente com a nossa realidade se tornam em grande parte apenas números, uma massa quantificável de conteúdos que nunca é realmente discutida. Conhecimentos, por outro lado, que partem de discussões pertinentes a qualquer sociedade, independente do contexto histórico ou geográfico (vida política, alimentação, saúde, meio ambiente, relações de trabalho e de poder) apresentam maior potencial para apelar às atenções do aluno e para observar a importância dessas questões na vida prática.

7

Elaboração e regulamentação dos livros didáticos para o ensino de História

É um desafio imaginar um espaço escolar funcional que não empregue livros didáticos de alguma forma. Utilizados para estudos solitários antes de exames, para leituras de fixação em sala ou para a proposição de atividades, esses materiais são no mínimo um auxílio e um complemento para as aulas expositivas e projetos do professor, e em alguns casos verdadeiras pautas do conteúdo a ser trabalhado.

O livro didático é um dos mais importantes instrumentos de trabalho do professor, seja como “apoio”, oferecendo auxílio na elaboração e aplicação dos conteúdos, seja como “guia” geral do processo, tornando-se inclusive um fator limitador para o trabalho do docente encarregado. Com efeito, em algumas circunstâncias, é o livro didático, e não documentos da escola ou a sensibilidade do professor, que constitui na linha mestra o plano de trabalho docente.

Isso é especialmente frequente porque, via de regra, livros didáticos – cuja distribuição gratuita aos alunos de escolas públicas é garantida por lei – ainda são componentes mais comuns à vida escolar que dispositivos multimídia, laboratórios bem equipados e outros recursos de apoio didático. Seja por questões de custo ou de conservadorismo pedagógico, há muitas vezes resistência à implementação desses outros recursos, enquanto o uso do livro se preserva como uma constante no ensino básico.

Entretanto, é importante que todo recurso de uso rotineiro seja sempre problematizado. Tal como ocorre com qualquer discurso, os dispositivos implementados no espaço escolar não estão livres de vieses políticos e erros conceituais – como definições de tempo, fonte e outros conteúdos comumente empregados pelas ciências humanas. É fundamental que os profissionais que utilizam regularmente o livro didático empreguem-no de forma crítica, complementando o que este apresenta com o próprio ângulo de formação acadêmica e pesquisas complementares regulares, a fim de pintar um quadro mais completo para o aluno, e não apenas reproduzir o que o material oferece.

Assim, o propósito do presente capítulo é oferecer um panorama crítico das possibilidades já exploradas dentro do ensino de História pelo prisma dos usos do livro didático.

7.1 Livros didáticos e ensino de História

As primeiras investidas brasileiras no campo da elaboração de materiais didáticos escritos vieram com a elaboração de manuais didáticos para as escolas primárias e, posteriormente, para os colégios fundados nos moldes dos liceus franceses, durante a gestão de D. Pedro II. Até então, quaisquer materiais para uso educacional precisavam ser importados.

Manuais didáticos em francês ou traduzidos para o português eram importados. No Brasil, a imprensa, instalada por D. João VI por ocasião da transferência da Corte Portuguesa em 1808, ainda não oferecia boas condições para a produção e publicação de textos didáticos no século XIX. (SILVA, 2012, p. 808)

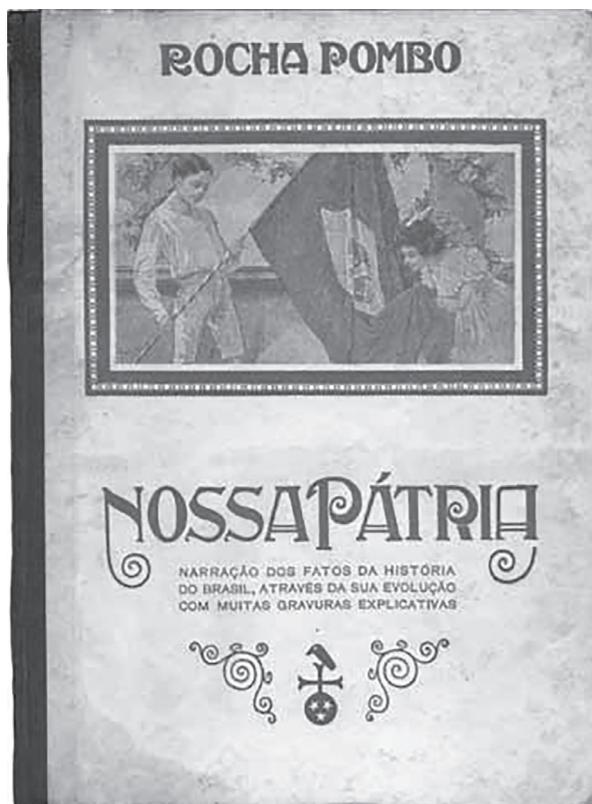
Após a independência, à medida que o sistema educacional brasileiro começava a se consolidar, a elaboração de materiais caminhava paralelamente. No caso da disciplina de História, o **Instituto Geográfico Histórico Nacional** desempenhou um papel fundamental, criando uma espécie de cânone para a história nacional, desenhando os primeiros perfis de datas e personalidades importantes a serem recordadas e decoradas pelos alunos. Professores elaboravam materiais de estudo para os alunos, muitos dos quais viriam a ser publicados e veiculados em tiragens significativas. Conforme argumenta Caldas:

Enquanto edições de livros de poesia ou de prosa variavam entre 1000 e 1100 exemplares, os livros didáticos alcançavam a tiragem de cinco a cinquenta mil volumes. No caso de João Ribeiro, seu filho registra que suas obras didáticas chegaram às cifras de cento e cinquenta edições, totalizando mais de um milhão de exemplares. (CALDAS, 2005, p. 36)

A distribuição, porém, era precária, assim como o próprio acesso às escolas, ainda restrito a uma mera parcela da população jovem brasileira.

Alguns desses materiais desfrutariam de maior alcance e prestígio, mas a maioria sofreria de uma severa desconexão com a realidade dos alunos, perpetuando lugares-comuns, além de construir uma imagem da disciplina que ainda se preserva: a da invariabilidade da organização cronológica do currículo. Como se pode observar na Figura 1, as capas apresentavam de forma reverente símbolos e heróis nacionais. Essas são questões com as quais os livros didáticos de História ainda precisam se confrontar.

Figura 1 – Capa de *Nossa Pátria*, de Rocha Pombo, 1917.



Fonte: CRE MÁRIO COVAS, 2017.

O livro didático é um agente complexo do processo de ensino. Encapsulando conceitos considerados fundamentais sobre um tema, deve apresentá-los com economia teórica e uma variedade de exemplos, e mesmo diante da vasta disposição de informações atualmente presentes em ambientes *online*, permanece um organismo necessário por conta de sua conveniência e atribuída confiabilidade. Conforme comenta Abud, “O livro didático é um dos responsáveis pelo conhecimento histórico que constitui o que poderia ser chamado de conhecimento do homem comum” (ABUD, 1984, p. 81).

Trata-se, portanto, de um articulador de conhecimento que oferece ao aluno acesso a um conjunto organizado de conhecimento disciplinar, idealmente em uma linguagem adequada e com uma diagramação atrativa e recursos visuais, complementando o trabalho do professor. Todavia, cabe o questionamento: até que ponto essa confiabilidade não causa efeitos colaterais danosos ao processo pedagógico? Conforme apontado por Pastro e Contiero, além de muitos discursos educacionais que se tornaram lugar-comum:

Como instituição sistemática e compromissada com a realidade social, a escola e o ensino, e no nosso caso específico, o ensino de história, tem como finalidade propiciar aos alunos condições para a formação de indivíduos críticos, participativos e capazes de atuar na transformação da sociedade. (PASTRO; CONTIERO, 2002, p. 59)

Em contrapartida, porém, as autoras tecem uma crítica, comentando que o ensino de história frequentemente falha em sua atribuição de formar para a reflexão, para a criticidade e para a transformação do contexto social:

Lamentavelmente, essa não tem sido a realidade. E talvez um dos instrumentos condicionadores deste *status quo*, entre outros tantos, tem sido os livros didáticos. Quase sempre, os livros didáticos mostram a história pelos olhos da classe dominante, ocultando o outro lado da história, ou seja, a história das classes subalternas, como se elas não tivessem tido nenhuma importância ou participação na formação dos processos históricos. (PASTRO; CONTIERO, 2002, p. 60)

Ou seja, os livros didáticos passaram por inúmeras transformações, tornaram-se mais acessíveis, adotando um linguajar mais adequado à compreensão do público jovem, adquirindo também contornos mais apelativos, incorporando cores e modelos dinâmicos de diagramação, incluindo recomendações de filmes, músicas e *sites*; em termos de conteúdo, porém, mantiveram-se, na maioria dos casos, inclinados à narrativa histórica tradicional, linear e de veia causal, mais preocupada em conectar eventos que em discuti-los, e mais preocupada em relatar listas de personagens a elaborar discussões sobre questões conjunturais.

É certamente preocupante que se tenha estabelecido esse contexto delicado no qual há transformação no que diz respeito à linguagem e à edição, enquanto se preservam modelos de pensamento há muito colocados em questão pela academia em discussões sobre ensino e aprendizagem. Cabe então, ao docente, trabalhar criticamente com o livro didático, sabendo incluí-lo em sua abordagem em sala, sem permitir que suas aulas sejam de todo pautadas no que ele apresenta.

7.2 Os usos do livro didático e os múltiplos agenciamentos dos saberes docentes

Cabe ao professor de ensino básico utilizar de todos os recursos à sua disposição para enriquecer o processo de aprendizagem. A simples exposição oral dos fatos, o ditado e a cópia de informações da lousa são, quando aplicadas estritamente em si mesmas, práticas certamente insuficientes para um aprendizado significativo. Em aliança, por outro lado, constituem instrumentos mutuamente complementares, que ainda requerem a inclusão ocasional de outros recursos para maior diversificação e compreensão.

Surge aí, porém, outra questão: para muitos, que defendem como papel primordial do espaço escolar a preparação para a vida acadêmica e para os exames vestibulares, é contra-producente subtrair tempo às aulas expositivas para trazer ao espaço da sala práticas como a encenação de eventos históricos pelos alunos, elaboração de roupas, alimentos e artefatos de época, gravação de vídeos e criação de panfletos e cartazes.

Há certamente um conflito entre a abordagem que busca trazer conhecimento significativo aos alunos, incorporando à aula vídeos, músicas, jogos, debates e dramatizações e a abordagem mais tradicional, centrada na exposição oral, com a finalidade de preparar para a memorização e principalmente para os exames vestibulares. Mas mesmo esta última pode encontrar problemas para se efetivar em ambientes com espaço limitado, turmas grandes e acesso limitado a recursos visuais e sonoros.

A dificuldade de concretizar essa meta não passa despercebida aos educadores imersos na complexa realidade das salas de aula, nem mesmo aos documentos oficiais do Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O ambiente da sala de aula, o número excessivo de alunos por turma, a quantidade de classes assumidas pelos professores e os controles administrativos assumidos no espaço escolar contribuem para a escolha de práticas educacionais que se adaptem à diversidade de situações enfrentadas pelos docentes. Geralmente, isso significa a adoção ou aceitação de um livro, um manual ou uma apostila, como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino. (BRASIL, 1998, p. 79)

Em suma: professores cansados, assoberbados ou mal preparados necessitam de materiais que proporcionem maior comodidade com menos tempo e esforço, e é justamente em razão de dificuldades de caráter prático que o professor pode se sentir coagido a optar por um trabalho pedagógico limitado, preso às leituras e às atividades propostas pelo livro didático. Adaptando-se a esse contexto, por sua vez, as editoras montam obras cada vez mais dirigidas ao aspecto de aulas “embaladas”, que não requerem qualquer elaboração além do que já está presente no livro. Em um depoimento a Kazumi Munakata, Wilma Silveira Rosa de Moura, da editora Ática, revela:

Não podemos fazer para a escola pública um material que dê trabalho para o professor, que implique preparação de aula, pesquisa além do livro. Porque ele não tem onde, não tem recursos, não tem formação para isso. A gente tem que fazer livros mais mastigadinhos, com aula prontinha do começo ao fim, que tenha estratégia já indicada para o professor, que não implique preparação de aula, pesquisa além do livro. (MUNAKATA, 1997, p. 151)

Forma-se, assim, um círculo vicioso: os professores, muitas vezes carentes de preparo e formação continuada e sobrecarregados por cargas de trabalho excessivas e salas de aula concentrando contingentes de alunos que impedem projetos diferenciados e atenção individualizada, recorrem a materiais prontos que facilitem seu trabalho. As editoras que produzem esses materiais, por sua vez, criam outros livros ainda mais adaptados a esse estado de coisas, encorajando a prática de ministrar aulas pré-montadas, não incluindo pesquisas adicionais ou outros recursos que forneçam novos ângulos de visão sobre os conteúdos abordados.

Conforme já discutimos, seguir cegamente o material e lecionar estritamente com base nele pode ter seus efeitos colaterais. Nenhum livro está isento de ser um veículo de preconceitos e lugares-comuns. Um capítulo pode focar todo um contexto abordando apenas as vidas e ações de monarcas, sem mencionar as circunstâncias maiores do ambiente econômico,

das demandas sociais e da cultura e práticas subjacentes a esse contexto, mas cabe ao docente identificar essas carências e buscar supri-las trazendo materiais adicionais, esclarecendo por exposição oral ou encorajando práticas de pesquisa e verificação.

Há ainda a questão da presença de erros conceituais, que mesmo após repetidas revisões permanecem em muitos materiais, fruto de sucessivas sínteses, supressões e compressões, transmitindo noções excessivamente simplistas ou mesmo equivocadas. Sem a intervenção do docente, o aluno pode assimilar estes desvios conceituais via uma leitura acrítica.

Aliás, a própria leitura acrítica do material pelo professor, quando este o admite sem maiores questionamentos, reparações ou complementos, encoraja o mesmo por parte do aluno. Cabe também ao educador assumir uma atitude exemplar no que se refere ao exercício de seleção e interpretação daquilo que a leitura apresenta. Conforme comentam Pastro e Contiero (2002), o exercício da docência deve ser de variedade e de constante complementação, e não marcado por um constante reforçar de discursos via a reiteração indistinta de ideias cristalizadas:

O professor deve usar o conteúdo de forma que propicie a problematização do presente e do passado trabalhando de forma comparativa à produção histórica de várias sociedades: produção material, poder imaginário, cotidiano, etc., indicando a multilinearidade da história, relacionando a história dos indivíduos com coletivo dos grupos, classes sociais, entendendo a história como ação de todos os homens. (PASTRO; CONTIERO, 2002, p. 63)

Devemos, portanto, realizar nossa prática de ensino de forma significativa, para que os alunos possam assimilar o conhecimento como algo significativo também. A aula deve ser um momento para a multiplicidade de discursos, ideias e recursos, e não para a mera reprodução.

7.3 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Figura 2 – Folha de rosto de *Compendio da Historia do Brasil*, de José Ignacio de Abreu e Lima, 1843.



Fonte: Internet Archive.

Com o despontar do ensino público no Brasil imperial e sua subsequente expansão no período republicano, surgiriam os primeiros materiais específicos para o ensino de História, manuais de ensino, como o *Compendio de Historia do Brasil* (1843) e o *Synopsis ou Dedução Chronologica dos Fatos Mais Notaveis da Historia do Brasil* (1845), ambos de José Ignácio de Abreu e Lima, *Lições de História do Brasil para Uso das Escolas de Instrução Primaria* (1880), de Joaquim Manoel de Macedo, e *Pequena História do Brazil por Perguntas e Respostas* (1887), de Joaquim Maria de Lacerda.

Entretanto, esses materiais não eram produzidos de forma sistemática ou para um vasto público escolar, até porque, em tempos marcadamente elitistas, a frequência das escolas era restrita. Em geral os materiais eram produzidos por professores com base na própria prática e vivências. Como autoridade inquestionável, o professor não pensava necessariamente em construir um material cujo forte fosse a compreensibilidade, prezando apenas pela exposição de conhecimento acadêmico. Até mesmo a especificidade do material, em termos de enquadramento do conteúdo em relação à série, podia ser nebulosa. Os debates em torno da questão do ensino, é importante frisar, não eram os mesmos que temos como pertinentes atualmente.

Alguns já realizavam uma patente simplificação do conteúdo pela eliminação de detalhes informativos e explicações aprofundadas. [...] A primeira impressão é a de que estariam servindo ao nível de ensino anterior ao secundário. Com certeza, isso ocorria também, mas, ainda nessa fase, os manuais eram utilizados em diversos níveis de ensino, no Brasil, o que denota uma limitação quanto ao grau atingido pela divisão do trabalho didático. Nas folhas de rosto de quase todos os compêndios tal imprecisão torna-se evidente. (ALVES, 2009, p. 23)

Em termos de políticas públicas, o principal recurso para a sistematização e difusão de livros didáticos no Brasil foi o que atualmente se conhece como **Programa Nacional do Livro Didático** (PNLD), fundado em 1929, ainda com o nome de **Instituto Nacional do Livro** (INL).

O governo de **Getúlio Vargas**, preocupado com a formação de uma identidade nacional forte e coesa, e disposto a empregar o espaço educacional para fomentar esse modo de pensar, dirigiria esforços consideráveis para a disponibilização de materiais didáticos adequados para espaços de aprendizagem Brasil afora, revertendo o estado anterior, que era caracterizado por grande heterogeneidade e a carência de um modelo padrão, conforme comenta Silva:

Este quadro sofreu uma alteração mais representativa somente a partir de 1930, durante a gestão de Francisco Campos no comando do Ministério da Educação e Saúde Pública – Mesp – do governo Vargas. O governo nacionalista de Vargas preocupou-se em fortalecer a ideia de nação forte e unida. (SILVA, 2012, p. 808)

A instituição de políticas públicas como o estabelecimento do INL levaria a um aumento sem precedentes na produção de livros didáticos, ampliando o acesso a eles. Em 1938, o Decreto-Lei n. 1.006 instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cuja função era efetivamente regular a produção e a disponibilidade desses materiais.

Em 1938, sob o comando do Ministério da Educação e Cultura, chefiado agora por Gustavo Capanema, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha como subordinadas as Comissões estaduais de livros didáticos (CELD), estabelecendo o controle político e ideológico da produção e distribuição de livros didáticos no país pela ditadura Vargas. (SILVA, 2012, p. 808)

Em 1945, por meio do Decreto-Lei n. 8.460, a escolha do livro didático foi outorgada aos professores. O programa teria continuidade, e a década de 1960 veria um salto na produção, com a injeção de fundos decorrente da aliança entre o Ministério da Educação e a **Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID)**. Esse acordo possibilitaria a distribuição gratuita de 51 milhões de exemplares de didáticos. Esse cenário levaria eventualmente ao desenvolvimento do **Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF)**. A década seguinte seria marcada por idas e vindas, incluindo o fim do convênio com a USAID e a substituição do INL por uma nova sigla, a **Fename** (Fundação Nacional do Material Escolar).

Em 1985, o Decreto n. 91.542 substituiria o PLIDEF pela sigla PNLD. Contudo, a mudança não era apenas nominal, acarretando em maior voz ativa para os professores, que adquiriam a competência de escolher o livro a ser utilizado (CURY, 2009). Ao longo das décadas de 1990 e 2000, o programa seria ampliado, atingindo todo o Ensino Fundamental e o Médio. A partir da década de 2010, o principal desenvolvimento no campo seria a busca pela diversidade de abordagens e técnicas, abraçando-se livros que utilizam plataformas multimídia e que contam com complementos virtuais (BRASIL, 2017).

Em termos organizacionais, o programa busca se armar de uma estrutura bem integrada com as questões mais pertinentes ao ambiente escolar, mas que também coloque em consideração questões acadêmicas.

O PNLD funciona, grosso modo, da seguinte maneira. Uma equipe de pareceristas formada por professores/pesquisadores de diversas universidades públicas brasileiras e que, mais recentemente, incorporou alguns professores do ensino básico, produz um catálogo com uma resenha de cada uma das coleções aprovadas pela equipe para participar das edições trienais do programa. (SILVA, 2012, p. 811)

Sendo esse o esquema para a seleção das publicações participantes, segue-se a estrutura responsável pela divulgação dos materiais para os estabelecimentos escolares.

Por meio do Guia do Livro Didático e/ou de folders publicitários e/ou da análise direta dos livros, os professores de cada escola pública escolhem o livro com o qual trabalharão com seus alunos durante os três anos seguintes. Os livros solicitados em cada escola são encomendados junto às editoras e distribuídos gratuitamente aos estudantes. (SILVA, 2012, p. 811)

A partir desse momento, cada escola pode solicitar novos títulos ou manter a escolha destes para uma nova compra a cada três anos. A ideia é que os estabelecimentos de ensino possam se renovar constantemente, infundindo-se de novas propostas, a fim de se manterem atualizados e relevantes em termos de conteúdo.

Para os produtores de conteúdo, o programa se tornou uma peça fundamental de sua indústria. Autores e editores de livros didáticos buscam a aprovação no PNLD como sua principal forma de divulgação e difusão, tornando o governo brasileiro seu maior e mais caro cliente. Como afirma Silva:

O PNLD é, sem dúvida, um grande negócio para as editoras. Ter um livro de seu catálogo escolhido por diversas escolas brasileiras é a garantia de uma venda certa. A produção é feita a partir da encomenda estatal. (SILVA, 2012, p. 810)

Assim, por mais que a situação possa se apresentar como um contrassenso, a iniciativa estatal do programa contribui grandemente para o aquecimento de um grande mercado, o qual se adaptou às necessidades governamentais e às vastas demandas da clientela escolar.

Mesmo pagando um preço bem menor do que o valor de venda do material em livrarias, as compras do governo federal têm permitido que as editoras ampliem bastante o faturamento, já que o volume de negócios é muito grande. A alta lucratividade do setor vem da enorme quantidade vendida. (SILVA, 2012, p. 810)

Todavia, dadas essas transformações propiciadas por um acesso efetivamente mais democrático a livros de maior qualidade, o que podemos dizer sobre os materiais predominantes? A análise feita por Miranda e Luca (2004, p. 128), mais de uma década atrás, apontava para um problema conjuntural:

É claramente perceptível a presença de um grupo predominante – que se designa genericamente como *Tradicional* – que aborda a história em sua dimensão meramente informativa e não valoriza o conhecimento histórico em seu aspecto construtivo.

Conforme vimos em capítulos anteriores, o ensino de História preservou, ao longo de sua trajetória, um viés conservador, no que diz respeito à seleção e recorte dos conteúdos, que preserva todos os vícios mais tenazes da história escolar desde os primórdios na educação institucionalizada no Brasil.

As narrativas são organizadas a partir de recortes já consagrados, as fontes históricas ganham caráter mais ilustrativo e não são exploradas numa dimensão que aproxime o aluno daquilo que preside o procedimento histórico; nesse sentido, uma concepção de verdade pronta e irrefutável preside a obra. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 140)

Assim, os problemas já apontados anteriormente permanecem: a rígida organização cronológica, o culto a personalidades, a falta de problematização do fazer histórico. É compreensível que, à revelia de todos os impulsos reformadores de tendências educacionais mais progressistas, o ensino de História preserve visões inflexíveis a respeito de quais seriam os conteúdos, pautadas ora por um forte pensamento eurocêntrico, ora pelos recortes mais tradicionais – ou ambos conjuntamente, tenazes em suas permanências. O mesmo vale para os materiais didáticos, que perpetuam frequentemente essas visões mais tradicionais.

Reforça-se ainda que sendo os materiais didáticos ofertados pelo programa selecionados pelos próprios professores, estes votam em materiais que respeitam suas visões pessoais acerca da disciplina. Assim, ainda que os materiais selecionados pelo programa sigam rigorosamente as normativas estabelecidas por ele, há o risco de que a disciplina não se renove efetivamente, dando continuidade a problemas antigos.

+ Ampliando seus conhecimentos

Quesitos gerais de exclusão para o PNLD 2016*(BRASIL, 2015, p. 19-20)*

<p>Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental.</p>	<p>A obra deve respeitar toda a legislação básica que orienta o funcionamento do ensino fundamental no Brasil (Constituição, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Leis específicas tais como a 10.639 e 11.645, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto do Idoso. Caso apresente temas e elementos em desacordo com a legislação nacional, a obra será excluída.</p>
<p>Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.</p>	<p>São excluídas as obras que veicularem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) estereótipos e preconceito de qualquer espécie e que violem os Direitos Humanos essenciais; 2) obras que fizerem proselitismo religioso ou político, o que não significa dizer que a obra não possa tratar pedagogicamente desses temas que são, na verdade, questões da sociedade e da cultura e encontram-se presentes nos debates em torno da sociedade brasileira no tempo atual. O que não pode é, na coleção, construir-se um pensamento único e de caráter doutrinário. 3) A obra não pode conter publicidade de produtos que apareça, de modo gratuito e descontextualizado, em relação ao conteúdo abordado. Isso não significa abdicar de toda e qualquer imagem de produtos comercializados – no presente e no passado –, mas avaliar a pertinência e a coerência de sua apresentação diante do texto-base. 4) A obra não pode conter circunstâncias gratuitas e descontextualizadas de violência e de ostentação de armas. Todavia, não podemos esquecer que as guerras são um elemento constitutivo da história humana e, nesse sentido, por vezes o tratamento de suas estratégias e armas pode vir a ser necessário para a compreensão dos processos abordados.

<p>Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados.</p>	<p>Não se pode prometer uma coisa e fazer outra; ouse prometer algo que simplesmente não é cumprido. Portanto, substantivamente, valoriza-se a dimensão de coerência da coleção no processo de avaliação.</p>
<p>Correção e atualização de conceitos, de informações e de procedimentos.</p>	<p>A obra não pode conter erros ou desatualizações graves que impliquem prejuízos ao aprendizado e, sobretudo, ao desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens. Assim, não são admissíveis anacronismos, leituras voluntaristas do passado, incorreções informativas ou conceituais.</p>
<p>Observância das características e das finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada.</p>	<p>Há algum tempo o Manual do Professor tem sido valorizado no âmbito do PNLD enquanto uma ferramenta importante no processo de orientação e de suporte ao professor. Já não são admitidos Manuais que se restrinjam a fornecer respostas às atividades apresentadas para os estudantes. Portanto, o Manual tem por dever orientar o professor quanto à legislação priorizada, abordagens teórico-metodológicas, desenvolvimento das atividades junto aos estudantes, perspectivas epistemológicas quanto à história e à história Ensinada, reflexões acerca das relações entre memória e patrimônio, bem como sobre o tratamento dos elementos da cultura material e imaterial locais, exploração didático-pedagógica das diferentes linguagens, abordagens interdisciplinares e avaliação educacional. Ou seja, preconiza-se um manual que favoreça a formação continuada do professor em seus contextos de profissionalização e em comunidades específicas de partilha dessa formação.</p>
<p>Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.</p>	<p>Erros graves de revisão e de editoração, bem como problemas importantes que comprometam a utilização didática da obra, não são admitidos no processo de avaliação.</p>

Atividades

1. Discorra sobre as dificuldades enfrentadas com relação à questão do livro didático nos primórdios da educação básica no Brasil do século XIX.
2. Discorra sobre a importância do livro didático para o ensino de História na educação regular.
3. Podemos afirmar que os livros didáticos podem ser fatores na preservação de uma mentalidade conservadora no ensino de História no Brasil? Em que sentido isso ocorre?
4. Explique os fatores que podem excluir uma proposta de livro didático da listagem do PNLD.

Referências

ABUD, Katia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, M. (Org). **Repensando a história**. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1984.

ALVES, Giberto Luiz. Manuais didáticos de História do Brasil no Colégio Pedro II: do Império às primeiras décadas da República. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 35, p. 230-249, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD: Histórico**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia (1ª a 4ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia (5ª a 8ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCN+ Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2002.

CRE MARIO COVAS. **A escola pública e o saber**. Livros didáticos. Disponível em: <http://www.crma-riocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=didaticos02>. Acesso em: 16 maio 2017.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexos e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HARTOG, François. Tempos do mundo, história, escrita da história (Conferência de Abertura do Encontro de Historiografia e História Política). In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (Org.). **Estudos sobre a escrita da História**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 43-58, out./dez. 2011.

MARTINS, Ana Rita. O que ensinar em História. **Nova Escola**, São Paulo, dez. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1791/o-que-ensinar-em-historia>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 9-35, out. 2003.

_____. Narrativa histórica no ensino de História. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 5., São Paulo. **Fóruns contemporâneos de ensino de História no Brasil**, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5399/4308>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 6, n. 25, p. 143-162, 1993.

PASTRO, Sonia Maria Gazola; CONTIERO, Diná Teresa. Uma análise sobre o ensino de História e o livro didático. **História & Ensino**, Londrina, v. 8, ed. especial, p. 59-66, out. 2002.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: Teoria da História I – os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Ed. da UNB, 2001.

_____. **História viva: Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Ed. da UnB, 2007b.

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina história**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1935.

SILVA, Marco Antônio da. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes Silva. A ciência da história e o ensino de História: aproximações e distanciamentos. **Revista Opsi**, Catalão, v. 11, n. 1, p. 287-304, jan./jun. 2011.

Resolução

1. A princípio não havia uma compreensão clara do tipo de material que convinha para a proposta local de ensino formal, buscando-se o modelo francês de manual. Os professores elaboravam os próprios materiais, baseados em sua experiência e na demanda da educação clássica por expor o maior número de informações com relativamente pouca contextualização, o que levava a certo grau de desconsideração pelas necessidades especiais de aprendizagem dos alunos.

Alguns desses materiais teriam maior alcance, mas a maioria permaneceria restrita a um pequeno círculo de difusão, posto que o próprio acesso à educação básica não era universalizado no Brasil.

2. Ao menos em princípio, sua função deveria ser encapsular um conjunto de conteúdos com razoável amplitude, ao mesmo tempo que guardando um bom nível de legibilidade para o aluno de ensino básico (cujo poder de leitura e interpretação, via

de regra, ainda não é o mesmo que o de um estudante universitário, por exemplo), uma diagramação interessante e recursos visuais que apoiem as leituras teóricas e os exercícios.

O livro funciona como um entre muitos recursos didáticos. Sua leitura e a realização de atividades propostas a partir dele, em parceria com as explicações do professor, as pesquisas complementares a serem cobradas dos alunos e os recursos auxiliares utilizados ao longo das aulas (obras audiovisuais, músicas, jogos, dramatizações e a organização e aplicação de projetos), devem resultar em uma experiência de aprendizado mais ampla e variada, que não se baseie em apenas um discurso e instigue a reflexão e a busca do conhecimento, **não** reforçando preconceitos e lugares-comuns.

3. Em contrapartida ao que se espera como prática ideal, assim como ocorre com a postura geral que se assume em relação a muitos tópicos do ensino de história, os livros didáticos também auxiliam na preservação de preconceitos e lugares-comuns. O maior problema talvez seja que estes recursos perpetuam uma visão tradicional que se traduz em uma “história dos eventos” ou um “história dos heróis”, para a qual a quantificação de datas, eventos e personalidades de relevo é mais importante que o estudo conjuntural e a compreensão de sociedades, mentalidades. Dessa situação resultam dois dos maiores problemas do ensino de história: a inescapável visão da história como uma sucessão linear de tópicos fechados em si mesmos, e a fixação em figuras centralizadas por discursos históricos tradicionais, que tende a colocar em segundo plano boa parte do contexto social ao seu redor.
4. A obra deve respeitar toda a legislação do ensino fundamental no Brasil, não apresentando estereótipos ou perpetuando ideias que violem os direitos humanos essenciais. Proselitismo religioso ou político também são fatores excludentes, o que não quer dizer que estes temas não devam ser abordados, apenas que não devem ser tratados de forma doutrinária. A obra também não pode veicular publicidade de forma descontextualizada, nem apresentar circunstância não contextualizada de violência e uso de armas.

É particularmente problemático que a obra não cumpra sua proposta pedagógica ou que discorra abertamente contra sua proposta no decurso da escrita, ou seja: exige-se coerência. Critérios fundamentais para a eliminação incluem ainda a presença de erros conceituais e desatualizações graves que impliquem em prejuízos ao desenvolvimento do pensamento histórico, como leituras anacrônicas ou claramente enviesadas do passado.

Questões pontuais que podem acarretar na eliminação são ainda a falha do manual do professor em agregar pontos relevantes à formação do docente e a presença de erros graves de revisão e de editoração, ou qualquer questão que comprometa efetivamente a aplicação didática da obra.

Materiais didáticos para o ensino de História

Como vimos nos capítulos anteriores, o ensino de história é carregado de permanências tradicionais, as quais tratam mais de exercitar a memorização que o senso crítico e a pesquisa. Para que o aprendizado efetivo e significativo se processe, necessitamos de constantes revisões e acréscimos de ordem metodológica. A recordação mecânica de listas de datas e eventos revela-se insuficiente como prática em si mesma, dada a demanda por estimular nos alunos a criticidade, a criatividade e o interesse pela pesquisa.

Parte desse processo de renovação envolve a adição de ferramentas ao arcabouço do docente. Livros de ficção histórica, filmes e séries de época, jogos eletrônicos e histórias em quadrinhos são mídias relativamente próximas dos alunos e carregam pontos de vista acerca da história capazes de modelar olhares e opiniões, e merecem ser discutidos. Quando se tem ciência das licenças poéticas – possíveis alterações feitas na temporalidade e na representação convencional dos eventos a fim de tornar a obra mais dramática ou esteticamente interessante – e das sensibilidades conjunturais que caracterizam essas produções, torna-se nítida sua contribuição para a construção do conhecimento histórico em sala de aula.

É importante notar que não se trata apenas de incluir esses instrumentos de forma irreflexiva nas aulas, o que poderia dar-lhes caráter mecânico e torná-los carentes de sentido, não muito diferente do que já ocorre com mídias tradicionais, como a lousa e o ditado. Não convém apenas ampliar a caixa de ferramentas do educador; deve-se efetivamente equipá-lo para usar novos dispositivos adequadamente. Só faz sentido assimilar práticas novas à medida que de fato estas agreguem novas camadas de significado e reflexão para a disciplina sendo discutida. Acima de tudo, essas práticas e esses recursos devem auxiliar na compreensão de conceitos fundamentais para a história, oferecendo exemplos, pontos de vista ou propostas de pesquisa.

Desse modo, o propósito deste capítulo é observar as possibilidades oferecidas pela incorporação de novas mídias como materiais didáticos, aplicando-as de forma crítica, efetiva e significativa para a prática do ensino de História.

8.1 Diferentes linguagens e fontes para a construção do saber histórico escolar

Conforme vimos, o conhecimento histórico é construído com base na observação criteriosa das fontes de naturezas diversas. Por meio da combinação de palavras escritas e faladas, imagens, sons e evidências materiais, somos capazes de compor um quadro mais completo, um mosaico da narrativa histórica.

Assim como as fontes não podem ser restritas a documentos oficiais ou mesmo a textos escritos, incorporando todas as linguagens passíveis de interpretação e confrontação, também o ensino de História deve estar preparado para incorporar mais de uma linguagem. Uma primeira justificativa para a incorporação de novas mídias é a simples aproximação da matéria aos alunos.

As crianças e adolescentes que frequentam as escolas têm enorme contato com a televisão, com o cinema, com revistas, jornais e com a Internet, porém, quando entram na sala de aula, deparam-se com um mundo diferente, monótono, pois poucos desses recursos são utilizados pelos professores. (MEDEIROS, 2005, p. 61)

O que Medeiros argumenta é que a escola não pode ser um campo divorciado da realidade, uma ilha de monotonia e conhecimento congelado e inalterável face o mar de constantes desenvolvimentos fora dos muros escolares. O cenário apontado por Medeiros é o da escola como algo distante e divorciado do mundo, um campo de regras arbitrárias, que pouco tem a ver com as práticas realmente pertinentes da vida.

Embora possa se argumentar que, passada mais de uma década desde que o autor propôs essa conjuntura, e que a internet se tornou a mídia predominante na vida dos jovens, é inegável que essa mídia não eliminou as funções dos periódicos e do cinema, mas que assimilou para si as propriedades de divulgação de notícias, informação acadêmica e entretenimento. Na escola, por outro lado, é frequente que não se aborde o conhecimento para além do que o quadro de giz e os livros didáticos têm a oferecer.

Isso gera um aparente conflito entre alunos/professores/escola, ocasionando não só o desinteresse pelo conteúdo como também situações de indisciplina e falta de participação em sala de aula. Por outro lado, as novas teorias sobre a construção do conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem exigem do professor um redimensionamento da sua prática, incorporando ações reflexivas, conscientes e coerentes teoricamente, superando a memorização, o monólogo e a passividade do aluno. (MEDEIROS, 2005, p. 61)

Assim, a meta da História é a reflexão, e deve-se superar ideias cristalizadas como a memorização e o lugar do aluno como um posto de recepção estagnada de informações, isenta de questionamento. Um aspecto significativo para o ofício de professor é o constante processo de aperfeiçoamento/qualificação via pesquisa, mas na prática, por razões diversas, é comum que o professor de ensino básico não disponha dos recursos, da disponibilidade ou do interesse pela pesquisa.

Considerando a longa trajetória de conservadorismo teórico que acompanha a disciplina de História no Brasil, isso é perigoso. Historicamente, a disciplina desempenhou o papel de exercício de memorização, ficando desconfortavelmente associada à ideia de “decoreba”, o que prejudica, ainda hoje, qualquer esforço maior pela problematização/discussão dos conteúdos tratados em sala. Conforme Nunes, o modelo, apesar de idas e vindas ao longo dos séculos XX e XXI, é difícil de romper.

Partindo desta maneira de pensar, o Professor de História da década de 1950 a 1980 não foi capaz de atingir uma concepção histórico-dialética de educação nem de ensino da História. Permaneceu, portanto, numa concepção liberal tradicional... (NUNES, 1996, p. 120)

Em parte, a fonte do problema é a tendência que o modelo liberal tem de se reforçar dentro e fora da escola. O ingresso nas universidades brasileiras ainda é dependente de resultados obtidos em exames como o vestibular, o que reforça a necessidade da memorização irreflexiva de dados na maioria dos casos. Tanto em escolas particulares quanto públicas, busca-se preparar os alunos para esse modelo de ingresso por meio de modelos pedagógicos tradicionais, como se a aplicação de conteúdos precisasse ser excluída de discussões e novos desenvolvimentos teóricos, e como se estes conteúdos fossem inconciliáveis com qualquer outra abordagem que não expositiva-tradicional. Nesse horizonte, o trabalho pedagógico considerado mais satisfatório poderia ser o que envolve a exposição oral da maior quantidade de informações no menor tempo possível; os melhores alunos, assim, seriam aqueles que as memorizam no menor tempo possível. Nomes e datas, por sua vez, seriam mais relevantes que a discussão de fatores conjunturais.

Sem alongar muito a discussão, lembro que a questão da memorização dos fatos e escolha pela aula expositiva acabou por sedimentar uma concepção de ensino de História. Nela, quem sabia os conteúdos, sabia história. E ainda, um bom professor era aquele que nos fazia aprender com mais rapidez datas e nomes. (OLIVEIRA, 2012, p. 265)

É preciso superar essa concepção. Mais do que conteúdos imutáveis seriados, a História é feita de discussões sobre tópicos de pesquisa. Se o aluno, após todas as aulas, revela-se incapaz de pensar como agente histórico, como indivíduo inserido em um contexto, como um observador que reconhece a historicidade latente em todas as ações humanas e seus produtos, o ensino significativo fracassou (FIDELIS, 2014).

Assim, é importante abrir os olhos mais para aquilo que a História pode nos levar a refletir e questionar do que para os meros conteúdos. Estes são instituições acadêmicas construídas pela ação da pesquisa e, portanto, sujeitas a constantes revisões: muito acerca da História Antiga dado por certo há algumas décadas vêm sendo colocado em questão por novos achados arqueológicos, textos recém-descobertos e novas interpretações de fontes já conhecidas. Os conteúdos são, por definição, moldáveis, e não deveriam ser interpretados como imposições pétreas; tratá-los como tal seria um desserviço à instituição da pesquisa.

A prática da discussão acadêmica, por outro lado, é uma constante. Novas abordagens sobre os conteúdos sempre serão apresentadas, mas se há algo que permanece nos estudos históricos é a necessidade de observar criticamente todas as informações levantadas. Cabe, então, ao professor, não ser um expositor de listas de eventos, mas um estimulador do escrutínio e da pesquisa, a fim de que o aluno possa compreender quão fundamental é ter o olhar inquisitivo do historiador sobre tudo aquilo que nos é apresentado, seja escrito, visual, sonoro, audiovisual.

A formação do aluno/cidadão se inicia e se processa ao longo de toda a sua vida nos diversos espaços de vivência. Logo, todas as linguagens, todos os veículos e materiais, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem com a produção/difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa – rádio, TV, imprensa em geral –, cinema, tradição oral, monumentos, museus etc. (FONSECA, 2003, p. 164)

Todas as formas de linguagem e, em especial, todos os meios de comunicação de massa citados pelo autor nos atingem, e devemos estar preparados para interpretar todas essas informações. É inconsequente perpetuar um modelo de aprendizagem que não busca realizar qualquer conexão com o real, construindo para o aluno um espaço delimitado e totalmente à parte da vida prática. A historicidade, como vimos, é inerente a toda produção humana, inclusive aquelas pensadas para o entretenimento, tão presente nas vidas de crianças e adolescentes. É crucial que estas sejam pensadas em sala de aula.

8.2 História e mídias

É preciso colocar em discussão a relação entre história e mídias. O que têm as mídias a contribuir? Certamente o primeiro ponto é a capacidade de deixar clara para o aluno a relevância do conteúdo estudado. Por mais detalhada e atenciosa que seja, a explicação oriunda da fala do professor ou do texto didático carecem, muitas vezes, de substância, de humanidade, e isso é crucial para a História.

O aluno deve desenvolver a habilidade de ver o que é histórico a respeito da realidade, e compreender que a história, em vez de cristalização do passado, é esta rede orgânica ao redor de todos os acontecimentos. Conforme postula Rüsen,

somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos [...] é que ela poderá ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana. (RÜSEN, 2010, p. 44)

Como superar a ideia de que a História é um bloco de conhecimentos? O primeiro passo é compreender seu caráter humano, a vida que pode ser percebida por meio das fontes. É inegável que correntes de informações seriadas podem parecer distantes, impessoais e pouco acessíveis para a maioria dos jovens, então como interessá-los? Como chamar a atenção para a humanidade por trás dos livros didáticos?

A principal proposta do trabalho associado do ensino de História às mídias é justamente apelar para a humanidade latente aos objetos midiáticos. Da literatura à música e ao cinema, o propósito das artes é transmitir e atingir sensibilidades específicas, apelando ora para o senso estético do público, ora para suas emoções, frequentemente para ambos simultaneamente. Acima de tudo, no caso da música *pop* e do cinema *mainstream* (dos grandes estúdios hollywoodianos) utilizam-se de todos os recursos à sua disposição para atingir os maiores públicos possíveis, tornando-se normalmente muito acessíveis para os jovens. Para além da historicidade inerente a todo objeto, muitos destes produtos artísticos-midiáticos são produções de *conteúdo* histórico, e é interessante para os professores de história parar para observá-los.

O principal ponto para o professor, portanto, é sensibilizar o aluno. Sem que se tenha estabelecido uma boa relação neste sentido, o processo de aprendizagem se torna vazio. Para que isso seja possível, por sua vez, é válido empregar recursos artísticos e midiáticos conhecidos por sua popularidade: o cinema, as histórias em quadrinhos, os jogos eletrônicos, a música. Medeiros propõe a abordagem como uma forma de construir uma didática mais ampla e vívida para o aluno.

O uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de História tem contribuído não só para ampliar o campo de estudo da disciplina, como também estabelecer um novo conceito de ensino-aprendizagem, tornando o processo mais dinâmico, significativo e prazeroso. O uso de imagens e documentos escritos tem contribuído para dar significado ao conteúdo histórico, tornando-o real, redimensionando a transposição didática do conhecimento histórico. (MEDEIROS, 2005, p. 60-61)

Há um vasto conjunto de produções culturais de massa que tratam de temas históricos. O termo *épico* pode ser insuficiente para tratar de produções baseadas em eventos históricos, posto que, na literatura antiga o termo adquire um sentido intercambiável com o termo *epopeia*, e se refere essencialmente a narrativas centradas na jornada de um herói. No cinema, por sua vez, o termo foi outrora aplicado a produções como *Ben-Hur* (William Wyler, 1959) e *Cleópatra* (Joseph Mankiewicz, 1963), mas em tempos recentes também passou a ser empregado para designar qualquer filme que compreende narrativas caracterizadas pela

grandiosidade dos cenários e da caracterização, como é o caso dos filmes de fantasia *O Senhor dos Anéis: O Retorno do Rei* (Peter Jackson, 2003) e *Piratas do Caribe: A Maldição do Pérola Negra* (Gore Verbinski, 2003). Estes últimos, sendo narrativas fantásticas, não assumem o compromisso de representarem uma “realidade” histórica, mas são, ainda assim, épicos.

Desse modo, os termos *ficção histórica* e *de época* revelam-se rótulos mais adequados na busca por trabalhos que possam ser empregados em sala de aula para tratar de dado conteúdo. Exemplos de filmes seriam *A Lista de Schindler* (Steven Spielberg, 1993), que aborda a perseguição aos judeus na Alemanha nazista, e biografias cinematográficas de personagens como o músico Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) em *Amadeus* (Miloš Forman, 1984), ou do presidente estadunidense Abraham Lincoln (1809-1865) em *Lincoln* (Steven Spielberg, 2012).

Ainda no campo do audiovisual, há exemplos de séries televisivas que tomam períodos históricos e espaços específicos como tema. Exemplos seriam *Downton Abbey* (ITV/PBS, 2010-2015), que se passa na Inglaterra das primeiras décadas do século XX, e *The Tudors* (Showtime, 2007-2010), que apresenta uma versão ficcional de eventos ocorridos na Inglaterra do século XVI. Há ainda o caso de jogos eletrônicos, como os jogos da série *Assassin's Creed* (Ubisoft, 2009-2016) e *Medal of Honor* (Electronic Arts, 1999), que abordam contextos históricos dos quais podem ser pinçados elementos específicos para a sala de aula.

Mas o audiovisual não é o único recurso a ser explorado aqui. Nas histórias em quadrinhos também podem ser encontrados exemplos de ficção histórica. A obra *Hans Staden: Um aventureiro no Novo Mundo* adapta para os quadrinhos as narrativas do viajante alemão do século XVI Hans Staden, enquanto este foi prisioneiro dos tupinambás, nativos da costa brasileira.

Sobre outros recursos apropriáveis pelo professor, podemos citar ainda a música. Canções como *Aquarela do Brasil*, de Ary Barroso, *Admirável gado novo*, de Zé Ramalho, *Para não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré e *O tempo não para*, de Caetano Veloso, podem ser estudadas no nível da letra, analisando-se o que elas têm a dizer a respeito da visão do compositor e dos intérpretes sobre dados contextos da história brasileira.

Afora essas apropriações mais evidentes, não se pode subestimar a contribuição de produções concatenadas pelo próprio professor em trabalho conjunto com os alunos, como encenações referentes a contextos históricos, reconstrução de edifícios e objetos antigos e preparação de alimentos próprios de determinados períodos.

Ou seja, as ferramentas à disposição do professor são muitas. A pergunta passa a ser, então, como selecionar entre estes materiais de forma interessante para o trabalho didático?

8.3 Escolha, análise, produção e utilização

Resta claro que a incorporação de recursos midiáticos ao ensino regular pode trazer novas (e interessantes) perspectivas. Haja vista que os alunos se encontram geralmente imersos nestes recursos midiáticos, seria benéfico para a escola admitir sua incorporação de forma crítica. Os alunos já se cercam com frequência por mídias no dia a dia, o que torna visível

seu interesse; falta, no momento, que a escola se mostre disposta a usar estes recursos de forma ampla, inteligente e bem concatenada com seus propósitos educacionais. Fonseca argumenta nos seguintes termos:

A formação do aluno/cidadão se inicia e se processa ao longo de toda a sua vida nos diversos espaços de vivência. Logo, todas as linguagens, todos os veículos e materiais, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem com a produção/difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento. (FONSECA, 2003, p. 164)

Essa argumentação pode ser complementada pelo que afirma Litz (2008) ao refletir sobre o peso que o estudo do passado tem sobre nossa vivência. Para o aluno, afinal de contas, o ensino de história tradicional pode parecer uma mera recolecção de eventos passados, sem impacto posterior ou qualquer forma de relação identificável com os modos de vida das sociedades contemporâneas.

Estudar o passado simplesmente pelo passado não faz sentido. O aluno precisa despertar para sua capacidade crítica, para uma reflexão sobre as relações humanas e sobre a consequência de suas ações. (LITZ, 2008, p. 11)

Tematicamente, as mídias podem tratar de épocas anteriores à nossa, mas é fundamental não perder de vista que uma obra, independente da mídia a que pertence, reflete em seu discurso ideias da época em que foi produzida. Assim, uma obra de ficção histórica carrega pelo menos dois discursos históricos, na medida em que busca retratar uma época ou um evento do passado, mas, ao fazê-lo, expressa ideias e sensibilidades contemporâneas à produção ficcional.

Portanto, é essencial trabalhar as mídias de forma crítica. Em certos filmes, por exemplo, alguns acontecimentos podem ser suprimidos, ordenados de forma diferente do convencionalmente aceito ou sintetizados a fim de acelerar o ritmo da obra, quando não modificados ou para satisfazer as necessidades dramáticas da narrativa incluindo personagens estritamente ficcionais, ou fundindo mais de uma figura recai em um único personagem, exercendo o que é conhecido como **licença poética**. Assim, enquanto expõe as mídias selecionadas, o professor deve realizar um trabalho paralelo de amarração dos conteúdos ao material de apoio, estimulando principalmente o questionamento e o olhar pesquisador, o qual deve ser imposto a qualquer objeto para que se realize uma reflexão efetiva.

Claro, é importante ressaltar que o próprio professor de História contemporâneo não está isento da mesma parcialidade histórica que caracteriza obras ficcionais, posto que falará aos alunos sobre coisas que não viveu e, presumivelmente, sobre lugares que desconhece, expondo também os próprios preconceitos, suas visões de mundo, suas opiniões e sua subjetividade acerca de modos de vida e valores que caracterizam o passado. Estar ciente disso permite ao professor buscar sanar suas carências pela pesquisa, e oferecer uma aula de melhor qualidade, que instigue no aluno certa curiosidade “arqueológica”.

Naturalmente, que cada época tem sua própria maneira de ver o mundo e que cada grupo social tem seu próprio modo de interpretar a realidade. Estudar os acontecimentos do passado faz com que compreendamos que eles contribuíram

de alguma forma para a construção, organização e funcionamento da sociedade [...]. (LITZ, 2008, p. 11)

Esse exercício é importante para construir conhecimento mais complexo em história. Fonseca alerta para o problema de uma história que só se permite olhar de fora, um museu isento de qualquer forma de interatividade, uma planta inalterada do passado:

A principal característica dessa História é a exclusão: os sujeitos, ações e lutas sociais são excluídos. A exclusão e a simplificação do conhecimento histórico introjetam nos alunos a seguinte ideia: vocês não fazem parte da história. A história é feita por e para alguns, que não somos nós, são outros e são poucos. (FONSECA, 2003, p. 90)

A visão de que a história é um campo de exclusividade, como já discutimos nos capítulos precedentes, é nitidamente danosa ao ensino de História. Trata-se de uma visão limitante, que constrói um espaço cercado para a história, em que apenas os grandes tem voz, transformando-a num discurso dominante em vez de abrangente. Esse recorte deixa de fora preciosas vivências comuns a todos, as quais são efetivamente a matéria-prima das conjunturas sociais em que são gestados os grandes eventos transformadores. Os cotidianos, suas mentalidades e práticas reiteradas constituem a trama maior da história humana.

É ainda problemático, todavia, que o espaço escolar não esteja plenamente preparado para acolher essas novas abordagens, não apenas porque professores careçam de preparo ou não deem abertura a novas possibilidades, mas por questões estruturais. A preparação dos docentes no campo universitário ainda deve ser forte, e a qualificação do profissional, via cursos e pesquisa, não deve parar jamais. Conforme argumenta Pinsky, o que garante a qualidade de uma aula, mais que a qualidade de um material específico, é a qualidade do professor.

Um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre seus alunos. Mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo. (PINSKY, 2004, p. 22)

Na mesma linha, Karnal argumenta que, embora exista uma tendência para a incorporação de novas tecnologias já há algum tempo, ela carece da postura inovadora na própria visão metodológica dos educadores. O verdadeiro diferencial jaz no uso que se faz dos recursos, não dos recursos em si.

Há algumas décadas, houve um equívoco expressivo na modernização do ensino. Julgou-se que era necessário introduzir máquinas para ter uma aula dinâmica. [...] Que seja dito e repetido a exaustão: uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando todos os mais modernos meios audiovisuais. [...] Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de história que deve ser repensada. (KARNAL, 2009, p. 9)

Resta-nos então a questão final: abraçar violentamente a inovação ou deter-se nos velhos recursos, pensando apenas naquilo que pode ser feito com base nos modelos tradicionais?

Certamente nenhum dos dois extremos é ideal. Cabe ao professor compreender que sem os recursos tecnológicos, que já são parte da vivência humana em tantos outros aspectos, a escola permanecerá um espaço de exceção e uma “ilha”. Ademais, também é necessário observar que a mera incorporação nunca bastará: a utilização crítica e reflexiva deve ser a meta.

+ Ampliando seus conhecimentos

Como usar o cinema nas aulas de História

(CAPARRÓS-LERA; ROSA, 2013, p. 196-200)

[...]

O uso do cinema como informador/ilustrador da história não é, seguramente, a melhor maneira de empregar a sétima arte nas aulas de História. Os filmes de tipo histórico não são mais que uma representação do passado, como nos alertou Ferro. Nestes filmes o passado é escolhido pelo roteirista, pelo diretor ou pelo estúdio de cinema. Assim, constatamos que a eleição do passado está ditada pelas influências do presente. Neste sentido, é importante que o professor compreenda que os filmes de história falam mais do presente e menos do passado. Desta maneira, ao escolher um filme histórico para “ilustrar” o conteúdo, o professor deve levar em consideração que ele é um olhar sobre o passado. Consciente deste olhar, o professor pode atuar como um mediador entre o conhecimento histórico e o aluno, para que este último possa entender a função do passado nos filmes. A compreensão da relação passado-presente faz com que os alunos desenvolvam um senso crítico sobre a produção do conhecimento.

O filme “O Patriota” (The Patriot, EUA, 2000) é um exemplo desta relação. A história do filme passa nos Estados Unidos, durante a Guerra da Independência estadunidense. Mel Gibson é Benjamin, um pai de família que entra no conflito contra os ingleses para defender sua família e seu filho, que se alista nos exércitos coloniais. As batalhas no campo pela independência da colônia não contam sobre esta parte da história dos Estados Unidos, mas sim sobre o sentimento patriótico dos estadunidenses e sua necessidade de fabricar heróis. Os heróis são os homens que levam a nação rumo à grandeza e à vitória sobre os inimigos. Estes homens são movidos pelo amor à Pátria e por interesses maiores. Benjamin entra na guerra por amor a sua família, mas com o avanço da narrativa fílmica o sentimento de amor à Pátria e o orgulho nacional se sobrepõem aos

interesses particulares. No conceito de Carlyle (apud CASSIRER, 2003), um herói encontra-se só com sua alma e com a realidade das coisas (p. 257).

No filme, a luta de Benjamin é considerada justa, pois se dá contra um inimigo externo, os ingleses, que ameaçam a vida na colônia. Os inimigos externos têm uma importante função no processo de formação da nação estadunidense, pois a afirmação de nação e a construção da identidade nacional se dão em oposição ao “outro” e a seus valores e crenças. Inúmeros são os filmes de Hollywood nos quais o herói luta contra alguma pessoa, nação, fenômeno (tsunami, terremoto, meteorito) ou um ser (monstros, gorilas gigantes, extraterrestres) que ameaçam a soberania dos Estados Unidos. E quando a ameaça não paira apenas sobre os Estados Unidos, mas sobre todo o mundo, é o Presidente desse país quem salva todos os habitantes do planeta, atuando como o grande herói e como o chefe de todos os continentes.

No entanto, não apenas os filmes históricos são capazes de falar sobre o presente. Os três filmes de “Rambo: programado para matar” (Rambo: First Blood, EUA, 1982, 1985, 1988) não reconstróem um período histórico, mas permitem compreender a relação entre o passado e o presente no cinema. “Rambo” nos fala a respeito de “um” Estados Unidos que ainda não superou a derrota no Vietnã e também sobre a era Reagan. Os filmes exaltam a violência militar e com isto legitimam a política externa do presidente Reagan, baseada em ações militares. Além disto, o filme remete a questões da Guerra Fria ao mostrar os inimigos dos Estados Unidos. No caso dos filmes do Rambo: os soviéticos e os vietnamitas, estes últimos vistos como joguetes dos soviéticos (KELLNER, 2001). A presença dos inimigos da nação nos filmes de “Rambo” exibe uma típica representação do cinema de Hollywood, que também está presente em “O Patriota”, na qual os estrangeiros são vistos como os “outros”, a personificação do mal, o inimigo, enquanto os estadunidenses, “nós”, são os bons, a encarnação da virtude, do heroísmo, da bondade, da moral (KELLNER, 2001). O exemplo de “Rambo” serve ao professor como um alerta, pois há filmes que não são históricos, mas que não podem prescindir de uma leitura histórica.

Desta maneira, o cinema assume um duplo papel no ensino de História: agente e documento. Agente da história uma vez que transmite conceitos e valores do seu tempo, sendo um produtor de sentidos. Neste caso, é

preciso associar a produção cinematográfica com o mundo que a produziu para entender como ele atua repassando valores e conceitos. Documento, porque os filmes auxiliam a construir a história, através da pesquisa, e a compreender o mundo. O cinema, nestes dois papéis estimula a percepção, permitindo ao aluno desenvolver estratégias de exploração, de busca de informação e de relação (ABUD, 2003). A capacidade de fazer relações é muito importante para o processo de conhecimento histórico e para o entendimento do mundo em que se vive, pois a partir daí é possível construir a identidade individual e coletiva. Além disto, esta capacidade ajuda a compreender os valores dos grupos sociais, permitindo a convivência com o outro e o respeito pela diversidade. É importante que o cinema e a história ajudem o corpo discente a construir uma visão de mundo baseada no respeito, na compreensão e na coletividade.

A partir da capacidade de relacionar, o aluno consegue identificar nas imagens as representações sociais instauradas na e pela sociedade. Representações estereotipadas, como da mulher submissa aos homens, do negro como pobre e bandido, dos imigrantes como o mal da sociedade, dos gays como aberração social, etc. Todas estas representações podem ser desconstruídas a partir das telas dos cinemas com filmes que contemtam estes estereótipos, mas também com filmes que usam a metáfora para desconstruir as representações.

Atividades

1. Em vista do histórico de conservadorismo que acompanha a disciplina desde sua implementação oficial no currículo brasileiro, por que é importante buscar novas mídias e diversificação metodológica no ensino de História?
2. Que alternativas se apresentam ao professor de História em contraposição aos modelos tradicionais de ensino?
3. Que contribuições a abordagem de narrativas ficcionais pode trazer ao ensino de História?
4. Em contrapartida, quais são os cuidados que o professor de História deve tomar ao incorporar essas narrativas em sua metodologia?

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia (1ª a 4ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia (5ª a 8ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCN+ Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2002.

CAPARRÓ-LERA, Josep Maria; ROSA, Cristina Souza. O cinema na escola: uma metodologia para o ensino de história. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 2., p. 189-210, jul./out. 2013.

FIDELIS, Janaína Mota. Por uma história significativa na sala de aula. In: **Revista Cippus – UNILASALLE Canoas/RS**, v. 3, n. 1 maio 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexos e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HARTOG, François. Tempos do mundo, história, escrita da história (Conferência de Abertura do Encontro de Historiografia e História Política). In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (Org.). **Estudos sobre a escrita da História**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

KARNAL, Leandro. Introdução. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e proposta**. São Paulo: Contexto, 2009.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de História: Caderno Temático do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 9-35, out. 2003.

_____. Narrativa histórica no ensino de História. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 5., São Paulo. **Fóruns contemporâneos de ensino de História no Brasil**, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5399/4308>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino de História**. São Paulo: Papyrus, 1996, p. 120.

PASTRO, Sonia Maria Gazola; CONTIERO, Diná Teresa. Uma análise sobre o ensino de História e o livro didático. **História & Ensino**. Londrina, v. 8, edição especial, p. 59-66, out. 2002.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi; KARNAL Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina história**. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes Silva. A ciência da história e o ensino de História: aproximações e distanciamentos. **Revista Opus**, Catalão, v. 11, n. 1, p. 287-304, jan./jun. 2011.

☑ Resolução

1. Tradicionalmente, a disciplina de História é o campo da “decoreba”, valorizando-se, acima de tudo, a memorização de datas e nomes com a máxima exatidão possível. Com frequência não se dá a devida ênfase à conjuntura maior ao redor dos eventos e às mentalidades dos períodos estudados, uma visão restritiva de história que pode ser subvertida por meio da assimilação de novas perspectivas e exemplos. A utilização de materiais de apoio como narrativas ficcionais ou reconstruções de objetos, maquetes e encenações pode trazer mais nuances ou “textura” para conteúdos que poderiam parecer de outra forma distantes, até mesmo abstratos. Assim, a implementação criteriosa desses recursos pode aproximar os alunos do conteúdo e tornar mais significativa a aprendizagem.
2. O professor de História pode complementar as aulas expositivas convencionais, associando às funções normais da explicação oral, da lousa e do uso rotineiro do livro didático e textos de apoio, o emprego de filmes, séries, músicas, jogos, dramatizações e reconstituições de tipos diversos, como a elaboração de maquetes e a elaboração de vestimentas, utensílios e alimentos de época. Espera-se que, por meio dessas adições, o poder de compreensão e problematização do aluno sobre o assunto tratado em aula.
3. Em um contexto de ensino mais convencional, conteúdos podem parecer “áridos” ou distantes, difíceis de compreender, dado seu afastamento no tempo e na geografia. A História restrita aos textos pode parecer carente de certa vitalidade, que a faça parecer relevante ou intrigante para o aluno. É inegável que a introdução de filmes, histórias em quadrinhos, jogos, dramatizações e reconstituições pode tornar as aulas mais interessantes, instilando mais emoção em tópicos de outra forma incapazes de obter a atenção de boa parte dos alunos.
4. Resta claro que, embora ofereçam um interessante vislumbre sobre certos contextos e personagens históricos, os discursos ficcionais apresentam apenas um dos pontos de vista possíveis acerca de um acontecimento, o que quer dizer que são discursos grandemente parciais, que precisam ser estudados de forma crítica a fim de que possam ser convertidos em conhecimento de um tipo mais complexo.

Em certos filmes, por exemplo, alguns acontecimentos podem ser suprimidos, modificados, ordenados de forma diferente do convencionalmente aceito, ou sintetizados para satisfazer as necessidades dramáticas da narrativa; por vezes, personagens podem ser criados especificamente para o produto ficcional, interagindo com personagens baseados em figuras reais, e estes últimos podem ser inseridos em situações e locais por licença poética.

Assim, enquanto expõe as mídias selecionadas, o professor deve realizar um trabalho paralelo de amarração dos conteúdos ao material de apoio, estimulando principalmente o questionamento daquilo que é apresentado. O mais importante é ressaltar o olhar inquisitivo e pesquisador a ser imposto a estes e, efetivamente, a qualquer material que lhes é apresentado.

Ferramentas analíticas do professor-pesquisador para o ensino de História

Em um ambiente de ensino ideal, o professor não é apenas um agente de ensino, mas também de pesquisa. O senso comum frequentemente dissocia a pesquisa da realidade prática e o ensino da realidade prática, o que é, como vimos, limitante para o ensino. Entretanto o senso comum, difundido inclusive no interior das universidades, também dissocia ensino e pesquisa entre si, como se a relação entre os dois eixos fosse impossível para a realidade prática da Educação Básica.

Esse pensamento, altamente destrutivo, tanto para o ensino quanto para a pesquisa, apresenta dois desdobramentos: 1) pressupõe, por um lado, que a pesquisa acadêmica lida apenas com questões “elevadas”, muito além da aplicação prosaica de conteúdos no ensino básico, vendo a pesquisa acadêmica como indubitavelmente superior em natureza ao trabalho pedagógico; 2) por outro, postula que a pesquisa é excessivamente abstrata, fora do alcance da compreensão dos alunos do ensino regular e, portanto, inútil para essa etapa do ensino formal.

É imprescindível superar essas concepções em todos os níveis. A pesquisa e o ensino devem existir como práticas complementares, que se enriquecem mutuamente, uma atividade tornando a outra mais aplicável, mais acurada e plena de sentido. A pesquisa deve contemplar uma variedade de temas, ancorando-se nas diversas realidades para problematizá-los; o ensino, em contrapartida deve sempre beber de novas fontes, a fim de se manter atualizado e relevante, em um mundo que estimula a circulação e a reelaboração de valores, metodologias e objetivos.

Assim, o propósito deste capítulo é tratar das possibilidades envolvidas no trabalho do professor-pesquisador, isto é, este profissional que compreende como a cumplicidade entre as duas práticas de que falamos pode levar ao crescimento e à complexificação destas atividades, a fim de atingir os alunos com maior efetividade e com resultados mais satisfatórios, construindo redes de saberes relevantes e interesse pelas práticas de estudo.

9.1 Análise do meio de aprendizagem e da dinâmica escolar

Figura 1 – ANKER, Albert. *A escola da aldeia*. 1848. Óleo sobre tela: color; 104 x 175,5 cm. Kunstmuseum, Basileia.



O *layout* da sala de aula diz muito sobre o modelo de aprendizagem que se busca. A *Escola da Aldeia*, de Albert Anker, mostra uma sala de aula do século XIX, com alunos enfileirados e o professor no centro das atenções. Esse padrão de disposição se preserva em boa parte das instituições de ensino básico e revela o destaque que ainda se dá ao saber do professor como espinha dorsal do processo de aprendizagem.

O professor deve estar sempre atento ao caráter dinâmico das práticas educacionais. Práticas que não se renovam são questionáveis na medida em que, pela falta de infusões

de novas informações, reflexões ou ângulos teóricos, perdem o sentido. Ater-se ao tradicional meramente porque “foi assim que se aprendeu até agora” ou porque “o tradicional funciona” é uma prática comum ainda, mas que falha em compreender como a percepção humana muda constantemente, e como os modos de aprender precisam acompanhar essas mudanças.

O espaço escolar não é estático, tampouco deveria sê-lo, embora possa se argumentar que a estagnação é mais comum do que se poderia esperar em uma instituição cujos propósitos viram tantas mudanças desde o início do século XX. Sendo uma instituição restritiva e normativa em sua natureza, dadas as permanências de modelos educacionais mais tradicionais cujas raízes estão no século XVIII, as escolas podem ser ambientes muito inclinados ao conservadorismo e ao congelamento de uma variedade de hábitos, transformando-os em convenções.

Esse conservadorismo encontra suas raízes na própria origem dos regimes de educação formal, na Europa anterior às reformas educacionais que caracterizaram o século XVII e desenvolvimentos posteriores. Conforme argumenta Citron,

o prolongamento generalizado da escolaridade obrigatória criou uma situação antropológica sem precedente: as sociedades que inventaram a escola, há mais de dois mil anos, reservavam a cultura escolar a uma minoria de privilegiados; pede-se hoje a todos os jovens que passem o seu tempo a instruir-se até aos dezesseis anos. (CITRON, 1990, p. 112)

Esse modelo tradicional, segundo a autora, foi criado como um sistema excludente por definição, privilegiando poucos, não a maioria. Pensada originariamente para distinguir classes sociais – privilegiando especialmente indivíduos pertencentes a um nicho com maior poder aquisitivo –, a escola veio a se tornar local de instrução básica para todos. Assim, há sempre que se ter noção da contradição que é preservar tantas estruturas eminentemente aristocráticas em um arranjo que se pretende ser aplicado universalmente.

Enquanto o estudo, para as aristocracias antigas, era lugar de trabalho desinteressado, elevação da alma, busca sem constrangimento, a escola ocidental, ao generalizar a todos a herança escolar pretendeu, por um lado, fazer de todos os jovens os herdeiros da paideia, da memória cultural da elite e, ao mesmo tempo, decidir do seu futuro profissional e social, segundo as normas do seu insucesso ou sucesso. Contradição insuperável e projecto impossível mascarado pelo discurso dum pseudoigualitarismo que se exprime na fórmula ambígua de “a igualdade de oportunidades”. (CITRON, 1990, p. 112)

O professor, por sua vez, vendo-se como principal agente desse sistema de manutenção e propagação de tradições, pode ser muito dirigido às funções de disciplinador e detentor de conteúdos. A disciplina de História, por sua vez, pode ser concebida assim de forma conservadora também, como uma espécie de encapsulamento de convenções, as quais não estão abertas a questionamentos, debates ou à assimilação de novas descobertas.

Certamente tornar a aula de História um espaço inflexível e impermeável é uma prática contraproducente. Inadvertidamente, pode se prestar ao distanciamento entre o aluno e a

matéria estudada, colaborando também para o enfraquecimento dos hábitos de pesquisa entre docentes, reduzindo, conseqüentemente, a qualidade das aulas.

Sendo efetivamente principal implementador das agendas curriculares, das atividades e dos modelos pedagógicos no domínio da sala de aula, o professor também é um dos mais importantes avaliadores dos processos desenvolvidos neste espaço. Certo exercício de autoexame é fundamental nesse sentido, para garantir que docentes não reproduzam as mesmas aulas *ad infinitum*, guardando preconceitos, lugares-comuns e informações não verificadas ou desatualizadas.

Para efetivamente analisar o espaço de aprendizagem e sua dinâmica, o docente deve estar atento aos seguintes pontos:

1. **Conhecer os alunos, a classe, o colégio:** é impossível aplicar qualquer metodologia devidamente quando não se conhece o ambiente de trabalho. Diferentes escolas aplicam diferentes linhas metodológicas, as quais observavam dadas práticas, avaliando-as e considerando-as altamente recomendáveis, aceitáveis ou não recomendáveis. Turmas específicas também têm as próprias identidades, e quando essas identidades não são devidamente levadas em consideração, um dos frutos pode ser o distanciamento entre os alunos e o tópico ministrado. Por fim, alunos têm suas necessidades individuais; falhar em atendê-las implica uma quebra no processo de aprendizagem (THOMAZI; ASINELLI, 2009).
2. **Admitir todos os recursos possíveis, mas de forma reflexiva:** todos os recursos úteis para o aprendizado devem ter seu lugar na caixa de ferramentas: filmes e séries de época, livros de ficção histórica, jogos com temáticas de época, *sites*, peças de publicidade e canções populares. São tantas as opções, que negá-las em favor do mero tradicionalismo, nos casos em que há disponibilidade de tempo, espaço e material, seria um desserviço. Não se pode, todavia, aplicar cegamente estes materiais sem um trabalho cuidadoso de adequação, esclarecimento e verificação, antes e depois da aplicação, a fim de que o aluno compreenda seu lugar no processo de aprendizagem (FONSECA, 2003, p. 111).
3. **A pesquisa, contínua e coerente, é fundamental:** é especialmente preocupante, como vimos em capítulos anteriores, que exista um distanciamento tão agudo entre a história das universidades e a história da educação básica. Assim como é importante que os historiadores ativos na academia compreendam que o ensino básico é o principal campo de ação a receber sua produção por vias diversas, os professores da educação básica devem ter como algo claro que a prática da pesquisa é fundamental para a elaboração de aulas satisfatórias (FONSECA, 2003, p. 217).

A questão nuclear subjacente a estes três pontos é a seguinte: a história, assim como o próprio espaço escolar, não é estática. Assim como a aura de “disciplina dos fatos” ou “disciplina do passado” deve ser superada, isso também é válido para as atitudes pedagógicas em torno da implementação e diagramação dos conteúdos. O aprendizado, seja no nível dos recortes de conteúdo, dos modelos de aplicação ou da avaliação, deve ser um constante processo de **análise**.

9.2 Análise de materiais didáticos

Como vimos anteriormente, há uma grande variedade de materiais à disposição do professor de História. De produtos audiovisuais em formatos diversos a jogos e músicas, a disciplina pode se apropriar livremente de várias produções que auxiliem na melhor compreensão de matérias, acrescentando textura visual, apelando aos afetos individuais e facultando a melhor compreensão da importância da contextualização.

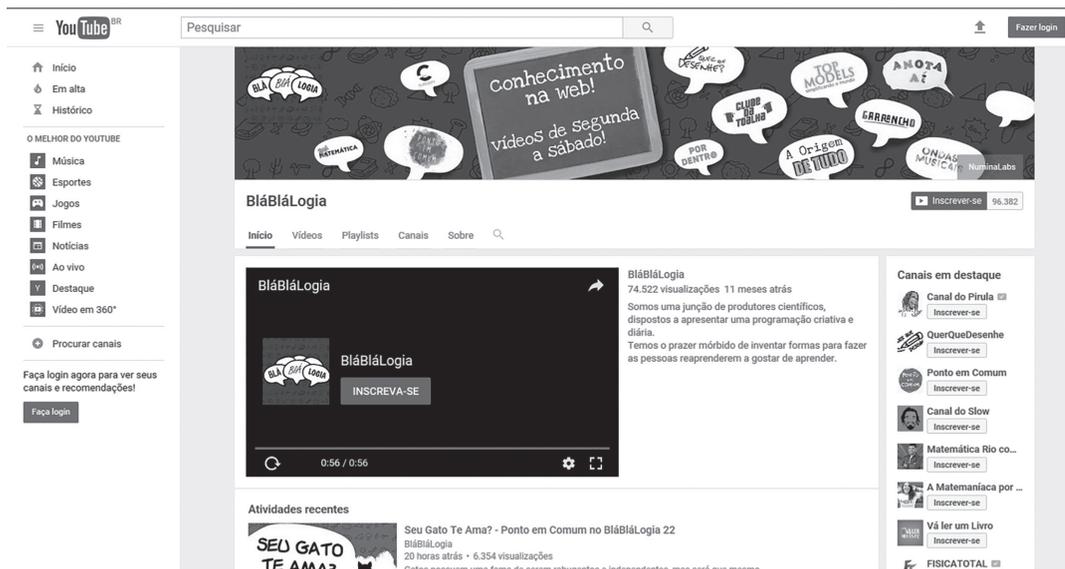
Incorporar esses materiais à prática docente, porém, é ainda uma questão delicada. Em parte, isso se deve à pouca familiaridade dos educadores com materiais de apoio que lhes deem o devido suporte, à guisa de manuais, para a implementação de novas metodologias. É importante notar que vários livros didáticos atualmente oferecem seções dedicadas especificamente à aplicação desses materiais, além de *sites*, como canais de *YouTube* e páginas de redes sociais, dedicadas à divulgação científica, o que inclui a História. Negar-se a utilização desses materiais devido à falta de clareza não é uma justificativa plausível, dado que muitos desses materiais são breves e objetivos e apresentam linguagem acessível e grau elevado de pesquisa e rigor científico, como o portal *Xadrez Verbal*, disponível em: <<https://xadrezverbal.com/>> e o canal de vídeos *BlábláLogia*, disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC3Ooj_iDWELBumIEDejyNHQ>.

Figura 2 – Xadrez verbal.



Fonte: XADREZ VERBAL, 2017.

Figura 3 – BláBláLogia.



Fonte: BLÁBLÁLOGIA, 2017.

Em parte, é necessário dizer, isso se deve também ao preconceito de muitos profissionais da educação contra a aplicação de novos modelos. Para muitos, se é bom o bastante que se aplique uma aula apenas com o emprego de explicações orais, do livro didático e da lousa, não há necessidade de empregar outros recursos, pois estes seriam apenas formas de ocupar imprudentemente o espaço útil da aula e confundir os alunos ou lesá-los de conteúdo essencial.

Um terceiro entrave apresentado seria o argumento de que os professores não são devidamente preparados para trabalhar com recursos que não sejam os “tradicionais”. A argumentação aqui seria a de que os profissionais da educação em campo atualmente não são devidamente preparados para aplicar novas tecnologias, problematizá-las ou avaliar os resultados de sua utilização pelos alunos; portanto, não deveriam ser implementadas.

Cabe, todavia, um questionamento: não seria a incorporação de novos materiais didáticos útil de forma alguma? Claramente recursos lúdicos estão presentes na vida da maioria dos alunos, frequentemente ocupando boa parte de seu tempo pessoal. Não seria uma forma de alienação pedagógica negar-se a possibilidade de utilizá-los? Conforme postula Citron,

hoje em dia, num mundo revisto e modificado pela ciência pós-newtoniana, que linguagens, que chaves, que estrutura de saberes utilizar para dar aos jovens, a partir da sua diversidade familiar e social, os meios para decodificarem o mundo que os rodeia, para traçarem as suas referências numa cultura tecnológica, audiovisual, informática? (CITRON, 1990, p. 113)

Ou seja, a própria onipresença desses recursos na vida diária dos estudantes deveria ser motivo o bastante para buscarmos maneiras de ajudar os alunos a melhor interpretá-los, a lidar com eles de forma inquisitiva, crítica e criativa, e não meramente receptiva. Não participar da educação para a decodificação do mundo é, em si, uma negação do sentido da escola.

Como representarmos o universo em categorias contemporâneas e não segundo as do século passado? O fim proclamado da escola é transmitir “o” conhecimento e “o” saber. Poderemos fazê-lo sem nunca nos interrogarmos acerca do que se transmite? (CITRON, 1990, p. 113)

Salienta-se, então, que há muito para ser aprendido e apreendido para fora do discurso escolar padrão, entendendo-se por “padrão” o que é compreendido dentro dos livros didáticos e da própria experiência do professor. Mais do que isso, é válido que o professor de história considere o uso destes materiais como mais uma oportunidade para exercitar a reflexão e a criticidade.

Para que esses recursos possam ser devidamente selecionados e utilizados, é importante ter em mente alguns critérios:

1. **Relevância e pertinência:** os materiais devem abordar temas significativos para os conteúdos trabalhados em sala, ou ao menos tangenciá-los de forma interessante, agregando novas camadas de sentido ao que está sendo estudado. Restrita aos temas que tenham peso para a disciplina em dado momento, a inclusão de recursos externos não prejudica o trabalho pedagógico em termos de uso de tempo ou desvios do tema central.
2. **Rigor:** é importante observar se os materiais em questão apresentam um mínimo de **rigor científico** em sua composição. Filmes, jogos e romances podem apresentar razoável nível de licença poética, modificando, suprimindo ou comprimindo contextos históricos, mas podem também apresentar muitas camadas de conhecimento relevantes. O professor, na seleção e na explicação desses materiais, deve ter o discernimento para identificar possíveis descompassos com pesquisas complementares.
3. **Compreensibilidade:** haja vista que a incorporação dos materiais didáticos de apoio representados por estas mídias tem, em grande parte, a função de tornar o conhecimento histórico mais acessível ou identificável para os alunos, não convém agregar materiais cujo nível de complexidade ou linguagem esteja além do que as competências dos alunos que frequentam a aula são capazes de processar naquele momento.

Munido dos critérios em questão, o professor pode empregar os recursos complementares de forma significativa e relacionável ao conteúdo e às experiências cotidianas dos discentes, não representando uma perda ou prejuízo do tempo hábil ou mesmo confusão para os alunos.

9.3 Análise de livros didáticos

Livros didáticos não são apenas materiais praticamente indispensáveis para a maioria dos professores brasileiros. Como vimos, eles também são uma grande fonte de renda para as editoras envolvidas. À medida que passam os anos, a produção desses materiais evolui

para atender ao mercado educacional, produzindo livros mais ricos em ilustrações e infográficos, muitas vezes equipados com materiais multimídia auxiliares.

Da lista de recursos possíveis para a utilização em sala que não incluem a própria fala ou o quadro de giz, o livro didático é provavelmente o mais difundido. Desde os primórdios do sistema educacional brasileiro, vários modelos de livro didático foram elaborados, desde os manuais produzidos por professores em circulação nas primeiras décadas do século às elaboradas produções atualmente subsidiadas e distribuídas pelo PNLD.

Como pudemos ver em capítulos anteriores, o Programa Nacional do Livro Didático dá conta de selecionar livros, que são então escolhidos dentro das escolas e distribuídos com recursos federais. Espera-se que, dessa forma, os professores de todo o Brasil tenham em mãos um material altamente utilizável, condizente com sua realidade escolar e aplicável conforme sua formação e seu arcabouço de conhecimentos e sua experiência com as necessidades pedagógicas da clientela escolar.

Na prática, todavia, esse ideal se vê comprometido por algumas complicações. O mercado editorial, como qualquer outro, segue tendências. É inevitável que se desenvolva certa homogeneidade nos temas abordados e no material utilizado como referência. Como consequência disso, os professores podem ter, no momento da escolha, opções muito semelhantes diante de si; em alguns casos, pode ser que nenhuma das versões apresentadas se adequa facilmente às propostas da escola e do professor.

Os autores de materiais didáticos devem atender às demandas desse mercado, o que implica numa circularidade que exige materiais cada vez mais breves, fragmentados, objetivos e visualmente impressionantes, mas abordando os mesmos conteúdos, frequentemente com a mesma perspectiva. Outra questão é que, ainda que os livros inovem em termos de abordagem ou de recortes temáticos, os professores podem não dispor de apoio das editoras para tirar o melhor proveito possível do material.

A questão se acirra quando notamos que, assim como qualquer outro discurso, o livro didático apresenta uma composição que não é isenta de posicionamentos e vieses. Discursos históricos, permeados por questões de classe, religiosidade e etnia, ainda que inconscientemente, invadem também os materiais didáticos. Professores despreparados ou pouco cuidadosos com os recortes de conteúdo podem não estar atentos às sutilezas dos discursos presente no livro, meramente reproduzindo-o, sem maiores questionamentos ou sem buscar complementá-los

Isso é particularmente visível em alguns casos específicos. Ao longo das últimas décadas, a necessidade de se abordar no ensino básico as histórias dos povos africanos e indígenas que colaboraram para a formação étnica e cultural do povo brasileiro se tornou mais e mais discutida, sendo eventualmente tornada parte obrigatória do currículo por lei. No entanto, embora exista a cobrança de ordem governamental, há um vasto contingente de professores já formados que não tiveram mais que um contato passageiro ou superficial com esses temas na faculdade, e que, além disso, trabalharam por muitos anos com materiais didáticos que os excluía completamente.

Consequentemente, questões altamente pertinentes para a história do Brasil ainda ficam de fora da realidade das salas de aula em razão de uma endêmica falta de preparo dos profissionais da área, ainda que sejam contempladas pelos livros atualmente. Os livros aprovados pelo PNLD relevam estes tópicos, mas essa inclusão é pouco efetiva se não é de fato inserida na sala de aula, ou se é inserida de forma breve e desprovida da mesma profundidade que é atribuída no material.

Assim como com qualquer outro material, o professor deve olhar o livro didático com olhos de **analista**. Como já observamos, o uso irreflexivo não colabora para a melhoria do aprendizado, da experiência do professor ou da produção posterior de materiais didáticos. Cabe então ter em vista se aquilo que os livros oferecem é **relevante** e **pertinente**, agregando ao conteúdo a ser trabalhado. Há também a questão da **compreensibilidade**, sendo necessário avaliar-se se o livro expõe os conteúdos empregando linguagem acessível e exemplos em quantidade e variedade. Por fim, é importante observar se o livro é composto dentro dos princípios de rigor científico, indicando fontes e uma bibliografia diversa e favorecendo a exposição de mais do que um discurso em sua explanação.

+ Ampliando seus conhecimentos

Pesquisa e reflexão como elementos constitutivos do fazer docente

(BEZERRA; FARIAS, 2009, p. 4.575-4.578)

[...] O debate em torno da pesquisa e da reflexão como componentes importantes do fazer docente remonta ao final da década de 1980 do século passado, quando as ideias de Schön (2000) encontram ecos nos inúmeros debates que emergiam questionando a racionalidade técnica, enquanto modelo formativo predominantes. A proposta apresentada pelo referido autor sugere um processo formativo baseado no conceito de epistemologia da prática, ou seja, “na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2005, p. 19).

No caso específico da formação docente, abria-se caminho para que os professores tivessem seus conhecimentos práticos reconhecidos, pois, há muito tempo, haviam sido relegados à condição de reprodutores dos conhecimentos acadêmicos, como resultado de uma formação apoiada nos conhecimentos técnicos, gerando uma visão de treinamento, que oferecia aos professores um repertório de informações específicas para que pudessem solucionar os problemas que surgissem. Simultaneamente a

todo esse processo o Brasil vivia um intenso processo de mudança política, econômica e social, na qual se questionava o papel do professor nessa nova sociedade, e a necessidade de implantação de um currículo que os preparasse para ensinar em “situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflito e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados” (PIMENTA, 2005, p. 21). No entender da referida autora e de outros pesquisadores como Zaichner (2008), o conceito de professor reflexivo criava possibilidades que permitiriam a participação dos professores nos processos de reforma, bem como reconhecia a importância dos mesmos nas mudanças a serem efetivadas.

No entanto, estes mesmos autores denunciam o uso generalizado do conceito de professor reflexivo, como se fosse um slogan, adotado por formadores de educadores sem maiores preocupações com o desenvolvimento de um projeto que realmente favorecesse a consolidação de uma formação fundamentada numa metodologia investigativa e reflexiva.

Apesar disso, consideram que a prática reflexiva deve ser um dos elementos estruturantes da formação e deve estar voltada para mudanças sociais reais. Zaichner defende ainda que, os “professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada” (2008, p. 546).

Uma pergunta recorrente permanece. Qual o tipo de formação a ser desenvolvida, para preparar o futuro professor para a complexa tarefa de ensinar? Imbernón (2004) defende uma preparação inicial que proporcione ao futuro professor um “conhecimento válido que gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo (p. 61).

Conforme o autor mencionado, a formação inicial deve contribuir para o reconhecimento da atividade docente como uma ação interativa e complexa, que pressupõe a mobilização de conhecimentos que não se restringem aos conhecimentos específicos e pedagógicos, mas através de inúmeras experiências provocando processos reflexivos sobre a educação, instigando o futuro professor a desenvolver ferramentas que permitam um maior conhecimento do agir e fazer docente. Validando a

questão, Pimenta (2008) assegura que a “formação de professores reflexivos compreende um processo humano emancipatório” (p. 31), assim sendo “desenvolver pesquisas nessa tendência, implica posições político-educacionais que apostam nos professores como autores de sua prática social” (Loc. cit). [...] A preocupação com a formação em pesquisa também se encontra presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de história (Parecer CNE/CES 492/2001), tanto nas competências, habilidades requeridas ao profissional em formação, como nos conteúdos básicos e complementares da área a serem organizados em torno dos “conteúdos histórico/históriográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teóricos-metodológicos, definem e problematizam os grandes recortes espaço-temporais” (p. 8).

Passado quase três décadas do início dos movimentos em torno da formação investigativa e reflexiva, pergunta-se como a Universidade tem desenvolvido a articulação desses processos de forma a conseguir preparar um profissional pesquisador e reflexivo? A resposta a essa pergunta já começou a ser investigada, inicialmente através de levantamento documental, que em breve será complementado pela pesquisa de campo, que pretende ouvir professores formadores e alunos/futuros professores, objetivando a partir das falas destes identificar a percepção que têm sobre a formação em pesquisa, como elemento constitutivo da prática reflexiva. [...]

Atividades

1. Em que sentido podemos afirmar que o professor é, efetivamente, o principal agente modelador do ensino?
2. Sobre os materiais didáticos auxiliares e mídias alternativas no ensino de História, elabore:
 - a. Que contribuições podem ser extraídas desses recursos?
 - b. Que cuidados devem ser tomados com sua aplicação?
3. Discorra sobre o lugar do livro didático no ensino de História diante da trajetória do ensino da disciplina no Brasil.
4. Quais os critérios que devem ser observados pelos professores para analisar materiais didáticos?

Referências

- ABUD, Katia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, M. (Org). **Repensando a história**. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1984.
- ALVES, Giberto Luiz. Manuais didáticos de História do Brasil no Colégio Pedro II: do Império às primeiras décadas da República. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 35, p. 230-249, 2009.
- BEZERRA, Ana de Sena Tavares; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Pesquisa e reflexão: qual seu espaço na formação do professor de história? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Educere, 9.; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3., 26-29 out. 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3021_1713.pdf>. Acesso em: 16 maio 2017.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLÁBLÁLOGIA. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC3Ooj_iDWELBumIEDejy-NHQ>. Acesso em: 24 maio 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia (1ª a 4ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia (5ª a 8ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCN+ Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2002.
- CITRON, Suzanne. **Ensinar a história hoje: a memória perdida e reencontrada**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexos e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.
- _____. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 2001.
- _____. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexos e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- HARTOG, François. Tempos do mundo, história, escrita da história (Conferência de Abertura do Encontro de Historiografia e História Política). In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (Org.). **Estudos sobre a escrita da História**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- MARTINS, Ana Rita. O que ensinar em História. **Nova Escola**, São Paulo, dez. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1791/o-que-ensinar-em-historia>>. Acesso em: 10 jan. 2017
- MARTINS, Estevão C. de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 43-58, out./dez. 2011.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 9-35, out. 2003.
- _____. Narrativa histórica no ensino de História. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 5., São Paulo. **Fóruns contemporâneos de ensino de História no Brasil**, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5399/4308>>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 6, n. 25, p. 143-162, 1993.

PASTRO, Sonia Maria Gazola; CONTIERO, Diná Teresa. Uma análise sobre o ensino de História e o livro didático. **História & Ensino**, Londrina, v. 8, ed. especial, p. 59-66, out. 2002.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RÜSEN, Jörn. **História viva: Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Ed. da UnB, 2007b.

_____. **Razão histórica: Teoria da História I – os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Ed. da UNB, 2001.

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina história**. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

SILVA, Marco Antônio da. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes Silva. A ciência da história e o ensino de História: aproximações e distanciamentos. **Revista Opus**, Catalão, v. 11, n. 1, p. 287-304, jan./jun. 2011.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Maria Teixeira. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**. Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009.

XADREZ VERBAL. Disponível em: <<https://xadrezverbal.com/>>. Acesso em: 24 maio 2017.

Resolução

1. Embora os conteúdos e as maiores tendências pedagógicas emanem do ambiente acadêmico, sua aplicação de fato, no ambiente das escolas, está nas mãos dos professores. A escolha dos materiais didáticos de apoio e dos livros distribuídos pelo PNLD são exemplos pontuais importantes, mas a própria metodologia só é aplicada quando é colocada a serviço pelo professor. O professor, em sua relação com os alunos, está na ponta final de qualquer sistema de ensino. É o profissional docente que lê os postulados das grandes teorias pedagógicas e as aplica em sala de aula, sendo também o guia dos alunos e o propagador de ideias e atividades neste microambiente de ensino. Assim, não obstante se desenrolem grandes tendências nos cenários político e acadêmico, a prática do professor no palco da sala de aula é a culminação de todos estes grandes cenários.
2.
 - a. Esses meios agregam uma visualidade e uma textura que os conteúdos em si, expressos apenas via explicações e textos, podem não possuir, parecendo muito distantes ou sem sentido para o aluno. O passado descrito nessas linhas “descarnadas”, por assim dizer, adquire, via de regra, contornos remotos e pouco humanos, pouco vívidos. Por meio do contato com canções, audiovisuais e outros produtos midiáticos, é possível que o aluno veja os contextos históricos trabalhados em aula com uma “cara humanizada”, além de vê-los com um aspecto mais dramatizado, instigante e que apela mais às emoções, gerando mais interesse.
 - b. Não obstante sejam muitos os acréscimos que o uso de mídias alternativas e recursos didáticos extras podem trazer, é necessário dispensar alguma atenção para minúcias em

torno da composição ficcional dos eventos. Filmes, séries, romances, histórias em quadrinhos e jogos podem alterar, reorganizar, comprimir ou suprimir eventos e locais para facilitar a compreensão do público ou para gerar efeitos dramáticos, de maneira que a versão ficcional não é um registro documental dos eventos tal como ocorreram, mas uma leitura do mesmo, expressa de forma poética. O professor, na seleção e na explicação desses materiais, deve ter o discernimento para identificar possíveis descompassos com pesquisas complementares. Há também a questão da compreensibilidade: considerando que a incorporação dos materiais didáticos de apoio representados por estas mídias tem, em grande parte, a função de tornar o conhecimento histórico mais acessível ou identificável para os alunos, não convém agregar materiais cujo nível de complexidade ou linguagem esteja além do que as competências dos alunos que frequentam a aula são capazes de processar naquele momento.

3. Os primeiros livros didáticos de História, como vimos em capítulos anteriores, eram traduções e adaptações sintetizadas ou estendidas de materiais estrangeiros, sendo posteriormente substituídos por materiais produzidos por professores brasileiros, que sintetizavam sua experiência e seus estudos em manuais, alguns dos quais atingiram uma circulação relativamente alta no território nacional.

Estes materiais eram condizentes com o modo como se pensava então o ensino de história, que deveria ser transmitido com a finalidade de preservar e propagar os heróis e “grandes datas” do passado. À medida que, em décadas posteriores, se viu uma abertura da disciplina para questões pertinentes à formação conjuntural da sociedade brasileira, como o papel das culturas indígenas e africanas na formação de nosso povo, religiosidades e costumes, estes tópicos adquiriram maior peso nos livros, tornando-se mais relevantes.

4. Os materiais devem abordar temas significativos para os conteúdos trabalhados em sala, ou ao menos tangenciá-los de forma interessante, agregando novas camadas de sentido ao que está sendo estudado. Restrita aos temas que tenham peso para a disciplina em dado momento, a inclusão de recursos externos não prejudica o trabalho pedagógico em termos de uso de tempo ou desvios do tema central. Também é importante observar se os materiais em questão apresentam um mínimo de rigor científico em sua composição. Filmes, jogos e romances podem apresentar razoável nível de licença poética, modificando, suprimindo ou comprimindo contextos históricos, mas podem também apresentar muitas camadas de conhecimento relevantes. O professor, na seleção e na explicação destes materiais, deve ter o discernimento para identificar possíveis descompassos com pesquisas complementares.

Haja vista que a incorporação dos materiais didáticos de apoio representados por estas mídias tem, em grande parte, a função de tornar o conhecimento histórico mais acessível ou identificável para os alunos, não convém agregar materiais cujo nível de complexidade ou linguagem esteja além do que as competências dos alunos que frequentam a aula são capazes de processar naquele momento.

Projetos pedagógicos para o ensino de História

Seja no formato de aula isolada, conjunto de aulas ou oficina de aprendizagem, o coração de toda prática pedagógica jaz no momento efetivo da aprendizagem (compreendendo todas as atividades envolvidas nesse processo: exposições orais, exemplos, textos auxiliares e exercícios de fixação). Entretanto, nenhuma prática pedagógica se efetiva sem o planejamento devido.

Muitas vezes, na rotina do professor, há perigoso distanciamento entre teoria e prática. Máximas populares como “o papel aceita tudo” e “na teoria é uma coisa, na prática outra” expressam a descrença que caracteriza a relação com a teorização. Certamente não é interessante para o desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem que projetos sejam vistos como inimigos de sua própria implementação ou, na melhor das hipóteses, como preâmbulos inócuos para o “trabalho de verdade”.

É importante superar essa percepção em favor de uma visão mais ampla. O planejamento não é algo à parte, mas sim um componente da prática pedagógica, tão fundamental quanto a aplicação das atividades junto aos alunos. Um planejamento sólido releva as questões mais pragmáticas em torno da aplicação, assim como uma aplicação sólida tem sempre o planejamento como referencial. Em suma: a aula e o plano são extensões um do outro, não entidades separadas.

Devemos, assim, elaborar planos mais efetivos e bem afinados com a realidade de sala de aula. O bom planejamento é pensado para atender às necessidades de aprendizagem do aluno. Para tal, é fundamental que seja composto com um senso claro de estrutura, especialmente no que se refere ao estabelecimento dos objetivos, um bom arranjo de referências bibliográficas e um entendimento das sutis dinâmicas que envolvem o processo de aprendizagem, o que inclui a faixa etária com quem se há de trabalhar, os materiais à disposição do docente, as condições físicas das instalações onde as aulas serão ministradas e a gama de interesses acalentada pelos alunos.

Portanto, não se pode, a rigor, tratar de ensino formal sem abordar o problema do planejamento. Assim, o propósito deste capítulo é abordar as nuances que envolvem a elaboração de projetos para o trabalho didático na disciplina de História.

10.1 Plano de aula

Um plano de aula deve ser composto dentro de uma estrutura fundamental, a qual contempla um núcleo de aspectos teórico-metodológicos. Essa estruturação permite que o plano seja devidamente informativo, apresentando todos os dados basilares sobre certos tópicos, preservando, ao mesmo tempo, clareza e objetividade.

Em suma, um plano de aula satisfatório deve ser informativo e objetivo o bastante para que um professor da mesma área, dispondo de um bom arcabouço de conhecimentos, seja capaz de ministrar uma aula a partir dele. Para tal, utilizamos uma linguagem padrão. Apesar de eventuais variações locais, essa linguagem tem suas normas (THOMAZI; ASINELLI, 2009).

A primeira parte de um plano de aula consiste da **identificação**. Toda aula tem uma inserção específica, a qual é reconhecida pelos dados dispostos nesta seção.

IDENTIFICAÇÃO

Disciplina: história

Professor: Nome e titulação completa do docente que elaborou o plano em questão.

Período/Série/Ano: Insere-se aqui o recorte da classe para a qual será ministrada a aula, por exemplo, 6º ano do Ensino Fundamental ou 2º do Ensino Médio.

Turno: Insere-se aqui o turno no qual a aula será ministrada, sendo norma a classificação **matutino**, **vespertino** ou **noturno**.

Data da aula: a delimitação da aula dentro do cronograma geral, por exemplo, 01/04/2017.

Após os dados de identificação, insere-se o **tema**, ou seja, o recorte geral de conteúdo a ser ministrado. O tema tende a ser mais genérico que específico, pois é mais um “rótulo” e uma “guia” para os procedimentos desdobrados mais à frente. Um exemplo seria a disposição a seguir.

Tema/Conteúdos: Brasil Colônia.

Este tema é abrangente o bastante para que o docente possa empregá-lo como um **plano de unidade**, compreendendo mais de uma aula. Ao longo de cinco aulas, por exemplo, este tema poderia ser fragmentado em subtemas.

Aula 1: Fase inicial da colonização portuguesa.

Aula 2: Ciclo da cana-de-açúcar.

Aula 3: Ciclo do ouro.

Aula 4: Revoltas coloniais.

Aula 5: Decadência do modelo colonial.

Ao tema seguem-se os **objetivos**, que são as metas de aprendizagem que o professor estabelece para seus alunos. Os objetivos são, assim, designados por verbos no **infinitivo**, dispostos em itens. O **objetivo geral**, mais amplo, deve servir de “abrigo” conceitual para as metas menores, os **objetivos específicos**, os quais dizem respeito aos pormenores de um assunto.

OBJETIVOS:

Geral

- Conceituar a conjuntura do Brasil Colônia.

Específicos

- Situar o período abordado na duração;

- Aprender os conceitos de colônia e metrópole, comércio atlântico de escravos, escravidão negra e ciclo econômico;

- Compreender a historicidade e as subjetividades do período.

A próxima etapa compreende os **procedimentos**. Aqui o autor do plano detalha o “como fazer” da aula a ser aplicada. Em planos mais detalhados é de praxe estabelecer a duração de cada etapa.

Podemos dividir os procedimentos em três etapas: **apresentação** ou **introdução**, **desenvolvimento** e **síntese integradora**.

PROCEDIMENTOS

Apresentação: 10 min. Recursos: livro didático, quadro didático.

O conteúdo será introduzido de modo expositivo-dialogado. Discutiremos, inicialmente, o conceito de colônia, algumas especificidades do caso brasileiro e suas implicações mais imediatas, como a língua herdada dos portugueses e as principais matrizes culturais e étnicas que contribuíram para a formação de nosso cenário nacional.

É de se esperar que a duração da apresentação seja curta, posto que ela se presta essencialmente a estabelecer o tema, não se debruçar sobre ele com riqueza de detalhes. Cinco a

dez minutos é um tempo satisfatório para a introdução de uma aula de cinquenta minutos, posto que deverá apenas preparar os alunos para os conceitos principais.

Desenvolvimento: 30 min. Recursos: material didático, quadro didático.

Ainda em uma abordagem expositivo-dialogada, explicaremos como a história do Brasil Colônia é pautada essencialmente pela divisão em ciclos econômicos e pela utilização de mão de obra escrava, tornando claro o caráter exploratório do governo português sobre a colônia brasileira. Para tal, usaremos imagens e excertos de textos coloniais, escritos por missionários e viajantes do período. Finalizaremos esta sessão discutindo o impacto das diferentes matrizes culturais sobre nossa configuração social atual.

O texto do desenvolvimento, por sua vez, será necessariamente mais extenso, porque se refere ao corpo principal da aula, compreendendo todos os conceitos nucleares da aula em maior detalhamento. Dependendo da estrutura da aula e do número de conceitos a serem abordados, o desenvolvimento pode ocupar de 25 a 40 minutos de uma aula de 50 minutos.

Síntese integradora: 10 min. Recursos: material didático, quadro didático.

A explanação será finalizada com uma retomada das categorias de colônia e metrópole, comércio atlântico de escravos, escravidão negra e ciclo econômico, examinando o nível de compreensão dos alunos.

A síntese integradora consiste na porção final da aula. É de se esperar que seja tão breve quanto a apresentação, servindo de encerramento para a explicação prévia e avaliação do sucesso da explanação.

Esta parte frequentemente possui um vínculo com a etapa seguinte: a **avaliação**. A avaliação pode ser um instrumento para aferição de desempenho e atribuição de nota, ocupando espaço da aula, mas também pode ser uma medição feita pelo professor com base na experiência transcorrida durante a explicação, sem a finalidade de atribuir nota, mas apenas para obter um diagnóstico da aprendizagem da turma.

AVALIAÇÃO

A avaliação levará em consideração a participação efetiva dos discentes ao longo da exposição teórico-dialogada, a valorização do tema explorado e o desenvolvimento e elaboração das intervenções com base nos objetivos propostos, de modo a identificar o conhecimento e a percepção destes no que diz respeito à compreensão dos conceitos/conteúdos em questão.

A avaliação, portanto, deve ser pensada como um “termômetro” de aprendizagem, e não apenas como instrumento formalista ou punição burocrática para o aluno.

Por fim, o plano de aula deve ser fechado com uma lista de referências, elaborada com atenção para a variedade e qualidade que os materiais selecionados podem trazer para a aula.

REFERÊNCIAS

CAMINHA, Pero Vaz. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Biblioteca Nacional: Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2016.

CARDIM, Fernão. **Tratados da terra e gente do Brasil**. São Paulo: Hedra, 2009.

COSTA, Iraci del Nero da. **Arraia-miúda**: um estudo sobre os não proprietários de escravos no Brasil. São Paulo: MGSP, 1992.

_____. **Repensando o modelo interpretativo de Caio Prado Júnior**. São Paulo: NEHD-FEA/USP, 1995. (Cadernos NEHD, n. 3).

FRAGOSO, João Luís; FLORENTINO, Manolo. **O Arcaísmo como projeto**: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil em uma economia colonial tardia, Rio de Janeiro, c.1790- c.1840. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MENDONÇA, Heitor Furtado de. **Primeira Visitação do Santo Ofício às Partes do Brasil** – Confissões da Bahia: 1591-92. São Paulo: Paulo Prado, 1922. Disponível em: <<https://archive.org/stream/primeiravisita00sociuoft#page/n5/mode/2up>>. Acesso em: 1 dez. 2016.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

É importante ressaltar novamente: diferentes instituições adotam modelos diferentes de planejamento. O conceito de plano de aula se modelou ao longo da história didática recente e permanecerá sendo reavaliado e submetido a alterações.

10.2 Produção de textos didáticos

Como vimos ao longo dos capítulos anteriores, não são poucas as opções de material que o professor de história tem à sua disposição para buscar como base para seu trabalho em sala. Entretanto, há sempre faltas nestes materiais, as quais precisam ser supridas pelo próprio professor.

Os livros didáticos empregados em sala oferecem um ângulo de análise para os tópicos estudados e recortes específicos de conteúdos. Essa falta de dimensão pode certamente ser suprida com a agregação de materiais paradidáticos, mas estes nem sempre estão prontamente disponíveis para acesso e podem falhar como complementação, reforçando as mesmas visões já apresentadas sobre o conteúdo estudado.

Cabe, nessas situações, ao professor, realizar o complexo trabalho de transposição didática, utilizando o livro e materiais de apoio como fatores auxiliares em sala, mas ressaltando para os alunos como estes materiais em si são insuficientes e precisam ser vistos com olhos críticos e reforçados com uma quantidade substancial de pesquisa, posto que o conhecimento histórico – como, de fato, qualquer forma de conhecimento – se processa por meio de uma dinâmica de construção, não meramente como assimilação de convenções pré-prontas, encontráveis e um único livro ou texto.

Esse processo de transposição requer do docente [em formação], no mínimo, sensibilidade para: recortar do conhecimento disponível o que é pertinente para a situação de ensino; contextualizar esse recorte conforme o tempo/espço de produção e segundo os objetivos do ensino; organizar/sistematizar esse recorte – valendo-se, para isso, de diferentes linguagens e do uso adequado delas à situação enunciativa pressuposta pelo processo de ensino e aprendizagem e planejar

formas de tornar acessível ao aluno esse recorte, avaliando essa acessibilidade. (SANTOS; PEREIRA; AZEVEDO; 2004, p. 21)

Como sempre ocorre com processos de aprendizagem significativa, o aspecto mais pertinente aqui é como disponibilizar conhecimento mais variado e crítico, estimulando também o aluno a pensar em si mesmo como produtor de conhecimento. Um procedimento que pode suprir carências problemáticas e fortalecer o senso crítico e o exercício da pesquisa é justamente a produção de textos didáticos junto aos alunos.

A produção de material didático é uma atividade que promove a integração entre o professor, os alunos e o conteúdo trabalho. Sua função deve ser integradora, utilizada como mecanismo de construção do conhecimento e não como ilustração de temas trabalhados. (LIA; COSTA; MONTEIRO, 2013, p. 51)

Em suma, trata-se de pensar o aluno como parceiro na produção de conhecimento, levando-o a construir o conhecimento histórico, buscando fontes, comparando informações, fazendo sua análise crítica e elaborando com base nelas conhecimento em forma de textos. Deste processo, beneficiam-se aluno e docente, já que o primeiro se torna mais habilitado para pesquisar e tecer comentários bem fundamentados acerca de um tema, enquanto o segundo se aproxima de seu “eu pesquisador”, a fim de melhor conduzir o trabalho, aprimorando e reavaliando os próprios conhecimentos.

Quanto maior for a integração do aluno com os recursos de produção do conhecimento, mais ampla será sua aprendizagem. Um dos ganhos da prática de produção do material didático é retirar o professor do papel de transmissor e possibilitar que, junto ao aluno, ele seja um produtor de conhecimento histórico. (LIA; COSTA; MONTEIRO, 2013, p. 51)

Como podemos, então, pensar nessa dinâmica, na qual docente e discente trabalham conjuntamente como produtores de conhecimento em rede, e não apenas como transmissor e receptor, cada um em um polo de uma linha reta?

Uma proposta bastante direta é exemplificar como se pode construir conhecimento histórico por meio de uma atividade, permitindo ao aluno não apenas utilizar um material didático, mas compreender como este material é produzido. Vejamos:

Proposta 1: Estudo do Brasil colonial por meio de crônicas de viagem

Aqui o professor selecionará um número de obras escritas por viajantes acerca do território brasileiro durante o período colonial: a carta de Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manuel, tratando do território recém-descoberto, a narrativa do soldado alemão Hans Staden sobre o período em que foi prisioneiro dos tupinambás na costa brasileira e a narrativa do pastor francês Jean de Léry sobre a França Antártica.

Com base nos textos, os alunos, divididos em equipes, elaborarão seminários, os quais serão apresentados para toda a turma. Os seminários devem ser fechados com debates, sendo levantadas questões sobre as afirmações feitas pelos viajantes em suas crônicas.

Feito isso, as equipes serão fragmentadas em duplas, e cada uma deverá elaborar um texto tratando da visão que os europeus tinham sobre o território brasileiro, incluindo excertos das obras e comentando-os criticamente, argumentando porque estes trabalhos

são importantes para nossa compreensão atual do Brasil da época, e como podemos “filtrá-lo”, observando quais são os preconceitos de época e outras questões para as quais devemos estar atentos, não nos detendo a reproduzir acriticamente informações. Os alunos também deverão procurar reproduções de gravuras de época, as quais possam utilizar ilustrações para o material produzido.

Uma sugestão final é que o professor rotacione os materiais produzidos entre os alunos, estimulando críticas construtivas por meio de um formulário de avaliação claro e detalhado, que não abra margem para comentários de pouca pertinência para o trabalho pedagógico. O formulário pode ser disposto da seguinte maneira:

Formulário de avaliação do material didático produzido em sala

Título do material:

Autores(as):

Número de páginas:

Avaliação:

- Utiliza todas as fontes apresentadas em sala?
- Apresenta trechos destas?
- Discute os trechos, interpretando-os?
- Questiona visões que possam ser consideradas preconceituosas/ofensivas?
- Apresenta ilustrações do período?
- Comenta sobre as ilustrações?

Ponderação:

- Quantos dos itens acima foram atendidos?
- O que pode ser melhorado?

Nossa proposta, aqui apresentada, parte do princípio de que é possível elaborar conhecimento em sala, para além daquele que é assimilado diretamente de materiais prontos, trabalhando para inserir os alunos no contexto da pesquisa e ampliando as competências da análise e escrita. Um bom trabalho desenvolvido nessa área pode repercutir positivamente, ativando novos ângulos de aprendizagem e intensificando a capacidade dos alunos para encarar outros desafios de aprendizagem.

10.3 Elaboração de projetos para o uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de História

A aprendizagem por projetos é um recurso muito válido para desenvolver temas de pertinência transversal, trabalhando ao longo de um período mais longo, empregando um modelo interdisciplinar e uma variedade maior de métodos e materiais. Um projeto pode ser desenvolvido em um contraturno regular, em encontros tópicos ou por meio de trabalhos desenvolvidos de forma mais “pulverizada” nas disciplinas do currículo normativo.

Projetos são ainda relativamente pouco utilizados na maioria das instituições educacionais por uma série de razões. Eles demandam tempo, espaço e a articulação de recursos materiais, bem como a concordância da equipe docente e dos alunos. Entretanto, pode-se argumentar que este modelo de trabalho é capaz de cobrir com maior profundidade do que a abordagem tópica em sala de aula, levando o aluno a exercitar um número maior de competências.

Por exemplo: nas aulas regulares de História, os alunos estudam conceitos fundamentais sobre modelos históricos de governo e participação política. Entretanto, em razão do número limitado de aulas por semana e das demandas do currículo e da burocracia da escola, que envolve tarefas, provas e registros de classe, o tópico seria abordado de forma relativamente superficial, quando poderia ser abordado de forma mais completa por meio de projetos acessórios.

Assim como aulas e unidades de aulas, sejam elas semanais, mensais, bimestrais etc., projetos requerem também planejamento cuidadoso. Todavia, se no caso dos planos de aula podem ocorrer variações locais ou de escola para escola, projetos são ainda mais relativos, dependendo significativamente das exigências da direção e da equipe pedagógica para efetiva implementação.

O modelo a seguir apresenta uma disposição geral de informações imprescindíveis para a boa condução de qualquer atividade do tipo, podendo, dependendo do caso, ser alterada a ordem dos itens. Estes também podem ser incluídos, em conformidade com os objetivos propostos. Um projeto com menos elementos pode se mostrar gravemente deficitário em termos de profundidade de abordagem ou se revelar incapaz de atender às propostas feitas inicialmente.

Identificação

Nome: A arte do Brasil através dos tempos

Tema: História da arte brasileira.

Número de encontros/horas/aulas necessárias: 30 encontros de 50 minutos cada.

Professores encarregados/áreas envolvidas: professores das disciplinas de História e Arte.

Tal como ocorre com o plano de aula, a parte inicial compreende a apresentação dos dados burocráticos fundamentais para a identificação do projeto. Deve constar aqui, todavia, como não se trata do planejamento de uma disciplina específica, maior detalhamento acerca das disciplinas envolvidas e do número de horas/encontros necessários para a concretização do projeto.

Objetivos

Objetivo geral

– Compreender os processos históricos envolvidos na construção dos movimentos artísticos que marcaram a História da Arte Brasileira.

Objetivos específicos

– Refletir sobre a historicidade das manifestações artísticas.

- Aplicar o conceito de estudo das fontes históricas às obras de arte de períodos diversos.
- Analisar as conjunturas históricas que gestaram diferentes manifestações.
- Relacionar as posturas de artistas brasileiros às posturas de pensadores de outras áreas que eram seus contemporâneos.
- Produzir um catálogo histórico de arte brasileira que possa ser utilizado como fonte de pesquisa futuramente.
- Organizar uma exposição temática sobre arte brasileira, organizada por período, a ser visitada pela comunidade escolar.

Essa parte é praticamente indistinta do que já vimos anteriormente na análise da estrutura do plano de aula, sendo fundamental lembrar que o mais importante acerca dos objetivos é que eles sejam dispostos de forma objetiva, nítida e detalhada.

Tópicos a abordar por data/cronograma

Encontro 1	Compreendendo os movimentos históricos e sua relação com a produção artística de um país.
Encontro 2	Arte pré-cabralina.
Encontro 3	Arte colonial brasileira.

Aqui se detalha o que será de fato trabalhado junto aos alunos participantes do projeto. Uma organização detalhada deixa claro para a equipe pedagógica e a direção da escola como será aplicado o projeto, além de ajudar professores que possam futuramente assumir o projeto caso este venha a ser retomado em momentos posteriores.

Finalização de atividades

Exposição temática a ser visitada pela comunidade escolar.

Além de fazer referência à atividade final, o produto em si do trabalho realizado ao longo do projeto, nos objetivos e no cronograma/lista de tópicos, é válido reforçá-la em um item à parte, a fim de que os leitores-avaliadores do projeto tenham uma compreensão clara do resultado final que se busca atingir com o ciclo de ações que será descrito.

Materiais necessários

- espaço com projetor multimídia;
- fotocópias dos textos requisitados para todos os alunos;
- computador com acesso à internet;
- impressões das obras de arte a serem expostas e do catálogo produzido pelos alunos.

Referências

BARCINSKI, Fabiana Werneck. **Sobre a arte brasileira** – da Pré-história aos 1960. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

FAUSTO, Boris. **história do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1999.

Feita a disposição dos objetivos e da organização pedagógica, a parte final do projeto compreende uma descrição dos recursos que precisam ser articulados para sua

implementação: os materiais necessários para que de fato ocorram as práticas pretendidas e os recursos bibliográficos que servem de base teórica para o planejamento realizado e os tópicos a serem abordados ao longo dos encontros.

É importante enfatizar que projetos de aprendizagem não são apenas um recurso para estender o estudo da disciplina de história além do número regular de aulas semanais, usando-os essencialmente como “aulas extras”, mas uma real oportunidade de aprofundar temas que são apenas vagamente abordados no espaço normal de sala de aula.

Projetos realmente pertinentes e interessantes para os alunos e para a escola devem ser pensados como um impulso extra para a busca pelo conhecimento e para a complexificação da visão do aluno. Assim, eles pedem uma abordagem de caráter mais fortemente interdisciplinar e lúdico, exercitando possibilidades que a sala de aula do dia a dia não permite.

No caso particular da história, este é o espaço ideal para a exploração do aspecto mais teórico da produção histórica, em especial o papel do pesquisador e o estudo das fontes como exercício construtor dos conteúdos da disciplina. O exemplo de projeto em questão utiliza como fontes as obras de arte de diferentes períodos da história brasileira, mas uma metodologia semelhante poderia ser feita empregando fontes de outros tipos, como fotografias familiares, livros antigos, cartas, mobiliário, músicas, depoimentos de indivíduos ou qualquer outro material, guardadas as especificidades de cada fonte.

Cabe, enfim, ao educador, explorar as possibilidades, que não são poucas. O trabalho com a disciplina de história deve ser compreendido também enquanto processo de construção de conhecimento histórico, não apenas como transmissão de conteúdos. Um planejamento claro é essencial para o desenvolvimento deste tipo de trabalho.

+ Ampliando seus conhecimentos

Plano de aula

(NASCIMENTO, 2008, p. 19-21)

1. Conteúdo: A Guerra do Vietnã.
2. Carga Horária: 90 min. (exibição do filme e leitura da canção = 55 min.; debate = 35 min.).
3. Séries: 1º a 3º ano do Ensino Médio.
4. Conceitos: Guerra fria – Ideologia Militarista.
5. Objetivos: Saber analisar e interpretar diversos tipos de documentos; identificar a construção das ideologias e perceber as motivações que estão, intrinsecamente, ligadas aos discursos belicistas.

6. Metodologia:

6.1. Documentos: o filme *Nascido para matar* (1987), de Stanley Kubrick e a música *A canção do senhor da guerra* (1992), da Legião Urbana.

6.2. Dinâmica, na seguinte ordem: Formação de grupos; Exibição do filme; leitura da canção; discussão a partir das questões propostas.

6.3. Recursos e materiais: TV, aparelho de DVD e aparelho de som.

7. Avaliação: Participação na discussão da obra cinematográfica; Leitura e análise da atividade escrita.

Obs.: Uma semana antes da realização da atividade, pedir aos alunos que façam uma pesquisa em livros didáticos sobre a política internacional na década de 1980. O que estava acontecendo no mundo naquele período? Os Estados Unidos estavam envolvidos, direta ou indiretamente, com alguma guerra? A ideia é fazer com que os alunos possam articular a obra cinematográfica com o contexto da época em que ela foi lançada.

Documento 1 – O filme “Nascido para matar”

Direção: Stanley Kubrick. Elenco: Matthew Modine, Adam Baldwin, Vincent D’Onofrio, Lee Ermey, Dorian Harewood, Arliss Howard, Kevin Major Howard e Ed O’Ross. País: Estados Unidos. Ano: 1987. Duração: 117 min. Cor: Colorido. Stanley Kubrick (1928-1999) foi um dos maiores cineastas da história dos Estados Unidos. Inovador e revolucionário, na perspectiva da linguagem cinematográfica, crítico de cinema e da sociedade burguesa norte-americana, Kubrick construiu um belíssimo filme sobre a Guerra do Vietnã. *Nascido para Matar* se divide em duas partes. Na primeira, a história se passa num campo de treinamento, onde os soldados são treinados por um oficial duro e cruel do Corpo de Fuzileiros Navais. A segunda, em uma das grandes batalhas no Vietnã, quando os soldados norte-americanos percebem a verdadeira imagem da guerra. Principais filmes: *2001, uma odisseia no espaço* (1968), *Spartacus* (1960) e *Glória feita de sangue* (1957), *O iluminado* (1980) e *Laranja mecânica* (1971).

Documento 2 – “A Canção do Senhor da Guerra”, da banda Legião Urbana

Letra: Renato Russo. Disco: Música para Acampamentos. Ano: 1992. País: Brasil. Uma das bandas de rock mais importantes que surgiu na década de 1980 (a banda “nasceu” em Brasília, em 1983). O vocalista e o compositor

do grupo, Renato Russo, foi um dos maiores nomes da música pop no país, ao lado de Cazuza. Morreu em 1996, vítima de Aids.

Existe alguém esperando por você / Que vai comprar a sua juventude / E convencê-lo a vencer/ Mais uma guerra sem razão / (E já são tantas as crianças com armas na mão) / Mas lhe explicam novamente que a guerra gera emprego / E aumenta a produção / Uma guerra sempre avança tecnologia / Mesmo sendo guerra santa, quente, morna ou fria / Pra que exportar comida / Se as armas dão mais lucros na exportação?/ Existe alguém que está contando com você / Pra lutar em seu lugar, já que nessa guerra / Não é ele quem vai morrer / E quando longe de casa / Ferido e com frio, o inimigo você espera / Ele estará com outros velhos / Inventando novos jogos de guerra / E belíssimas cenas de destruição / (Não teremos mais problemas com a superpopulação) / Veja que uniforme lindo fizemos pra você / E lembre-se sempre que Deus está do lado de quem vai vencer/ O senhor da guerra / Não gosta de crianças... / O senhor da guerra / Não gosta de crianças...

Questões: Roteiro de Discussão

a) Quem é o autor do filme? Qual o tema central do filme? Você conhece ou já ouviu falar de filmes que abordam o mesmo assunto? Quando o filme foi lançado no mercado? O que você sabe do contexto político internacional, na época? Comente. O filme tem alguma relação com a época em que foi produzido? Comente. O filme apresenta algum diálogo que expressa o contexto da guerra fria? Comente a forma de treinamento contida no filme. Qual era o seu objetivo? Alguma personagem chamou sua atenção, em especial? Por quê? Que imagem o filme reproduz da guerra?

b) Quem é o autor (ou autores) da canção (letra e melodia)? Qual o tema da canção? Qual o ritmo da música? Quando foi composta? O que você sabe do contexto político do Brasil na época? Comente. Quais as “imagens” que a canção reproduz da guerra? Há alguma razão para os homens declararem guerra?

c) Que relação você estabelece entre o filme e a canção? Aponte momentos nos dois documentos em que a construção ideológica do discurso belicista apresenta-se de forma explícita? Nos documentos, a religião serve como instrumento para justificar a guerra? Comente. Podemos dizer que tanto o filme quanto à canção são atuais? Comente sobre os conflitos atuais que você conhece.

✍ Atividades

1. Por que precisamos desconstruir a dicotomia teoria/prática para que se realize um bom trabalho pedagógico?
2. Em quantas etapas está dividido o plano de aula apresentado no corpo do capítulo? Qual é a função de cada etapa?
3. Sobre o plano de aula apresentado na seção “Ampliando seus conhecimentos”:
 - a. Em quantas etapas está dividido? Quais são elas?
 - b. Que tipo de fonte/documento a aula se propõe a analisar?
 - c. Em síntese, como se propõe a análise no plano em questão?
4. Explique a importância do trabalho envolvendo projetos para a ampliação da aprendizagem na disciplina de História.

➤ Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia (1ª a 4ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia (5ª a 8ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCN+ Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2002.

CITRON, Suzanne. **Ensinar a história hoje: a memória perdida e reencontrada**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexos e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HARTOG, François. Tempos do mundo, história, escrita da história (Conferência de Abertura do Encontro de Historiografia e História Política). In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (Org.). **Estudos sobre a escrita da História**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

MARTINS, Ana Rita. O que ensinar em História. **Nova Escola**, São Paulo, dez. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1791/o-que-ensinar-em-historia>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 43-58, out./dez. 2011.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. In: **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 9-35, outubro de 2003.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. Cinema e ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, ano 5, v. 5, n. 2, abr./maio/jun. 2008.

SANTOS, Márcia Maria Capellano dos; PEREIRA, Siloé; AZEVEDO, Tânia Maris (Org.). **Projeto Pedagógico UCS Licenciatura (Formação Comum)**. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Maria Teixeira. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**. Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009.

☑ Resolução

1. Um bom trabalho pedagógico compreende que teoria e prática são aliadas e que constituem, na verdade, faces do mesmo processo. A teoria fornece o ângulo do planejamento e a preparação necessária para encarar as dificuldades que dada situação de aprendizagem pode apresentar, enquanto a prática permite a ação direta sobre a realidade de todos os envolvidos no processo educativo.

2. O plano está dividido em cinco etapas:

Dados de identificação: a parte que trata da apresentação burocrática do educador e da aula que este pretende ministrar.

Tema/Conteúdos: a parte que aborda o tópico central do qual tratará a aula.

Objetivos: as metas de aprendizagem estabelecidas para o aluno, as quais se dividem em **objetivo geral** e **objetivos específicos**, sendo o primeiro mais abrangente e os últimos desdobramentos pormenorizados do primeiro.

Procedimentos: trata-se da parte do plano que explica como a aula em si será ministrada. Divide-se em **apresentação**, que compreende a introdução da aula, **desenvolvimento**, em que se discutem os temas centrais da aula com maior minúcia, e **síntese integradora**, sendo esta o “fechamento” da explicação.

Avaliação: a parte do plano que indica como será aferido o conhecimento dos alunos.

Referências: a listagem de trabalhos utilizados para a fundamentação do plano de aula.

- 3.

- a. O plano está dividido em sete etapas gerais, com alguns subitens:

1. Conteúdo.
2. Carga Horária.

3. Séries.
 4. Conceitos.
 5. Objetivos.
 6. Metodologia:
 - 6.1. Documentos
 - 6.2. Dinâmica.
 - 6.3. Recursos e materiais.
 7. Avaliação.
- b. O plano se propõe a analisar uma obra audiovisual, *Nascido para Matar*, de Stanley Kubrick, e uma música do grupo Legião Urbana: *Canção do Senhor da Guerra*.
- c. A análise parte de um roteiro para a leitura comparativa das duas obras, buscando-se os pontos em que uma visão reforça e/ou contradiz a outra, e como estas dialogam com conflitos históricos.

O roteiro está disposto da seguinte maneira:

- Quem é o autor do filme? Qual o tema central do filme? Você conhece ou já ouviu falar de filmes que abordam o mesmo assunto? Quando o filme foi lançado no mercado? O que você sabe do contexto político internacional, na época? Comente. O filme tem alguma relação com a época em que foi produzido? Comente. O filme apresenta algum diálogo que expressa o contexto da guerra fria? Comente a forma de treinamento contida no filme. Qual era o seu objetivo? Alguma personagem chamou sua atenção, em especial? Por quê? Que imagem o filme reproduz da guerra?
 - Quem é o autor (ou autores) da canção (letra e melodia)? Qual o tema da canção? Qual o ritmo da música? Quando foi composta? O que você sabe do contexto político do Brasil na época? Comente. Quais as “imagens” que a canção reproduz da guerra? Há alguma razão para os homens declararem guerra?
 - Que relação você estabelece entre o filme e a canção? Aponte momentos nos dois documentos em que a construção ideológica do discurso belicista apresenta-se de forma explícita. Nos documentos, a religião serve como instrumento para justificar a guerra? Comente. Podemos dizer que tanto o filme quanto a canção são atuais? Comente sobre os conflitos atuais que você conhece.
4. Os projetos oferecem uma possibilidade única de olhar para os tópicos estudados em história de forma aprofundada, de um modo difícil de ser explorado no espaço da sala de aula regular, com o tempo e os recursos à disposição neste contexto. No caso particular da História, este é o espaço ideal para a exploração do aspecto mais teórico da produção histórica, em especial o papel do pesquisador e o estudo das fontes como exercício construtor dos conteúdos da disciplina.

Código Logístico



56274

Fundação Biblioteca Nacional
ISBN 978-85-387-6309-3



9 788538 763093