

HISTORIOGRAFIA, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA

Crislane Barbosa de Azevedo

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
E-mail: crislaneazevedo@yahoo.com.br

Maria Inês Sucupira Stamatto

Doutora em História pela Université Sorbonne - Paris III.
Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
E-mail: inescdd@digizap.com.br

RESUMO

Neste trabalho, caracterizamos diferentes teorias pedagógicas e historiográficas e relacionamos estas ao ensino de História voltado para os quatro últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, no primeiro momento, refletimos acerca das relações entre ensino de História e diferentes correntes pedagógicas. Em seguida, analisamos a influência da historiografia sobre o ensino escolar de História e, ao final, apresentamos o direcionamento presente nas atuais discussões acadêmicas e propostas curriculares nacionais acerca das relações entre teorias historiográficas e pedagógicas e a História ensinada. Metodologicamente, realizamos estudo bibliográfico. Partimos da premissa de que o conhecimento sobre a docência em História e o processo ensino-aprendizagem de tal disciplina escolar altera-se a partir do quadro teórico-metodológico adotado. O professor ao dominar diferentes concepções pedagógicas e históricas pode melhor definir e decidir sobre o tipo de conhecimento que levará para a sala de aula atendendo às especificidades do público escolar com o qual trabalha.

Palavras-Chave: Ensino de História. Historiografia. Teorias Pedagógicas. Educação Básica. Processo ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Here we have characterized different historiographical and pedagogical theories and relate these to the teaching of history back to the last four years of Primary and Secondary Education. Thus for the first time, we reflect on the relationships between teaching history and different pedagogical. We then analyzed the influence of historiography on the school history and in the end, we present the guidance from current academic debates and proposed national curriculum theories about the relationship between historiography and history teaching and taught. Methodologically, we made a bibliographical study. Our premise is that knowledge about teaching in history and the teaching-learning process of school discipline such changes to the theoretical and methodological framework adopted. The teacher to dominate different pedagogical concepts and historical can better define and decide on the type of knowledge that will lead to classroom meeting the specific needs of the public school with which he works.

Keywords: Teaching of History. Historiography. Theories pedagogical. Basic Education. Teaching-learning process.

Ao pensarmos no ensino de História, somos levados de pronto a refletir sobre os objetivos da matéria, o papel do professor e do aluno, as estratégias mais adequadas ao processo ensino-aprendizagem bem como as possibilidades avaliativas em sala de aula. Por meio da verificação da trajetória do ensino de História no Brasil, percebemos inúmeras mudanças e permanências acerca de tais aspectos, o que nos remete a diferentes perspectivas teóricas tanto em relação à produção historiográfica quanto na área da Pedagogia.

Diante do exposto, caracterizamos diferentes tendências pedagógicas e historiográficas e refletimos acerca do ensino de História organizado a partir da influência das diferentes abordagens apresentadas¹. Neste artigo de caráter propositivo e analítico, partimos da premissa de que o conhecimento sobre o ensino de História a partir de variadas concepções teóricas proporciona a compreensão dos significados e das possibilidades de objetivos a serem atingidos em sala de aula e assim melhora do processo ensino-aprendizagem da História no Brasil. A partir de tais conhecimentos e premissa, demonstramos a importância das teorias para o ensino escolar bem como as mudanças acarretadas no ensino de História em decorrência das opções teóricas do docente.

No momento de institucionalização da história como disciplina escolar obrigatória no Brasil do século XIX, o ensino era ministrado em liceus e ateneus provinciais assim como por instituições privadas e era voltado para a formação dos setores de elite da sociedade. A História no século XIX integrava o currículo denominado de “humanismo clássico” caracterizado pelo estudo das línguas, com destaque para o latim e considerava os textos da literatura clássica da Antiguidade como modelo e padrão cultural.

Na gênese da obrigatoriedade do ensino de História, a partir de 1838, no ensino secundário, em termos metodológicos, ensino e aprendizagem eram tidos como processos separados, correspondendo o primeiro ao professor, identificado por preleções; e o segundo, ao aluno, marcado pela memorização. Neste ensino tradicional de História, caracterizado por métodos mnemônicos, por exercícios questões-resposta, a avaliação da aprendizagem era feita também de forma tradicional, através de questionários, arguições orais e provas escritas realizadas no final do processo, avaliando, portanto, apenas o resultado final.

No próprio século XIX, críticas a essa forma de condução do processo metodológico fizeram-se presentes, pautadas nas discussões sobre a chamada pedagogia moderna e os métodos ativos. Em História, especificamente, podemos citar Jonathas Serrano, professor da Escola Normal do Rio de Janeiro, com suas reflexões sobre o ensino, marcadas também, obviamente, pelos referenciais teórico-metodológicos da História no período.

As discussões e as críticas iniciadas no século XIX atravessaram todo o século XX, mas o ensino de modo geral e o de História especificamente, seguiu marcado pelo tradicional. Apesar das permanências que lembravam o ensino do século anterior, marcado pela monumentalidade dos feitos atribuídos a heróis nacionais e um ensino tradicional sem espaço para discussões, reflexões, promoção da autonomia do pensamento, no final da segunda metade do século XX novas discussões e mudanças nos pressupostos teórico-metodológicos da história e da educação contribuíram para a construção de propostas didáticas e curriculares marcadas por diferentes concepções de ensino, aprendizagem e avaliação.

¹ Neste texto, utilizamos os termos tendências, correntes, abordagens, perspectiva teórica no mesmo significado.

RELAÇÕES ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E A PEDAGOGIA

Aspectos de diferentes áreas do conhecimento como a Psicologia, a Filosofia, a Biologia e a Informática, por exemplo, contribuíram para a constituição da Pedagogia como ciência. Em decorrência desse fato, utiliza-se, em muitas ocasiões de nomenclatura de outras áreas ou cria termos para conteúdos estudados por outras disciplinas. Tal situação acarreta, às vezes, confusões em relação, por exemplo, aos termos usados nas referências das teorias pedagógicas.

Para efeitos de análise e caracterização do ensino de História a partir de diferentes correntes de pensamento pedagógico, tomamos por base a classificação apresentada por Stamatto (2007) quando analisa livros didáticos. A autora agrupa diferentes teorias pedagógicas em quatro conjuntos de perspectivas: “Transmissão de conteúdos”, “Formação reflexiva”, “Construção ativa” e “Estratégia específica”. Dessa organização, adotamos as três primeiras perspectivas, por considerá-las principais para efeitos dos objetivos deste artigo².

As abordagens pedagógicas agrupadas sob a denominação de “Transmissão de conteúdos” estabelecem como ênfase para a aprendizagem a recuperação e memorização de informações. Ensinar significa transmitir conhecimentos em uma variedade de formas e meios, inclusive, através de diferentes linguagens e novas tecnologias. Podemos ainda considerar no grupo da Transmissão de conteúdos, as abordagens voltadas para procedimentos e atitudes, além da apreensão conceitual. Assim, referimo-nos tanto a pedagogia chamada de *Pedagogia Tradicional* como a *Pedagogia Tecnicista* e a *Pedagogia por Competências*. Para estas, os sujeitos aprendem por meio de informações sistematizadas, memorizando e repetindo exercícios, textos ou procedimentos e procedimentos.

O uso de diferentes linguagens, tecnologias e mesmo memorização está presente em diversas abordagens pedagógicas. No entanto, para aquelas integrantes do grupo da Transmissão de conteúdos, o processo de ensino-aprendizagem ocorre apenas quando de fato se transmite o conhecimento, já produzido e acumulado por outros, para o aluno, sendo que os conteúdos memorizados (*Tradicional*), os meios (*Tecnicismo*) ou as atitudes dos alunos e dos professores (*Competências*) para isto são determinantes.

Tais pressupostos, se presentes na disciplina História, marcam um processo de ensino-aprendizagem onde o conteúdo histórico é veiculado principalmente pelo texto-base ou pelo discurso do professor, tornando-se o objetivo principal do ensino a recuperação de informações e a memorização. O exercício “Responda”, com variantes como: citar, preencher lacunas, escrever nomes, copiar informações do texto, entre outras, torna-se o eixo central das atividades.

A perspectiva pedagógica *tecnicista* apresenta relação com os princípios da psicologia *behaviorista*. A partir deles, o professor é visto como gerador de comportamentos, ao reforçar os desejáveis e ignorar os indesejáveis. O desenvolvimento ocorre por meio de condicionamentos e repetições. A aprendizagem consiste em uma reação a estímulos externos. No Brasil, em meados do século XX, tal perspectiva ficou conhecida como *Tecnicismo*, instalado via normatização pelas reformas de 1968 e 1971³. Sistematizado pelos governos militares respondia aos anseios do projeto de desenvolvimento e segurança nacional de vários setores sociais daquele momento.

² Diferente da presente análise dedicada ao ensino de História para os últimos anos do Nível Fundamental e Médio de ensino, o estudo de Stamatto (2007) refere-se às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Contudo, o trabalho da autora contribuiu para a análise presente neste artigo no que se refere à organização teórica apresentada acerca das teorias pedagógicas.

³ Leis 5540/68 e 5692/71. A primeira responsável pela reforma do ensino superior e que ficou conhecida como a reforma universitária. A segunda, responsável pela reforma de 1º e 2º graus.

De acordo com o *tecnicismo*, o discurso do professor e o exercício da cópia eram insuficientes para a aprendizagem, a causa de fracassos escolares estava no recurso mal escolhido e utilizado. Daí deriva a importância atribuída aos meios no ensino, a exemplo, das tecnologias e das diferentes linguagens. Aliada a esta concepção estava a valorização da objetividade dos comportamentos observáveis, em detrimento de qualquer subjetividade vinculada à didática, ou seja, excluía-se a reflexão e a crítica das disciplinas escolares. Para o ensino de História, as consequências foram drásticas e a maior delas, foi a descaracterização da disciplina na formação docente pela introdução das licenciaturas curtas e dos Estudos Sociais. As atividades escolares, em decorrência disso, passavam a ser marcadas pela simplificação e segmentação, enfatizando-se os exercícios do tipo de respostas objetivas. Nessa perspectiva, na avaliação escolar presta-se mais atenção aos resultados da aprendizagem do que as interações que ocorrem no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Jussara Hoffman (2000) ao apresentar alertas em relação à avaliação de aprendizagens significativas no ensino de Ciências, Geografia e História, registra o perigo de um processo de avaliação descontextualizado ocorrido em geral a partir de uma metodologia de ensino tradicional onde só é possível avaliar uma “suposta” aprendizagem através de, por exemplo, exercícios e questionários prontos e aplicados de forma padronizada em várias turmas.

Esse grupo de abordagens pedagógicas tradicionais tem apresentado um processo de renovação desde o final do século XX por meio da proposta de trabalho baseada no conceito de competência. O modelo das competências emergiu em meio a discussões e ações acerca da sociedade liberal e integrou o processo das últimas reformas educacionais brasileiras. Ao analisar o conceito de competências e a constituição da chamada pedagogia das competências, cuja origem, na França, remonta ao ensino técnico, Ramos (2001, p. 221) afirma que ao invés de se partir de um conjunto de conteúdos disciplinares acerca de conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. Os defensores da pedagogia das competências partem do pressuposto de que as mudanças na sociedade atual, principalmente, no campo econômico, exigem a construção de um sujeito novo, capaz não apenas de conviver com tais mudanças, mas, principalmente, retirar delas o melhor proveito. Na área de História, a ênfase na ação do processo ensino-aprendizagem retorna ao docente e com isso, igualmente a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, desconsiderando-se diferentes variáveis, como condições de infra-estrutura, de políticas salariais, de formação profissional, entre outras.

O grupo teórico denominado “Formação reflexiva”, por sua vez, pressupõe a reflexão crítica e a conscientização política como elementos imprescindíveis para a aprendizagem e a formação do indivíduo para uma sociedade multicultural. Como registra Stamatto (2007), facultativa e mesmo presente em outras abordagens, para o conjunto da “Formação reflexiva” compreende-se que sem reflexão crítica não é possível aprendizagem.

A reflexão crítica foi constantemente eleita por diferentes teorias educacionais como um princípio fundador. Dessa maneira, reunimos aqui sob a denominação de “Formação reflexiva” desde aquelas identificadas com a *Pedagogia Libertadora* e a *Crítico-social dos conteúdos*, como as mais recentes *Teorias do currículo*, para as quais o currículo é uma questão de identidade e poder (SILVA, 2004). Dessa forma, aprender é um aspecto constitutivo da identidade de cada um e ensinar é formar.

No Brasil, as primeiras experiências, nessa orientação, datam do início do século XX. Ideias da Pedagogia Libertária difundiram-se pelas chamadas Escolas Modernas, do educador espanhol Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) fundadas por anarquistas ou membros de sindicatos. A Escola Moderna pode ser considerada um movimento pedagógico do início do século XX. Foi inaugurado, primeiramente, em 1901 na cidade de Barcelona. No Brasil, Escolas Modernas foram criadas entre os anos de 1909 e 1920, principalmente, em São Paulo e no Rio de

Janeiro. Os anarquistas sempre se preocuparam com a educação. Contudo, contrários ao que consideravam autoritário nas relações pedagógicas do modelo educacional tradicional, buscaram desenvolver uma proposta educativa oposta ao que propunham o Estado e a Igreja. A nova perspectiva seria baseada na liberdade e na igualdade. Tais experiências fruto do movimento operário foram logo fechadas pela repressão.

Na década de 1950 outras experiências, nesse sentido, ocorreram através de movimento sociais e daqueles conhecidos como movimentos de cultura popular. Intensificaram-se na década de 1960, sendo a experiência mais conhecida a que originou a *Pedagogia Libertadora* de Paulo Freire. No ensino de História a contribuição desta foi evidente. A busca era pela formação de um pensar crítico, priorizando a formação política e não o acúmulo de conhecimentos sistematizados no processo ensino-aprendizagem, visando à formação cidadã. As atividades deviam caracterizar-se pelos questionamentos e discussões que promovessem a participação dos alunos de forma transformadora da realidade e, por isso, deviam partir dos conhecimentos prévios dos estudantes.

O ensino de história, em tal perspectiva, em décadas posteriores, consolidou-se em práticas voltadas para temas geradores, normalmente partindo de situações do presente para relacionar com situações do passado, sem a preocupação de seguir os conteúdos tradicionalmente vistos na disciplina. Fato que acarretou críticas a tal abordagem, por considerar, a falta de acesso aos saberes sistematizados, um empecilho para a ação transformadora da sociedade.

Nesse conjunto de abordagens, insere-se também, a *Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos*. Sistematizada no Brasil a partir dos anos de 1970, tem como pressuposto principal a escola como a instituição responsável pela socialização da cultura, visando à democratização dos conhecimentos sistematizados pela humanidade em seu processo histórico. Em tal perspectiva o professor é considerado um mediador entre o aluno e o meio a partir dos conteúdos. Não basta que estes sejam ensinados, é preciso que se relacionem e sejam trabalhados a partir de uma metodologia que favoreça a correspondência entre eles e os interesses do aluno. Considera-se que o aluno se reconhece nos conteúdos e modelos sociais ensinados pelo professor, à medida que os assimila ativamente, apoiando-os em uma estrutura cognitiva já existente. Em outras palavras, busca-se promover a interação entre conteúdos e realidades sociais. As críticas feitas a tal perspectiva pedagógica apontam para o que seria seu caráter diretivo, embora seja o aluno co-participante ativo do processo. Diante disso, Libâneo afirma que:

Haverá sempre objeções de que estas considerações levam a posturas antidemocráticas, ao autoritarismo, à centralização no papel do professor e à submissão do aluno. Mas o que será mais democrático: excluir toda forma de direção, deixar tudo à livre expressão, criar um clima amigável para alimentar boas relações, ou garantir aos alunos a aquisição de conteúdos, a análise de modelos sociais que vão lhes fornecer instrumentos para lutar por seus direitos? (LIBÂNEO, 2002, p. 43-44).

O processo ensino-aprendizagem da História vinculado a esta abordagem, contempla os conteúdos tradicionalmente ensinados, mas busca apresentar propostas desafiadoras e questionadoras que desenvolvam a capacidade de raciocínio e de argumentação do aluno. Valoriza-se a ação, a reflexão e a tomada de consciência. Críticas existiram sobre tal abordagem, em decorrência do fato de que, em alguns casos, o que aconteceu foi a substituição de “verdades consagradas” por outras novas, voltando-se a antigas práticas didáticas, tais como: questionários, que apesar de críticos, mantinham a forma de perguntas e respostas.

Assim como o conjunto da *Transmissão de Conteúdos*, o grupo da *Formação Reflexiva* passou por um processo de renovação no final do século XX, especificamente, por meio das chamadas *Teorias críticas do currículo* que visam à educação para a participação em uma sociedade multicultural. Ao examinar modelos sociais e educacionais vigentes a partir da década de 1960, pesquisadores relacionam tais modelos à promoção de desigualdades sociais. Dessa maneira, debruçaram-se sobre o currículo escolar a fim de perceber sua forma de constituição e, principalmente, seus efeitos. A conclusão a que se chegou foi a de que a escola, por meio do seu currículo, divulga um determinado modelo de sociedade, de acordo com o qual os sujeitos devem se moldar. Dessa maneira, discrimina-se, pois em decorrência dos instrumentos seletivos utilizados, promove-se a exclusão dos alunos mais pobres que passam a integrar os índices de evasão escolar.

Hoje, as teorias críticas do currículo apontam as discussões para a relação entre currículo e poder. A identificação da conexão entre estrutura econômica e reprodução dos recursos simbólicos e a reflexão teórica que toma por base também o conceito de hegemonia, parte do princípio de que o currículo consiste em um campo de resistência. Assim, para que ele seja compreendido e transformado é preciso ser questionado acerca das relações que mantém com o poder, a fim de que seja descortinado o tipo de conhecimento e sociedade a que visa formar e por quais meios busca garantir o consenso e a hegemonia. Diante disso e em tal perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem volta-se para ações coletivas, partindo da realidade social dos alunos e do desenvolvimento de habilidades voltadas para a ampliação do pensamento crítico e participativo. Significa entender a aprendizagem como um processo educador, formador da personalidade do indivíduo.

Decorrente do exposto, para o processo ensino-aprendizagem da História, especificamente, aparece a preocupação com os sujeitos históricos, individual ou coletivo, cujas ações fazem história. Os alunos são sujeitos e constroem a história de seu grupo e sociedade. As práticas didáticas buscam problematizar a relação passado-presente e, em geral, tomam a realidade do aluno como ponto de partida. Nos anos iniciais de escolarização, por exemplo, a história parte da história de vida dos discentes, para então resgatar a memória familiar, da comunidade ou município com possibilidades do aluno reconhecer os elementos que contribuíram para a formação da sua identidade social.

O grupo de abordagens denominado de “Construção Ativa” valoriza a participação ativa do aluno, a autonomia do professor, a criatividade e a variedade de procedimentos didáticos para a aprendizagem de conhecimentos significativos, conforme Stamatto (2007). Pode-se perceber que sob tais características agrupa-se um conjunto denso de propostas pedagógicas, desde o *Escolanovismo*, o *Construtivismo cognitivista*, o *Construtivismo Sócio-histórico* e o *Cognitivismo por tratamento da informação*. A característica que as une é a ideia básica de que quem aprende é o aluno e em decorrência de uma ação. Esse fato explicaria a importância atribuída à aprendizagem pela *Escola Nova*. Contudo, a partir desse aspecto, as diferenças entre tais correntes de pensamento multiplicam-se. Mesmo a nomenclatura apresentada possui uma variedade de proposições didáticas.

O *escolanovismo* consistiu-se em oposição à escola tradicional, durante a segunda metade do século XIX, nos países europeus e norte-americanos. No Brasil, as primeiras ideias relacionadas a tal concepção circularam ainda no final do Império e início da República sob a denominação de método intuitivo. Seus princípios foram incorporados às práticas pedagógicas. Propõe-se uma valorização da atividade espontânea da criança tendo em vista uma auto-formação. Esta seria orientada por meio dos métodos ativos que favoreceriam a criatividade do

sujeito⁴. No ensino de História foi mais evidente no estabelecimento dos Estudos Sociais para os anos escolares iniciais. Até hoje é possível encontrarmos pressupostos escolanovistas em programas, recursos e práticas didáticas que priorizam o estudo das transformações econômicas, dos meios de transporte e da ocupação territorial em detrimento das ações dos homens em sociedade, especialmente para a primeira etapa do Ensino Fundamental.

Já na primeira metade do século XX, nos Estados Unidos e na Europa, apareceram as primeiras críticas à Escola Nova, em decorrência dos estudos das estruturas cognitivas e dos processos de aprendizagem. Os estudos de Piaget (1896-1980), por exemplo, inauguram uma concepção pedagógica marcada pela mudança do foco da explicação epistemológica da aprendizagem que se desloca da ação para os processos mentais que possibilitariam o conhecimento. Em relação ao ensino, forja-se o termo *Construtivismo* (*Cognitivismo* na Psicologia), empregado com múltiplos sentidos, mas significando originalmente a ação das estruturas mentais e biológicas, em interação com o meio, na elaboração do conhecimento.

A partir dos princípios do construtivismo genético de Piaget, considera-se que os seres humanos passam a conhecer a realidade no momento em que começam a atuar sobre ela. As interações com o meio são realizadas pelos *esquemas de ação*, iniciados a partir dos primeiros reflexos da criança, e, pelos *esquemas de representação*, construídos a partir do momento em que a criança desenvolve a capacidade de distinguir entre o significante e o significado. Dessa forma, para o processo escolar a capacidade de aprendizagem do aluno depende não somente do ensino, ela necessita das estruturas de pensamento que o discente possui para assimilar o conhecimento, ou seja, ao preparar sua aula, o professor precisa estar ciente acerca do estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra. De acordo com Piaget (1971) a evolução dos esquemas obedece a períodos de desenvolvimento, são eles: sensório motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório concreto (7 a 10/11 anos) e, formal (10/11 anos a 15/16 anos).

Ao privilegiar o aprendizado e as suas condições sociais, Vigotsky (1896-1934), por sua vez, fundamenta a abordagem *Sócio-histórica* que considera o meio social decisivo para que se consiga internalizar o processo de aprendizagem. Na educação, a teoria que relaciona os pressupostos sócio-históricos e cognitivistas tem sido denominada de *Sócio-construtivista* ou ainda *Construtivismo-interacionista*. A partir da perspectiva vigotskyana, as ações humanas deixam de ser espontâneas transformando-se em ações sociais e históricas à medida que o ser humano toma consciência da consciência que possui, podendo, a partir de então, abstrair sobre seus atos e sobre o meio. Tais aspectos refletem a influência do pensamento marxista em Vigotsky. Para ele o ser humano é herdeiro de toda uma evolução filogenética e cultural e seu desenvolvimento ocorre em função de características do meio em que vive. Daí compreende-se a denominação de construtivismo sócio-histórico ou construtivismo-interacionista atribuído a sua teoria. Segundo esta, o desenvolvimento não consiste em um processo linear, mas sim em um processo dialético.

Dessa maneira, a aprendizagem dos alunos é construída mediante a interação destes com seu ambiente sócio-cultural e histórico e com os suportes dos professores. A atuação destes ocorre na zona de desenvolvimento proximal dos alunos. Relativamente complexa ela compreende a região de potencialidade para o aprendizado dos discentes. Em outros termos, o docente tem o papel de intervir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea, no sentido biológico o termo. Em termos mais

⁴ São considerados pioneiros nos princípios da Escola Nova: John Dewey (1859-1952), Adolphe Ferrière (1879-1960), William H. Kilpatrick (1871-1965), Ovide Decroly (1871-1931), Maria Montessori (1870-1952), Édouard Claparède (1873-1940). No Brasil, as preocupações educacionais da década de 1920 culminaram na elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, em 1932, assinado pelos principais expoentes no campo educacional brasileiro, tais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Mario Casassanta, Roquette Pinto, entre outros.

específicos de aprendizado acerca do conhecimento histórico, podemos afirmar que o processo ensino-aprendizagem da História a partir de tal abordagem caracteriza-se pelos trabalhos com documentos fazendo o aluno interpretar fatos históricos e elaborar explicações. Nesse sentido, esta corrente de pensamento incorpora a ideia de que o saber produzido sobre o passado é construído a partir dos vestígios deixados pelos próprios homens. O ensino toma por base atividades voltadas para investigações e pesquisas possibilitadoras de leituras e análises de documentos. Aprende-se história por meio do contato e da compreensão da cultura material de uma determinada sociedade.

Outra abordagem deste grupo que podemos citar, por fim, é a *Cognitivista por tratamento da informação*, originária da interface com a computação. O conhecimento é considerado como um processo de tratamento de informações recolhidas. O professor trataria a informação para o aluno ao relacionar, organizar e esquematizar os conhecimentos para o discente. A codificação e decodificação de contextos de informação permitem ao sujeito compreender seu lugar na construção do conhecimento, em um movimento de representação e análise crítica da situação codificada, o que propicia sua mobilização e aprendizagem em novos contextos. O processamento da informação com foco no conteúdo, consiste em uma técnica documental em uma a qual permite o direcionamento da informação para o usuário. O objetivo dos teóricos do cognitivismo por tratamento da informação não é dar a conhecer o documento, mas permitir a utilização das informações que ele contém baseadas nas necessidades dos usuários, no assunto tratado, nos meios da unidade de informação (GUINCHAT e MENO, 1994).

Diante dessa variedade de concepções, é importante questionarmos: Qual o lugar do aluno no processo ensino-aprendizagem nestas diferentes abordagens apresentadas? Joannaert e Borgh (apud STAMATTO, 2007) apresentam uma explicação:

para o senso comum, o aprendiz acumula conhecimentos: ele é um acumulador de conhecimentos; para os *behavioristas*, o aprendiz modifica de forma duradoura uma ou várias condutas: ele é um transformador de comportamentos; para os cognitivistas oriundos do tratamento da informação, o aprendiz recebe do exterior informações que ele trata de forma ativa: ele é um receptor ativo de informações externas; para os construtivistas, o aprendiz constrói seus conhecimentos em interação com o meio: ele é um criador de conhecimentos.

Em decorrência da grande variedade de correntes de pensamento que influenciaram o ensino de História no Brasil, a exemplo das aqui explicitadas, muda-se não apenas o lugar do aluno no processo didático modifica-se, igualmente, o lugar ocupado pelo professor. Este pode variar desde aquele caracterizado pela transferência de informações: sendo um reproduzidor de conteúdos elaborados por outrem; passando pelo lugar daquele que ao problematizar os conteúdos históricos a partir da realidade de seu público escolar provoca reflexão em seus alunos: sendo um orientador crítico e reflexivo; até aquele lugar definido pela orientação de ações didáticas que incorporam o instrumental básico da produção do conhecimento histórico (fontes e métodos): sendo, o professor, um orientador da aprendizagem e produtor de conhecimentos contextualizados, por exemplo. Esse fato aponta para a importância do conhecimento também de diferentes teorias da história e suas relações com o ensino escolar.

HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Ao pensarmos em teorias historiográficas, três, imediatamente, destacam-se: o positivismo, o marxismo e a escola dos *Annales*. Como fruto destas, podemos citar outros exemplos de possibilidades interpretativas como a historiografia social inglesa e a nova história.

Pensar sobre mudanças no ensino de História a partir de influências historiográficas levamos ao recuo à década de 1930, mais precisamente a 1931 com a Reforma Francisco Campos. Esta propunha a substituição da *História Universal* pela *História da Civilização*, mudança que implicava o rompimento com uma visão tradicional, católica do conhecimento histórico e a aproximação com uma visão laica, de fundamento positivista. Até a referida reforma, a história ensinada caracterizava-se como sendo fruto da construção de verdades indiscutíveis e relatadas sem que fosse demonstrada a intervenção do narrador. Além disso, a história, como disciplina obrigatória no currículo era estruturada como um processo contínuo e linear que determinava a vida no presente. Naquele momento, predominavam ainda, os estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico e destinados à formação de cidadãos proprietários e escravistas, como registram os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

A influência *positivista* ganhou espaço na República e o ensino de História recebeu sua influência. De acordo com tal abordagem, concebe-se o conhecimento em uma perspectiva total, organizando todo o passado da humanidade num contínuo e harmonioso tempo linear. A história tem por função o levantamento científico dos fatos, deixando à sociologia a sua interpretação. Os documentos, nesta perspectiva, têm uma função: apresentar os fatos. O papel do pesquisador torna-se o de extrair das fontes o que elas têm. Por conseguinte, à história resta a função única da narração. Os fatos históricos se encadeiam como que mecânica e, necessariamente, numa relação determinista de causas e consequências.

A partir dessa perspectiva teórica, o ensino de História caracteriza-se por possuir uma periodização que não estimula a busca autônoma e criativa do conhecimento histórico, pois impõe uma sequência preestabelecida de conteúdos. Dessa forma, não se favorece a liberdade na escolha dos assuntos a serem estudados. O ensino é marcado pela narrativa construída sobre exemplos a serem apreendidos, admirados e seguidos através do estudo das ações realizadas pelos heróis considerados construtores da nação, os governantes, principalmente.

De acordo com o pensamento positivista, o historiador deve ser imparcial inexistindo interdependência entre ele e o seu objeto; a história existe em si, objetivamente e se oferece através dos documentos; os fatos devem ser extraídos dos documentos rigorosamente criticados interna e externamente e organizados em sequência cronológica. Toda reflexão teórica é nociva, pois introduz a especulação filosófica, fugindo da objetividade. A história científica, portanto, seria produzida por um sujeito neutro que evitaria hipóteses, não julgaria e não problematizaria o real. O passado seria reconstruído minuciosamente, por uma descrição definitiva, construída a partir de documentos escritos e oficiais⁵.

Um currículo de História organizado a partir do pensamento positivista, também chamado de tradicional, tem seus conteúdos ordenados de forma linear com privilégio da visão eurocêntrica, que por sua vez não deixa espaço para que o aluno torne-se sujeito do processo de aprendizagem. Há privilégio à história universal e a sua relação com a história nacional. Por não contemplar espaço à reflexão de professores e alunos, desconsiderar os interesses dos diversos grupos sociais bem como os princípios de uma aprendizagem significativa, está sendo atualmente, bastante criticado. Em outros termos, uma abordagem curricular positivista não viabiliza a compreensão da realidade sociocultural da comunidade escolar posto que não há espaço para as relações entre presente e passado e os conteúdos históricos não têm meios para contextualização.

⁵ Maiores informações, ver: REIS (1999); GARDINER (1984).

Machado (1999), ao longo da sistematização dos dados empíricos fruto de entrevista feita a alunos, em uma pesquisa sobre currículo de História, percebeu que os alunos tinham dificuldades de percepção dos diversos tempos históricos, predominando, *a priori*, a imagem de um tempo passado e distante. Podemos afirmar que tal estado de coisas é resultado do modelo de abordagem adotado pelo currículo, o modelo tradicional de História baseado no referencial positivista. Pesquisadores do ensino partem, atualmente, da compreensão hoje de que o ensino-aprendizagem de História não pode resumir-se à apresentação e memorização de uma simples enumeração de datas. Estas são necessárias. Não há ensino de história sem cronologia. Contudo, a seleção e apresentação de datas devem ser feitas de maneira contextualizada, tendo em vista a necessidade de localizar o aluno no tempo, a partir de seu tempo e do passado, a fim de que haja compreensão histórica.

No decorrer das décadas de 1940 e 1950 assistimos à expansão das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras promovendo a formação de professores de História para outros níveis além do ensino primário (cujos professores encontravam formação nas escolas normais), bem como a um aumento do debate sobre métodos e objetivos do ensino de História. Tais debates foram materializados, por exemplo, em artigos publicados em Revistas de História, como demonstram pesquisadores do ensino de História (Bittencourt, 2004; Caimi, 2001) em seus estudos.

É importante ressaltarmos que a formação de professores de História ocorrendo nas faculdades, afetou o ensino de História gradualmente. Um exemplo disso foi o que ocorreu com a historiografia marxista nos anos de 1960, que chegou a influenciar a produção de livros didáticos para o ensino secundário no período e trazia uma proposta de ensino voltada para a formação do cidadão político e crítico. Uma história engajada que foi bruscamente freada em 1964.

Certa vertente do marxismo traz críticas às outras concepções de história por considerar que elas excluem ou consideram como coisa secundária a questão real da história – a base material. A chave da evolução histórica para Karl Marx estava na maneira como os homens produziam e usavam os instrumentos para criar os seus meios de subsistência. De forma simplificada, podemos dizer que a história na visão marxista apresenta as seguintes características: a base real ou efetiva da história humana é a vida material; as ideias dominantes numa sociedade são as ideias da classe dominante; o modo de produção independe da vontade individual dos agentes históricos e corresponde a uma certa fase do desenvolvimento sócio-econômico; a chave da dinâmica da história está no conflito entre “forças produtivas e relações de produção”; a história caminha em direção à sociedade sem classes ou comunista; o proletariado é o principal agente da instauração da sociedade comunista (agente revolucionário) (GARDINER, 1984).

Em termos teóricos, o marxismo compreende três aspectos principais: o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política. Dessa forma, pressupõe a existência de dois conceitos, a história e a dialética: o primeiro representa o terreno do real e o segundo significa o método de apreensão do real. A partir dessa concepção, a história é a história do trabalho humano (estruturas econômicas); é feita pelos homens, pelas condições que lhe são dadas – processo histórico. Os elementos determinantes para a análise do processo histórico devem ser, assim, buscados nos modos de produção, que abrangem tanto as forças produtivas (estruturas e infra-estrutura) quanto os efeitos das ideologias dentro da vida social (superestrutura). Ainda, as lutas de classe representam o *motor* da história.

A função da história, de acordo com a abordagem marxista é a compreensão científica da sociedade para depois transformá-la (visão teleológica de futuro), vê a história como finita; o povo tem um papel (classe trabalhadora) a cumprir na história, cabendo-lhe acelerar a caminhada rumo ao fim inevitável, o Estado socialista e, em seguida, a sociedade sem classes.

Os fatos históricos são as transformações do mundo pelo trabalho humano (mono-causalidade/economia). O método aplicado à história é o materialismo histórico, uma teoria econômica da qual emergem conceitos, como: modo de produção, força de trabalho e mais-valia. Consiste também em uma doutrina política à qual estão ligadas as categorias de revolução, luta de classe, proletariado, partido, Estado, ditadura do proletariado, sociedade sem classes, entre outras.

Entre os principais alvos de discussão levantados em torno do marxismo, podemos registrar três: o determinismo economicista, o cientificismo e o voluntarismo. Este último confere grande poder para a estrutura. A história, a partir disso, caracteriza-se pela inexistência de sujeito posto que o que se tem são explicações com base em teoria ou ideia preconcebida. Assim, corremos o risco de abrir espaço para que relações sociais ou sujeitos históricos sejam substituídos por categorias de análise ou instituições, por exemplo.

Aspectos da perspectiva teórica marxista marcada pela análise das características e conflitos sociais assim como pela explicação acerca das transformações por que passam os homens em sociedade marcam também conteúdos e ensino escolar de História. A linearidade absoluta da história positivista é flexibilizada na perspectiva marxista, a partir da qual a história é entendida como ciência da totalidade do real na dinâmica de suas ações, ao mesmo tempo articuladas e contraditórias. Dessa maneira é que se espera que em meio a um processo ensino-aprendizagem de História, os envolvidos obtenham meios e instrumentos necessários para a análise e compreensão da realidade social como uma totalidade histórica complexa. Há assim, possibilidade de percepção da história como processo, o que permite que o aluno compreenda a humanidade em suas trajetórias e nestas perceba os mecanismos de diferenciação entre os grupos sociais.

A identificação de diferenças sociais por meio de um estudo histórico tem possibilitado, em uma adaptação para o ensino escolar, uma valorização dos homens como sujeitos construtores da história. O aluno deve ser concebido e conceber-se como esse agente do processo histórico. A partir da adoção de princípios marxistas, o ensino tem se caracterizado pelo respeito às diversas formas de manifestação social, entendidas como portadoras de significados, códigos, princípios, identidade. Além disso, é necessário identificar e compreender as relações que os diferentes grupos sociais estabelecem entre si em diferentes temporalidades. A compreensão histórica adquirida por meio do ensino escolar é possível através da consciência da *práxis*, entendida como necessidade de intervenção junto à estrutura socioeconômica. Compreender que os homens, à medida que transformando o mundo, transformam a si mesmos, é pensar historicamente.

No novo cenário que se delineou na década de 1980, essas duas tendências que tinham exercido forte influência sobre a historiografia e também sobre a história ensinada até então – a *escola rankeana* e o *marxismo* – sofreram severos questionamentos. Essa crise paradigmática caracterizou-se, entre outros aspectos, pela tentativa de deslocamento da macrohistória para a microhistória; pela transferência do centro de interesses da pesquisa histórica das estruturas abrangentes (economia, sociedade, política) para a pesquisa das pessoas e de seu cotidiano.

Mudanças paradigmáticas ocorreram no período também no campo da pedagogia. A produção acadêmica e escolar dos anos de 1980 e 1990 apontava para críticas sobre o ensino de História da época. Tais críticas encontravam fundamentação nas mudanças ocorridas tanto no âmbito da teoria da história quanto da educação.

Caimi (2001) ao analisar as propostas veiculadas na produção acadêmica e escolar para o ensino de História nas duas últimas décadas do século XX, questiona se estas abandonaram as orientações do paradigma moderno. De acordo com a pesquisadora, não ocorria, no período, uma rejeição a tal paradigma nas orientações teórico-metodológicas do ensino de história. Havia, sim, uma crítica a determinados modelos históricos vinculados a esse paradigma. Parecia, enfim, que

o modelo positivista era refutado em bloco e que o modelo marxista era rejeitado naquilo que se manifestava como uma leitura ortodoxa e mecanicista da teoria de Marx.

A leitura, sistematização e análise realizada por Caimi (2001) de mais de cem títulos da amostragem indicaram que, a despeito de todas as inovações que o discurso acadêmico e escolar vem propondo no ensino de história, permanecem sólidas as bases da disciplina como um instrumento para compreensão e transformação da realidade. Em outras palavras, a história, como disciplina escolar, não rejeita a função social do conhecimento histórico, tampouco a noção de processo histórico ou a visão dialética da realidade, entendida como totalidade dinâmica estabelecida em diferentes ritmos.

Percebemos que as orientações teórico-metodológicas presentes na produção acadêmica e escolar fundamentam-se em dois modelos que mantêm algumas relações de semelhança e complementaridade entre si: uma certa vertente do marxismo e o movimento dos *Annales*. Notamos a partir disso, mudanças no ensino de História que começam a se delinear mais claramente nos anos de 1980.

A partir desses anos, em meio à luta pela redemocratização do Estado brasileiro, há muito sob regimes militares de governo, os profissionais da educação passam a se organizar de forma mais efetiva e com o objetivo de discutir e elaborar novas propostas para a educação no país. Com o retorno do país à democracia e a promulgação da Constituição de 1988, abriam-se as discussões sobre a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação e a publicação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O que observamos é que tanto nas propostas curriculares de professores de História quanto no que finalmente foi publicado nos PCN, a história ensinada aparecia com o objetivo de formação para a cidadania e para tanto, dentro da sociedade complexa e plural que se dirigia para a escola e da aproximação buscada entre escola e universidade, a História passava a ser entendida como instrumento para leitura e compreensão do mundo.

Essa mudança de objetivos dentro da história ensinada é melhor compreendida quando observamos as transformações ocorridas no âmbito historiográfico, ocorridas dentro do próprio contexto de discussões acerca da chamada crise de paradigmas da ciência. No início do século XX, a teoria da relatividade, a teoria quântica e a teoria elétrica da matéria romperam com o paradigma científico empírico-analítico, quebrando certezas e flexibilizando conceitos.

No campo historiográfico nascia na França uma nova forma de pesquisa histórica, que ficara reconhecida, posteriormente, como *Escola dos Annales* sob a liderança de Lucien Febvre e Marc Bloch. Como resultado tem-se para a história mudanças na concepção de fontes e objetos que flexibilizada, amplia para os estudos históricos, as possibilidades de investigação e integrando a esta a interpretação.

A partir de então, o ensino de história passava por mudanças mais profundas, com o aparecimento de experiências que misturavam pressupostos de teorias diferentes. Percebemos influência do movimento historiográfico contemporâneo no ensino escolar básico, especialmente da historiografia social inglesa e da Nova história francesa. Essa proposta busca as múltiplas experiências vividas pelos sujeitos históricos em diversos tempos e lugares. Suas raízes remontam ao movimento dos *Annales*.

Na trajetória do movimento dos *Annales*, são contempladas três fases (BURKE, 1990). Na primeira, de 1920 a 1945, sob a orientação de Bloch e Febvre, privilegiou-se a história econômica e social. A totalidade era obtida na história econômica, opondo-se à história tradicional. A segunda fase, de 1945 a 1968, dominada pela presença de Fernand Braudel, preteriu grande parte da história social, privilegiando a história econômica, opção que se justifica pela expansão econômica mundial no pós-Segunda Guerra (1939-1945), que promoveu intensa industrialização, urbanização e consumo. A última fase corresponde ao período de 1968 até nossos dias, quando já não se observa mais o predomínio de determinados intelectuais e é forte o

aspecto interdisciplinar/multidisciplinar, em que diferentes perspectivas e autores encontram espaço de atuação. A partir, principalmente dos anos de 1970 o que se observa é o surgimento de uma nova orientação marcada por uma fragmentação teórica a partir das propostas de Le Goff, Le Roy Ladurie e Pierre Nora e outros. Há um rompimento com a preocupação com a totalidade do social, da história total, como postulava o projeto original dos *Annales*. Passa-se a pesquisas sobre novos e por vezes específicos temas: mulheres, crianças, famílias, entre outros.

A história, no Brasil, sofre no ensino a influência dos *Annales* em sua 3ª etapa – a Nova História – no final do século XX, momento em que o novo público escolar, maior e mais diversificado a partir de 1970, passa a exigir da escola, respostas para as suas inquietações. A história antes centrada nos feitos dos heróis e dos administradores públicos passa a partir de então a ceder lugar para uma história ensinada preocupada com a compreensão da realidade social e histórica.

Sobre a influência de tal movimento historiográfico podem ser citadas três de suas características e suas conseqüentes contribuições no ensino de História: perspectiva da história global, noções de múltiplas temporalidades e a história a partir de questões-problema.

Tais mudanças, no Brasil, foram fruto de discussões e debates organizados e sistematizados pela Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH) e também pelo Ministério da Educação pelo menos em uma década, a qual antecedeu a publicação dos PCN em 1997. Os Parâmetros incorporaram grande parte das discussões acadêmicas sobre o ensino de História como: o trabalho com noções e conceitos básicos, uma perspectiva interdisciplinar e pluricultural de currículo, o ensino articulado com a pesquisa, o uso de fontes e diferentes linguagens no ensino da disciplina e o ensino a partir de eixos temáticos.

No sentido que atribui Fernand Braudel, a perspectiva da história global no ensino da disciplina, apresenta-se bem delineada no ensino por eixos temáticos. Este possibilita um estudo da história a partir das experiências de vida dos alunos ao partir de uma problematização da realidade social e histórica dos estudantes. O estudo da História através dos eixos-temáticos permite que se transite das partes para o todo e vice-versa, em constante vai-e-vem no tempo e no espaço, permitindo a compreensão da totalidade do social em suas contradições, mudanças e permanências e, portanto, na sua historicidade.

Trabalhar com o ensino tomando por base múltiplas temporalidades consiste em admitir em um mesmo tempo cronológico, a existência de diferenciados “níveis” de temporalidade. Tempos biológico, psicológico, cultural, entre outros, nos quais os homens realizam suas vidas, experimentam e fazem história, podem ser considerados no estudo da História ensinada. Aprender esse flexível movimento histórico nas formações sociais ao longo do tempo, é um dos objetivos desafiantes que se impõem aos professores de história hoje.

De acordo com a Nova história, o fato histórico passa a ser percebido em um tempo de curta duração, como um momento da conjuntura social; a síntese dos vários momentos é que forma a conjuntura, que também é de curta duração e deve ser abordada nos vários aspectos do político, do cultural, do social e do econômico.

A história a partir de questões-problema consiste em propor que, com base em situações problematizadoras extraídas da realidade social dos alunos, busquemos respostas no passado, em diferentes épocas e lugares, sempre orientados por dúvidas e indagações reais, do tempo presente. O intuito é que o ensino de história seja significativo para os alunos na sua experiência atual. Não se aceita, portanto, que estudemos toda a história numa perspectiva progressiva do passado para o presente conforme orientação positivista.

Contribuição significativa da Nova história, a proposição da história-problema aparece como uma possibilidade de substituição à história-narrativa. Coloca-se uma história voltada para as grandes questões do presente. Está colocada aí a função social da história: responder a, pelo menos, algumas das grandes interrogações da nossa época. Inserida em um contexto de crises

paradigmáticas, em que os homens buscam mais do que nunca, a sua identidade, a nova história toma como um desafio responder a inquietações do hoje. É uma história-problema que pretende iluminar o presente e ser uma forma de consciência que permite ao aluno compreender o contexto atual e, ao mesmo tempo, quando esse detiver o conhecimento do presente, ter condições de entender outros períodos da história.

Em termos gerais, a produção acadêmica acerca do ensino de História na Educação Básica, tem sinalizado para perspectivas de mudanças no que se refere a tendências e mesmo propostas de ensino. Em meio a tal produção é possível identificar a convivência entre antigas e recentes influências de práticas pedagógicas (perspectiva tradicional, tecnicista, por competências, escolanovista, construtivista, entre outras) e correntes historiográficas (positivista, marxista, Nova História, principalmente). O quadro abaixo apresenta alguns exemplos:

Antigas práticas	Recentes práticas
Ensino marcado pela memorização sobre o conhecimento produzido	Ensino caracterizado pela produção do conhecimento
Unidade como marca da história da humanidade	História humana marcada pela diversidade e contradição
Promoção de uma cidadania política	Promoção de cidadania social
Cronologia	Ensino temático e datas contextualizadas
História narrativa	História problema
História entendida como ciência do passado	História compreendida como leitura do presente
História-episódio, ênfase nos fatos	História-processo

Sobre as discussões das políticas educacionais e currículos de história o que se observa é que nas discussões curriculares, há forte influência de paradigmas educacionais críticos (SILVA, 2004) e no âmbito da historiografia, há um diálogo estreito com a Nova História e com a historiografia social inglesa. Esses referenciais bem como uma perspectiva de abordagem tradicional são perceptíveis nos manuais didáticos que chegam à escola de ensino básico no Brasil. Os livros didáticos absorvem, em maior ou menor medida, as mudanças que correm, por exemplo, no debate acadêmico nacional, no mercado editorial, nos programas de pós-graduação.

Na leitura de livros didáticos de História publicados atualmente no país percebemos o referencial teórico-metodológico adotado. Em uma tentativa de síntese e com exemplificações podemos afirmar que em uma perspectiva tradicional, originária da concepção positivista da história, que trazendo para os dias atuais podemos denominar de uma História Político-administrativa, o passado é resgatado como uma verdade. O relato nos livros didáticos é linear.

Batalhas e feitos heróicos são frequentemente narrados e seus atores são do sexo masculino e de camadas superiores da sociedade econômica e política.

Tal orientação de caráter positivista consiste em uma forma de organização mais antiga dos livros didáticos da disciplina História, datando do século XIX. Atualmente, vem se atualizando com a inserção de sugestões de atividades como leituras de documentos, imagens, com indicação de filmes, ainda, sem, no entanto, problematização. A narrativa organiza-se a partir de muitas datas. Às vezes quando imagens de personagens são apresentadas, o que notamos é a presença de personagens políticos e militares da história política.

Uma outra perspectiva de abordagem que aparece em livros e, conseqüentemente, causa influência no ensino é a que podemos chamar de História sócio-econômica. Esta, pautada no aporte teórico marxista de forma genérica, apresenta uma priorização dos processos sócio-econômicos para a explicação histórica, eles são eleitos como motores da sociedade e condutores da narrativa histórica.

Nos livros didáticos brasileiros essa orientação teórico-metodológica começa a aparecer na década de 1950, primeiramente nos livros do ensino secundário. Em alguns momentos torna o conteúdo trabalhado distante do cotidiano dos alunos. Por exemplo, a história dos ciclos econômicos: pecuária, mineração, açúcar, café, industrialização - caracteriza-se por não viabilizar diálogos com a vida prática de crianças e adolescentes.

Atualmente percebemos uma diminuição da quantidade das obras construídas a partir dessa corrente de pensamento. Alterando-se para os dias de hoje, tem sofrido a influência da história social inglesa passando nas obras didáticas a estruturar os conteúdos a partir de problemas do cotidiano. Busca-se um tratamento problematizador para temas sociais e econômicos, dando-se ênfase a conceitos como: conscientização, cultura de classe, relações de poder, valorização de identidades, alteridade etc. Percebemos ainda elementos como classes e produção econômica, mas trabalhados de outra forma, voltando-se à preocupação em desenvolver uma cidadania ativa nos alunos, com conscientização política.

A partir dessa vertente, as imagens não mostram apenas heróis como na narrativa da História político-administrativa (de influência positivista), pessoas comuns aparecem nas imagens representando sempre algum evento, um exemplo corrente nos livros são as imagens dos *caras-pintadas*. Outro exemplo é o tratamento dado a um texto sobre trabalho, com atividade de leitura simultânea com imagens de temporalidades diferentes, tratando do tema problematizando-se a partir do hoje por meio de trabalhos de comparação.

Sob a influência da Nova história, alguns manuais didáticos são organizados priorizando uma abordagem mais antropológica e geográfica. Nos livros didáticos essa influência começa nos livros de Estudos Sociais. São frequentes os trabalhos com conceitos como: Diferenças e semelhanças, imaginário, memória, representações, práticas culturais, patrimônio, cotidiano, cultura material, diferentes culturas e a diversidade de fontes. Por exemplo, uma questão de exercício que pergunta: Em sua opinião, que materiais podem ser utilizados para o conhecimento do passado? Esse questionamento leva os alunos a perceberem as fontes como algo que não é apenas o oficial, ao ver que a cultura material de cada época é representativa do período, podendo informar o estudioso sobre algo relativo ao seu contexto.

TEORIAS HISTORIOGRÁFICAS E PEDAGÓGICAS HOJE: O QUE DIZEM AS DISCUSSÕES ACADÊMICAS E AS PROPOSTAS CURRICULARES NACIONAIS?

Nas atuais propostas curriculares as concepções de conteúdos escolares e de aprendizagem centram-se na relação entre ensino e aprendizagem e não mais exclusivamente no

ensino, como anteriormente. Ensino e aprendizagem são entendidos a partir de então como indissociáveis e os métodos de ensino passam a ser associados a um processo que envolve cuidado nos critérios de seleção de conteúdos e, encontram-se ligados à avaliação. Uma concepção de método de ensino articulada à relação entre os conhecimentos prévios do aluno, o conhecimento científico e o escolar leva a mudanças nos métodos de avaliação, que ao passar a considerar essas relações de saberes, discute a reconsideração sobre o significado do que é “erro” e assume uma postura crítica e não punitiva ou classificatória, tanto do trabalho do aluno quanto das próprias ações do docente. Em outras palavras, tanto o ensino e a aprendizagem quanto a avaliação passam a ser entendidos como processo.

Acerca do que e como ensinar História, Caimi (2001) mostra a existência de tendências organizadas em cinco grupos, possíveis de serem encontrados na produção acadêmica e escolar entre 1980 e 1998 e ainda atuais, são elas: 1) a realidade social como objeto, objetivo e finalidade do estudo da história; 2) a integração entre ensino e pesquisa; 3) a formação e atuação do professor voltada para uma autonomia intelectual e compromisso político; 4) o tempo presente como ponto de partida, os eixos temáticos e as múltiplas temporalidades; e 5) a pluralidade cultural. Todas essas tendências foram consideradas nos PCN-História.

De acordo com os PCN-História, para o aluno da 1ª a 4ª série (hoje 1º ao 5º ano) o ensino deve organizar-se a partir de eixos temáticos, por meio de conceitos e a partir da história local ou do lugar. Para os quatro últimos anos do Ensino Fundamental o ensino permanece organizado a partir de eixos temáticos e com atenção à incorporação de diferentes fontes e linguagens. Para o nível médio, o ensino de História mantém a proposta de organização dos conteúdos por eixos temáticos e da utilização de fontes no ensino, atentando aí para o ensino e a aprendizagem do processo de produção do conhecimento histórico, em prol da efetivação de uma autonomia intelectual do aluno. Os temas de ensino de História propostos pelos PCN são ainda articulados aos temas transversais: meio-ambiente, ética, pluralidade cultural, saúde; educação sexual.

Merece atenção uma observação sobre o ensino-aprendizagem em História nos anos iniciais da Educação Básica de acordo com as atuais propostas curriculares. É importante que o professor ao ensinar História atente para o desenvolvimento de noções como espaço, tempo, relação, história, semelhança, diferença, mudança, sociedade etc. para que as crianças aprendam a se situar e situar os outros no mundo, a perceber as relações existentes entre elas e as pessoas e entre os diferentes objetos que as cercam. O objetivo desse ensino é sistematizar o conhecimento do aluno na dimensão familiar, da história da cidade e do cotidiano, pela explicitação de seus referenciais valorativos culturais e sociais.

Temos, dessa forma, o pressuposto da realidade social como ponto de partida e de chegada do ensino e da aprendizagem em História. Isso ocorre na medida em que se propõe a valorização das experiências individuais e coletivas dos alunos e a compreensão de suas relações sociais e históricas como ponto de partida da formação da consciência histórica.

Ao ser a mudança uma das bases da história, seus conceitos estão ligados a determinados contextos. O ensino e a aprendizagem de História não podem, portanto, prescindir de uma sólida base conceitual. É importante que o professor busque fazer com que o aluno compreenda conceitos e características de determinada sociedade em referida época, mas principalmente, que possibilite o estabelecimento de relações entre os aspectos temporais entre as diversas culturas, ou seja, que historicize cada espaço.

Proença (s.d.) afirma, no entanto, que o domínio de conceitos pelos alunos depende de condições como: idade, nível de desenvolvimento, meio social e cultural de origem etc., características a que o professor deverá atentar em suas aulas ao abordar determinados conceitos em sala de aula, além de estar atento ao currículo e ao programa da disciplina. Afirmamos, porém, a viabilidade do processo ensino-aprendizagem em história com base em conceitos, diferenciando-se, obviamente, a condução do processo de acordo com as características do

público escolar. Para o trabalho com determinados alunos, o ensino-aprendizagem conceitual requer fundamentalmente a vivência de conceitos, mais do que a definição terminológica. A aprendizagem conceitual pode preceder a aprendizagem semântica. É importante que os conceitos sejam vividos, praticados.

Para tanto, é fundamental um planejamento orientado adequadamente em termos teórico-metodológicos. A adoção de uma tendência pedagógica e historiográfica ou de princípios metodológicos de tendências coerentes entre si é importante para que se evite uma possível dicotomia entre teoria e prática. Para o processo de ensino-aprendizagem da História de acordo com as atuais discussões acadêmicas e propostas curriculares nacionais tendo em vista um bom exercício do ensino, são exemplo de práticas:

- ensino que possibilite a construção em bases dialógicas;
- acesso à prática de pesquisa de acordo com a progressão da aprendizagem dos alunos;
- uso de diferentes linguagens;
- conhecimento de teorias cognitivas e interacionistas capazes de explicar como se realiza a organização da estrutura cognitiva dos alunos, para a compreensão e mesmo transformação do processo ensino-aprendizagem;
- metodologias participativas;
- história local e regional com relações com o geral, pelos caminhos da pesquisa, entendida como criação e não cópia de lição;
- construção de conceitos, entre outras práticas.

É evidente tanto na literatura dos últimos 20 anos sobre o ensino de História quanto na proposta dos PCN, a admissão da relatividade do conhecimento histórico. Tal princípio não significa uma perda de significado ou referenciais. O que se busca é uma prática de ensino onde conteúdos sejam estudados de forma contextualizada.

Para superar dificuldades no ensino-aprendizagem em História consideramos também importante o conhecimento sobre diferentes tendências da história e da educação, a fim de que o professor possa refletir sobre que tipo de aprendizagem e de que conhecimento histórico está enfatizando no currículo escolar. As teorias não são camisas de força, princípios imutáveis ou ainda detentoras de poderes absolutos. A teoria funciona como uma espécie de lente através da qual podemos enxergar melhor a realidade, sugere perguntas e indica possibilidades.

No atual contexto, em que o ensino de História se encontra, onde conteúdos e métodos são pensados concomitantemente e tendo em vista um planejamento de atividades a partir dos quais os alunos possam problematizar, elaborar hipóteses, refletir etc. faz-se necessário que o professor tenha claros os princípios orientadores da avaliação da aprendizagem.

Seguindo o pensamento de Proença (s.d.), afirmamos que para avaliar a progressão do aluno, só o podemos fazê-lo se tivermos avaliado o estudante no início da unidade de ensino. No que podemos chamar de uma avaliação diagnóstica buscamos identificar o estado em que o aluno se encontra em relação à matéria a ser trabalhada e para identificarmos suas possibilidades e deficiências. Obviamente, a avaliação deve ser realizada no decorrer das atividades da unidade. A chamada avaliação formativa pode ser considerada como a base principal do processo avaliativo, visto que, nesse momento, devemos recolher informações e interpretá-las e adaptar as atividades pedagógicas de acordo com os indicadores obtidos nessa interpretação, em outras palavras, a avaliação formativa tem como finalidade a auto-correção do aluno e do professor. No final da unidade, o professor poderá realizar uma avaliação sobre resultados finais. Essa

avaliação, denominada de somativa, pode ser traduzida em uma classificação, posto que é caracterizada por uma definição quantitativa.

Em relação à avaliação do processo, é importante considerar que esta permite-nos não só constatar e analisar a situação geral da classe e de cada aluno em relação aos objetivos trabalhados, mas também como diz Penteadó (1994), avaliar o próprio desempenho docente na operacionalização do ensino, em relação a cada um dos objetivos desenvolvidos.

Dificuldades de ensinar e aprender história existem, o que não compromete e nem mesmo minimiza a importância da História como disciplina na Educação Básica, o seu caráter formativo e informativo como base para a formação integral dos alunos materializa-se numa prática docente preocupada com um ensino e uma aprendizagem contextualizada, articulada com a realidade social de seus agentes. As relações entre teoria e prática devem também ser uma constante no trabalho cotidiano em sala de aula, preocupação do profissional que deve acompanhá-lo desde o momento inicial da sua formação, ainda no curso de graduação.

O ensino de História atualmente sob a influência das mais novas correntes de pensamento historiográfico toma a realidade social como objeto, objetivo e finalidade do estudo da história. A partir dos anos de 1980, vê-se o fortalecimento da preocupação com a formação do cidadão competente para exercer o pensamento crítico e participar da vida democrática. Nessa nova perspectiva política, o ensino de história vai redefinindo seu papel educativo e social. Nas teorias e nas políticas educacionais oficiais, discutir ensino implica discutir questões políticas e sociais do nosso país. No discurso acadêmico e escolar aprender deixa de ser apenas acúmulo de conhecimentos para se tornar interação com a vida humana.

Devemos, dessa forma, refletir em termos de qual tendência da história e da educação possibilitaria um ensino de história mais motivador, comprometido com as diversas classes e culturas e promotor de uma aprendizagem significativa. Essa é uma questão frágil porque nenhum conhecimento ou teoria são absolutos. Assim, não podemos afirmar absolutamente que determinada tendência da história ou da educação é melhor ou pior que outra.

O que podemos fazer é reunir princípios de diferentes teorias que sejam coerentes entre si, para um trabalho mais sistemático e contextualizado dos conceitos e conteúdos históricos. Assim, podemos desenvolver, por exemplo, como apontam pesquisadores do ensino de História, um diálogo teórico entre uma tendência marxista e a Nova história, por exemplo. Há, inclusive, estudiosos de outras temáticas que não o ensino que acreditam na possibilidade de diálogo entre essas duas abordagens. Afirma Guy Bois (2005) que a ampliação dos horizontes da história e a elaboração de novas ferramentas conceituais, longe de serem concebidas como uma máquina de guerra contra o marxismo, apóiam-se nele, e mesmo participam de seu enriquecimento. Estabelece-se assim uma confluência de grandes correntes. Em síntese e de forma mais ampla, o que podemos fazer é buscar as categorias (tempo/espço), os conceitos e os princípios metodológicos de cada tendência que possibilitem *superar* ou *amenizar* atuais problemas do ensino.

Enfim, é importante que o professor perceba que as concepções pedagógicas ou históricas interferem no ensino de História. Objetivos de aprendizagem, metodologia, lugar do aluno e do professor no processo escolar e mesmo os conteúdos históricos selecionados podem ser diferentes se trabalhados a partir de diferentes abordagens teóricas.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOIS, Guy. Marxismo e História Nova. In: LE GOFF, Jacques (Org.). **A história nova**. Trad. Eduardo Brandão. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 324-349.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história – 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BURKE, Peter. **A escola dos annales (1929 – 1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1990.

CAIMI, Flávia E. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

GARDINER, P. (Org.). **Teorias da história**. 3 ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984.

GUINCHAT, C.; MENO, Michel. **Introdução geral às ciências e técnicas da informação e documentação**. Brasília: I BICT, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LIBÂNIO, José C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 18 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MACHADO, Ironita A. P. O currículo de História. In: DIEHL, Astor Antonio (Org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Edup, 1999.

PENTEADO, Heloísa D. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Trad. Nathanael Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

PROENÇA, Maria Cândida. **Didática da história**. Lisboa: Universidade Aberta, s.d.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

REIS, José Carlos. **A história: entre a filosofia e a ciência**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1999.

SILVA, Thomas T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica: 1999.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Abordagens metodológicas nos livros didáticos de História - Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) (Brasil 1997-2007). In: OLIVEIRA, M. M. D.de; STAMATTO, M. I. S. (Org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: EdUFRN, 2007, p. 37-52.

Artigo recebido em 28/jul./2010. Aceito para publicação em 13/set./2010. Publicado em 01/dez./2010.

Como citar o artigo:

AZEVEDO, Crislane Barbosa de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Historiografia, processo ensino-aprendizagem e ensino de história. In: **Revista metáfora educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 9., dez./2010. p. 70-89. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: **DIA mês ANO.**

Revista indexada em:

CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe) - <http://www.crefal.edu.mx>

GeoDados - <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>

IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. Base de Datos sobre Educación Iberoamericana) - <http://iresie.unam.mx>

LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) - <http://www.latindex.unam.mx>

Editora: Prof^a. Dra. Valdecí dos Santos (<http://lattes.cnpq.br/9891044070786713>)