

## A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo?

The History taught in school: is it possible to think/act from the whole?

*L'Histoire enseignée à l'école: est-il possible de penser/agir à partir du tout?*

*La historia que se enseña en la escuela: ¿es posible pensar/actuar a partir del todo?*

Sandra Regina Ferreira de Oliveira\*

(sandra.oliveira@uel.br)

Flávia Eloisa Caimi\*\*

(caimi@upf.br)

Recebido em 11/03/2013; revisado e aprovado em 23/05/2013; aceito em 29/07/2013

**Resumo:** Neste texto, a partir da pergunta “quais são as características do ensino e da aprendizagem da História nas diferentes etapas do Ensino Fundamental?”, analisamos as dificuldades e os entraves enfrentados por alunos e professores, as especificidades na aprendizagem e na formação de professores nas áreas da História e da Pedagogia, o modo como os professores expressam suas práticas pedagógicas e as consequências desses modos de ensinar nos processos de aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Formação de professores. Aprendizagem.

**Abstract:** In this text, based on the question “which are the characteristics of the teaching and the learning of History in the different stages of Elementary School?”, we analyze the difficulties and obstacles faced by students and teachers, the specifics of both learning and teacher education in the areas of History and Pedagogy, the way teachers express their pedagogical practices, and the consequences of these ways of teaching for the students’ learning processes.

**Key words:** Teaching of History. Teacher education. Learning.

**Résumé:** Dans cet article, à partir de la question “quelles sont les caractéristiques de l’enseignement et de l’apprentissage de l’Histoire tout au long des différentes étapes de l’enseignement fondamental (6 à 14 ans)?”, nous avons analysé les difficultés et les obstacles affrontés par les étudiants et les professeurs, les spécificités de l’apprentissage et de la formation des professeurs dans les domaines de l’Histoire et de la Pédagogie, la façon d’exprimer les pratiques pédagogiques par ces professeurs et les conséquences de leurs manières d’enseigner sur les processus d’apprentissage des étudiants.

**Mots-clés:** Enseignement d’Histoire. Formation des professeurs. Apprentissage.

**Resumen:** En este texto, acerca de la pregunta “¿cuales las características de la enseñanza y del aprendizaje de Historia en las diferentes etapas de la enseñanza primaria?” analizamos las dificultades y obstáculos enfrentados por alumnos y profesores en las áreas de Historia y de Pedagogía, el modo como los profesores expresan sus prácticas pedagógicas y las consecuencias de esos modos de enseñar en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

**Palabras clave:** Enseñanza de Historia. Formación de profesores. Aprendizaje.

No Brasil, embora haja um movimento acentuado de recuperação do sistema educacional, estamos distantes de atingir um patamar de qualidade satisfatória para a educação escolar pública. Os resultados alcançados pelos alunos nos diferentes exames de avaliação em larga escala comprovam tal assertiva.

Na ausência de reflexões que considerem a educação básica em seu conjunto, frequentemente, deparamo-nos com discursos que restringem a análise dos problemas às lacunas que se acredita existirem nos diferentes níveis em que se estrutura o sistema escolar brasileiro. Nesse sentido, professores do Ensino Médio avaliam que o Ensino Fundamental não é suficientemente bom,

pois não cumpre determinadas funções que se espera dele, especialmente quanto a formar uma base conceitual e a desenvolver noções históricas. Por sua vez, professores dos anos finais do Ensino Fundamental também apontam as lacunas da fase anterior: os alunos não dominam a leitura e a escrita e não possuem conhecimentos básicos em História.

Tal discurso se sustenta na nossa (de professores e pesquisadores) falta de clareza sobre os objetivos a serem alcançados em cada etapa de escolarização e também no desconhecimento acerca da progressão da aprendizagem histórica, na medida em que essas crianças crescem e se tornam adolescentes, jovens e adultos.

\* Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.

\*\* Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil.

O século XX foi cenário de expressiva expansão dos estudos sobre os processos de pensamento e aprendizagem humana, fazendo emergir um novo campo de conhecimento – a ciência cognitiva –, que tem abordado a aprendizagem de uma perspectiva multidisciplinar, envolvendo áreas como a antropologia, a linguística, a neurociência, a filosofia e inúmeros ramos da psicologia (social, cognitiva, dentre outros). Esses estudos buscam dar conta das novas demandas de conhecimento das sociedades tecnológicas altamente desenvolvidas, que requerem letramento avançado e capacidade de aprendizagem autônoma e permanente.

Tais demandas têm provocado instigantes discussões sobre a função da escola e o papel das disciplinas escolares para a construção de uma nova cultura da aprendizagem (POZO, 2002), que possa responder com presteza e lidar qualificadamente com as complexidades da vida contemporânea. Aponta-se o desafio de superar os métodos verbalistas e memorísticos que tradicionalmente orientam o estudo da História na educação básica, fundamentando-se não só nos princípios de uma nova cultura da aprendizagem como em uma nova concepção de formação de professores nos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia.

O desafio enfrentado nos cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental é ainda mais complexo, dentre outras razões, devido à necessidade de instaurar um diálogo interdisciplinar. Por outro lado, na cultura escolar, têm-se institucionalizado os saberes em torno de disciplinas específicas e com conteúdos canônicos, denominados “saberes escolares”, que, na contemporaneidade, já não dão conta de formar o sujeito para entender e atuar no mundo. Há outras questões que precisam ultrapassar os muros da escola e fazer parte dos saberes a serem ensinados e apreendidos a partir de uma perspectiva histórica. Tais questões são, em sua essência, interdisciplinares, a exemplo da maioria das temáticas contemporâneas, como, por exemplo, a educação ambiental, o uso das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, o papel da mulher nas relações sociais e no mundo do trabalho, a compreensão dos direitos e deveres nas sociedades democráticas e republicanas, a

relação com o consumo, a valorização das raízes culturais, o exercício de mediação de conflitos dentro e fora do espaço escolar, a compreensão acerca dos direitos humanos, o respeito às diferenças e a valorização das relações intergeracionais, dentre outras tantas que poderiam ser aqui citadas.

Ter ousadia para assumir esses saberes como “escolares” é um desafio imposto aos profissionais que lidam com a educação escolar na contemporaneidade. Além desse desafio, cabe aos professores a responsabilidade de conduzir a criança e o jovem a pensar essas questões relacionando passado e presente, com perspectivas de futuro – em outras palavras, a partir de noções históricas elementares – pensamento este que balizará as análises futuras sobre os problemas sociais, culturais, políticos e econômicos.

Como já dito, é fato que os resultados alcançados pelos alunos do Ensino Fundamental em avaliações nacionais e internacionais, assim como os resultados do ENEM, estão longe de serem considerados aceitáveis por todos nós. Verifica-se uma espécie de círculo vicioso que desqualifica a Educação Básica em nosso país – os acadêmicos são oriundos de uma escola na qual aprendem precariamente, passam pelos cursos de licenciatura que, por operarem muitas vezes com a ideia de um aluno ideal e um conceito de escola estagnado no tempo, não conseguem dialogar e alterar esses ‘não saberes’ e colocam na escola um profissional com lacunas em sua formação, reiniciando o ciclo que tem como resultado a situação de fracasso escolar. Diante desse cenário, propomos, neste texto, dialogar com as principais características que revestem a História ensinada em cada nível do Ensino Fundamental, no esforço de estabelecer pontes que possibilitem maior trânsito e integração entre tais segmentos.

Partindo dessa provocação, buscamos responder às seguintes indagações: quais são as características do ensino e da aprendizagem da História nas diferentes etapas do Ensino Fundamental? Quais são os desafios a serem enfrentados? Quais caminhos podem ser trilhados na perspectiva de construir uma prática pedagógica a partir da qual os alunos possam aprender cada vez mais e melhor?

As análises aqui apresentadas transitam pelas peculiaridades e semelhanças entre

cada segmento do Ensino Fundamental. As investigações interciclos se constituem como potente possibilidade para pensarmos os saberes escolares porque entendemos que, ao acompanharmos os processos de progressão do conhecimento, podemos vislumbrar como tais conhecimentos são construídos e modificados ao longo dos anos nos quais o aluno aprende História na escola.

### **Sobre a natureza da aprendizagem da História**

A partir de estudos mais recentes acerca da cognição humana, baseados em Pozo (2002), Delval (2002), Becker (2003) e Bransford et al. (2007), pode-se elencar alguns consensos sobre a maneira como as crianças e os jovens constroem o conhecimento escolar e produzem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento. Na área da História, em especial, sumarizamos os seguintes aspectos:

- 1) Está presente, nas sociedades contemporâneas, uma nova cultura da aprendizagem (POZO, 2002), que transformou o significado do saber. Outrora restrita à capacidade de lembrar e repetir informações, a construção do saber requer, atualmente, a capacidade de encontrá-las e utilizá-las em certo grau de complexidade. Conforme salientam Bransford et al., a tarefa mais importante da educação escolar é “ajudar os estudantes a desenvolver as ferramentas intelectuais e as estratégias necessárias para a aquisição do conhecimento, permitindo que possam pensar produtivamente sobre a história, a ciência e a tecnologia [...]” (BRANSFORD et al., 2007, p. 21).
- 2) As aprendizagens não ocorrem pela recepção passiva das informações proferidas pelos professores nas diferentes disciplinas escolares. Aprender implica mudar os conhecimentos e os comportamentos anteriores, ainda que nem todas as mudanças produzam aprendizagens da mesma natureza, intensidade, duração ou qualidade. Desse modo, a fonte da aprendizagem não é o ensino, entendido como transmissão, e sim a ação do sujeito, pois “o indivíduo aprende por força das ações que ele mesmo pratica: ações que buscam êxito e ações que, a partir do êxito obtido, buscam a verdade ao apropriar-se

das ações que obtiveram êxito” (BECKER, 2003, p. 14). Não menos importante, nessa concepção de aprendizagem, é desenvolver a capacidade dos alunos de compreender e assumir o controle dos seus progressos cognitivos, por meio de abordagens no campo da metacognição.

- 3) A apropriação de noções e conceitos está no cerne da nova ciência da aprendizagem, indicando que aprender é entender, não bastando a memorização de fatos. Apropriar-se de noções e conceitos requer um papel ativo do sujeito aprendente, que busca dominar linguagens, estabelecer relações, compreender fenômenos e significados, extrair regularidades, produzir sentidos, transferir o conhecimento para outros contextos, criar novas soluções etc. De outra parte, requer da escola (em especial, do ensino da História) a superação dos currículos extensos, que possuem “um quilômetro de extensão e poucos centímetros de profundidade”, segundo expressão de Bransford et al. (2007, p. 44).
- 4) Os estudantes não chegam à escola como uma *tabula rasa*; trazem consigo conhecimentos espontâneos, habilidades, crenças, opiniões, conceitos prévios, enfim, uma infinidade de saberes que interferem nos processos de aprendizagem escolar, especialmente na sua disposição e nas condições de interagir com novos conhecimentos. Bransford e outros demonstram como são significativos os avanços da aprendizagem obtidos nas situações em que os professores “dão atenção ao conhecimento e às crenças trazidas pelos alunos para a sala de aula, quando utilizam esse conhecimento como ponto de partida para a nova instrução e quando monitoram as mudanças de concepção dos alunos à medida que a instrução evolui” (BRANSFORD et al., 2007, p. 29).
- 5) Cada área do conhecimento ou disciplina escolar possui uma especificidade a que se pode denominar “estatuto epistemológico”, que diz respeito à natureza do conhecimento, à forma de conceituar a realidade, aos procedimentos metodológicos próprios de produção científica, entre outros aspectos. Advoga-se, nesse sentido, que a aprendizagem escolar propicie condições de os estudantes compreende-

rem como é produzido o conhecimento histórico e qual é o papel do historiador nessa produção, e também que deixarem de serem espectadores do passado para participar ativamente das formas de pensamento que identificam a cognição histórica. Para Delval (2002), um dos aspectos mais importantes e também mais difíceis do ensino da História na escola é ensinar “o problema da objetividade e da construção da história, de qual é o trabalho que o historiador precisa realizar selecionando as suas fontes e dando-lhes um valor ou outro” (DERVAL, 2002, p. 208). Assim, tão importante quanto a explicação de uma situação concreta do passado seria os alunos compreenderem como se chegou a tal conhecimento, identificando hipóteses, raciocínios e métodos que orientaram os historiadores na sua produção.

Outros elementos presentes nessa nova cultura da aprendizagem poderiam ser sumarizados, mas convém que nos reportemos às características da aprendizagem da História, apontando algumas dificuldades que lhe são específicas. Joaquín Prats (2006) demonstra que a História constitui um campo de aprendizagem com especiais dificuldades, para além daquelas que são comuns a todos os processos cognitivos. Para esse autor, uma primeira dificuldade diz respeito ao domínio de conhecimentos abstratos, complexos, que se entrelaçam dialeticamente em variáveis que não podem ser facilmente isoladas. Assim, “o estudo da História, em toda a sua complexidade, supõe o uso dos mais altos níveis de pensamento abstrato e formal” (PRATS, 2006, p. 201-203), o que pode ser um elemento explicativo da predominância dos enfoques verbalistas e factuais que compõem a tradição da história escolar, uma vez que é muito mais difícil compreendê-la como resultado de múltiplas e complexas interações do que da ação ou da livre vontade de um indivíduo.

Essa primeira dificuldade, pela repercussão que tem tido nos debates acerca da aprendizagem histórica, exige que façamos uma análise mais aprofundada. Sem discordar de Prats (2006), quando afirma que a História se ancora em altos níveis de pensamento abstrato e formal, ressaltamos que há um início e um desenvolvimento para esse tipo de pensamento. Ao nos distanciarmos do

processo que possibilita o desenvolvimento do pensamento abstrato, aproximamo-nos das interpretações superficiais de teorias de aprendizagem que resultaram na conclusão equivocada de que o ensino de História não é adequado para os primeiros níveis de escolaridade porque a criança ainda não tem condições de operar com o pensamento abstrato.

Essas interpretações, predominantes até meados da década de 1970, são vinculadas, na maioria das vezes, aos estudos de Jean Piaget sobre a construção do conhecimento. No entanto, esse mesmo autor, ao explicar como se dá a construção do real, afirma que o conhecimento é construído na interação entre o sujeito e as coisas (PIAGET, 1996). O único texto escrito pelo próprio Piaget sobre a construção do conhecimento histórico na criança oferece pistas de que essa relação entre a aprendizagem da História e o pensamento abstrato pode estar um tanto quanto equivocada. No texto *Psicologia da criança e ensino de História* (PIAGET, 1998), escrito em 1933 e publicado no Boletim Trimestral da Conferência Internacional para o ensino de História, em Genebra, Piaget afirma que “ainda ignoramos como a criança imagina o passado não vivido, ou seja, tudo o que, no passado, ultrapassa a memória individual” (PIAGET, 1998, p. 89). Na busca de compreender um pouco mais sobre o conhecimento que a criança elabora sobre o passado não vivido, Piaget não parte de assuntos relacionados à localidade na qual essa criança está inserida e muito menos se utiliza de aspectos concretos. O caminho seguido por ele é o de selecionar alguns fatos históricos considerados de destaque na história do país e, a partir deles, tecer relações com o presente da criança.

Na abordagem realizada por Piaget, a prioridade é dada à relação que a criança estabelece e às considerações que faz sobre o passado não vivido, ainda que estas sejam ingênuas. Segundo Piaget,

a educação do senso histórico da criança pressupõe a do espírito crítico ou objetivo, a da reciprocidade intelectual e a do senso das relações ou das escalas, *nada parece mais apropriado para determinar a técnica do ensino de História do que um estudo psicológico das atitudes intelectuais espontâneas da criança* [grifo do autor], por mais ingênuas e insignificantes que possam parecer à primeira vista. (PIAGET, 1998, p. 95)

Voltando às dificuldades apontadas por Prats (2006), em segundo lugar, está a incapacidade da História de reproduzir os fatos do passado, como fazem as ciências experimentais ao recriar em laboratório muitos dos fenômenos naturais que compõem o seu repertório de conteúdos escolares. Como exemplo, o autor ressalta a inviabilidade de transpor os alunos a uma cidade romana ou de manter uma conversa direta com alguns dos conquistadores da América.

A terceira dificuldade reside na ausência de consensos sobre a natureza da História como ciência social, uma vez que não há uma única definição e caracterização da História entre os historiadores, além de inexistir um vocabulário conceitual único ou leis gerais que ofereçam modelos de aproximação às fontes.

Em quarto lugar, está a perspectiva histórica dos estudantes, que foram condicionados a identificar a História como uma disciplina que requer não somente memorização de fatos, datas e nomes que podem ser esquecidos tão logo sejam demonstrados nas avaliações escolares ou em programas de televisão.

A quinta dificuldade se refere às ingerências que os governos exercem sobre a História escolar, no sentido de legitimar determinada memória, fortalecer determinados sentimentos patrióticos, ou favorecer determinados arranjos políticos.

Por fim, como última dificuldade, o autor atribui ao professor certa responsabilidade pelos preconceitos que a disciplina enfrenta na sociedade, uma vez que são poucos os estudantes egressos da escolarização básica que podem reconhecer a História como uma ciência em construção. Em geral, a ideia que a História ensinada nas escolas consolida nos estudantes é de uma disciplina que estuda o passado apresentando informações prontas e verdades acabadas, contrariamente à ideia de uma disciplina que contribui para a construção das noções sociais, de modo que os jovens possam entender o mundo onde vivem, o papel dos sujeitos históricos, a função e o funcionamento das instituições sociais, assim como as diversas experiências das sociedades humanas, em diferentes épocas e lugares.

Essas reflexões sobre a natureza da aprendizagem da História fornecem base para analisar as características peculiares de cada segmento da escolarização. Guardando

as devidas diferenciações, todas as dificuldades elencadas por Prats (2006) se fazem presentes, em maior ou menor grau, na forma como ensinamos História na escola, seja para crianças, seja para jovens ou para adultos. Passamos a analisar tais peculiaridades na sequência do texto.

### **Anos iniciais do Ensino Fundamental: aprendizagem, cotidiano, livros e saberes**

Pode-se dizer que o interesse em pesquisar<sup>1</sup> o ensino e a aprendizagem da História nos anos iniciais e identificar suas particularidades é relativamente recente nos debates acadêmicos. Porém, nas duas últimas décadas, cada vez mais, pesquisadores se aproximam das crianças e dos professores de crianças para compreender as especificidades do conhecimento histórico, analisar as peculiaridades da aprendizagem nesse segmento, extrapolando perspectivas centradas apenas na História ensinada às crianças.

Um dos entraves para a educação do senso histórico das crianças nos anos iniciais é a excessiva vinculação do conhecimento histórico às questões do cotidiano, advinda, como já vimos, da concepção de que elas não estão aptas a aprender História, pois se trata de um conhecimento que requer pensamento abstrato, competência que elas não teriam nessa fase da escolarização. Analisando a questão por outro prisma, recorreremos à interpretação de Forquin (1993) para o conflito entre a “cultura escolar e a cultura da vida cotidiana”, que também se relaciona a essa ideia de que a aprendizagem tem de “partir do concreto”. Nos anos iniciais, devido à necessidade de investimento no processo socializador, exacerba-se tal prerrogativa culminando em abordagens pedagógicas voltadas demasiadamente para a identificação de questões no e do cotidiano, sem avançar no aprofundamento dos conhecimentos científicos que possibilitariam ir além das vivências cotidianas ou da aparência dos fenômenos sociais.

<sup>1</sup> As análises aqui apresentadas fazem parte dos resultados dos Projetos de Pesquisa HISPED: *Histórias de Sucesso Pedagógico – outros olhares para o ensino e aprendizagem da História na escola e Educação Histórica: um estudo sobre a aprendizagem da história no processo de transição para a quinta série (6º ano) do ensino fundamental*, financiados pelo CNPq.

É certo que a escola não constitui um mundo à parte da sociedade e que, por estar inserida em determinado contexto cultural e social, deve, necessariamente, atender às demandas desse mundo quanto aos saberes a serem trabalhados. Como solucionar esta tensão entre a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana, tão presente no ensinar história para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para Forquin (1993), não há solução, e a escola precisa trabalhar a partir dessa descontinuidade, ou seja, reconhecendo que existe uma separação entre a demanda cultural e o que a escola ensina. O autor explica que a escola

é um lugar específico, onde os membros das gerações jovens são reunidos por grupos de idade a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas, disposições e competências que não são do mesmo tipo das que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de demandas espontâneas. Aqui se obtêm respostas a questões que não seriam jamais colocadas em outros lugares. Aqui a herança da experiência humana é comunicada sob a forma a mais universal possível, isto é, também a menos 'concreta', a menos pertinente em relação às interrogações pontuais, aleatórias ou rotineiras suscitadas pelas situações triviais da vida. (FORQUIN, 1993, p. 169).

O que Forquin (1993) destaca – a necessidade de afastar-se do cotidiano e adentrar em conhecimentos que, possivelmente, jamais seriam apreendidos em outro lugar – remete-nos a outro problema quanto ao ensino e à aprendizagem da História nos anos iniciais. Trata-se da importância dada a esse saber na relação com outros saberes, como a aprendizagem da leitura, escrita e matemática. Tal situação é apresentada neste texto a partir do acompanhamento, em uma das pesquisas realizadas, do processo de escolha do livro didático<sup>2</sup> em uma cidade do interior do estado do Paraná.

<sup>2</sup> Trata-se do processo de escolha dos livros no PNLD 2007, realizado em um município de pequeno porte do estado do Paraná, com 22.794 habitantes e 1.797 alunos matriculados em doze escolas (dados referentes ao ano de 2007). A coleta de dados se deu por meio de entrevista semiaberta com todas as professoras de terceira e quarta séries da cidade.

Lembrando-nos de que, como se trata de um professor multidisciplinar nesse segmento, é sua a responsabilidade de escolher os livros para todas as áreas do conhecimento. O processo de escolha se iniciou nas escolas e prosseguiu na Secretaria Municipal de Educação, com a reunião de representantes de cada instituição. Nessa reunião, os representantes apresentavam as escolhas realizadas, e, após debates e considerações, produzia-se uma espécie de consenso e optava-se pela mesma coleção de cada área do conhecimento para todo o sistema municipal de ensino.

Em cada escola, o tempo médio destinado à escolha das coleções foi de quatro horas, considerado insuficiente por todos os envolvidos no processo. Segundo setenta e um por cento das professoras entrevistadas, não se pode afirmar que houve diálogo entre as áreas do conhecimento no tocante à metodologia e à concepção de aprendizagem apresentada nas obras. A escolha foi efetuada considerando somente as necessidades da área específica, sem a preocupação de, por exemplo, relacionar a proposta do livro de Língua Portuguesa com a do livro de História.

Voltemos agora à relação entre os saberes. Identificam-se, nas respostas das professoras, alguns critérios tidos como consensuais entre elas para efetuar a escolha. Um deles nos é de particular interesse porque está diretamente relacionado com o destaque que os professores, e a sociedade em geral, concedem ao processo de alfabetização (linguística e matemática) pelo qual o aluno passa ao ingressar na escola. Aprender a ler, escrever e calcular, mesmo sem saber explicitar muito bem o que significam, é tido por muitos como o principal objetivo dos anos iniciais. Portanto, as coleções de Língua Portuguesa e Matemática são escolhidas visando às necessidades dos alunos dos primeiros anos (1º ao 3º), e a coleção de História é escolhida para atender principalmente às necessidades dos alunos dos últimos anos (atuais 4º e 5º anos).

Em que essas informações podem nos auxiliar a pensar o ensino e a aprendizagem da História nos anos iniciais? Nossa posição é a de que, nos cursos de formação continuada em História para professores dos anos iniciais, há que se contrapor a ideia de que a apropriação de conteúdos históricos está

intimamente relacionada com a necessidade prévia do domínio da leitura e da escrita. Em direção contrária, buscamos explicitar que, concomitantemente ao domínio da leitura e da escrita e seu efetivo uso nas práticas sociais, aprende-se História e todos os demais saberes, uma vez que, de modo geral, a divisão do conhecimento em áreas e disciplinas só se faz pela precariedade da condição de apropriação de um todo muito complexo.

É notória, portanto, a necessidade de aprofundar as investigações em torno de discussões sobre a relação entre alfabetização/letramento e o ensino de História, que não se limita à simples utilização de conteúdos históricos no processo de ensinar o aluno a ler e a escrever, pois abrange questões relacionadas à epistemologia dessa área do conhecimento. Ainda que em fase de discussão coletiva, apontamos o documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização – 1º, 2º e 3º anos* (2013) como um avanço no enfrentamento de tais questões. Resta saber quais serão as mobilizações em torno do documento, e, principalmente, se o pensar sobre o processo de aprendizagem da criança será mais importante do que o pensar sobre o espaço que cada disciplina deve ocupar na distribuição do tempo escolar.

Outra questão a ser pontuada se refere aos livros sobre a história do município, que, muitas vezes, são fornecidos pela própria prefeitura. Quando perguntamos às professoras se havia um uso “paralelo” dos livros didáticos (o fornecido pela prefeitura e o enviado pelo PNLD), a resposta recebida foi “quase nunca”. O trabalho se desenvolve ora com um, ora com outro, sendo que o mais usado é o fornecido pela prefeitura, que reitera a narrativa tradicional de formação e desenvolvimento da cidade a partir do viés político-administrativo. De forma geral, as professoras consideravam “complicado” utilizar dois livros com a mesma turma. Para entender o que significa esse “complicado”, é preciso se ater ao fato de que o trabalho com os livros se centra na leitura de textos e memorização das informações. Portanto não há preocupação em levar o aluno a investigar as fontes, ou seja, não há problema a ser resolvido e, por isso, o uso de um só livro é suficiente. Essa situação é um assunto premente de ser

trabalhado nas atividades de formação continuada na área de História, porque se trata de entender o livro ou como fonte de pesquisa, ou como elemento expositor de conteúdos.

Na perspectiva que defendemos, entendemos ser mais produtivo (em todos os sentidos) o trabalho dos professores com o livro de História a partir de uma ótica investigativa, como fonte de pesquisa. O livro tomado como fonte de investigação torna possível trabalhar com dois, três diferentes autores, pois o que se busca é apreender como e por que aqueles autores elaboraram determinada compreensão dos fatos e por que essas compreensões podem ser diferentes entre si. Há de se atentar também para o fato de que não se trata de afirmar que cada autor pode “escrever” a História da forma como bem quiser, mas de levar a criança a exercitar a busca pela plausibilidade histórica, ou seja, compreender por que determinadas versões são mais confiáveis do que outras (BARTON, 2004).

Essas são algumas análises que trazemos sobre o ensinar e aprender História nos anos iniciais construídas a partir de diferentes investigações. Sem dúvida, trabalhar na área de formação de professores para atuar nesse segmento de escolarização, considerando a importância do conhecimento histórico no processo de formação do sujeito e, paralelamente, a necessidade da interdisciplinaridade, é um grande desafio nos cursos de Pedagogia.

### **Anos finais do Ensino Fundamental: ensino, aprendizagem e desafios contemporâneos**

Os objetivos da História para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), expressos no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Área de História (BRASIL, 1998), propõem o desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas dos estudantes, as quais podem ser sumarizadas nos seguintes aspectos: estabelecer relações históricas entre o passado e o tempo presente; situar os conhecimentos históricos em múltiplas temporalidades; reconhecer semelhanças, diferenças, mudanças e permanências, conflitos e contradições sociais em/entre diversos contextos históricos; dominar procedimentos de pesquisa, lidando com fon-

tes textuais, iconográficas, sonoras e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e o direito à cidadania, respeitando a diversidade social, étnica e cultural dos povos, entre outros.

Ao transitar pelas escolas acompanhando estágios da graduação, verifica-se um significativo distanciamento entre essas proposições legais e as práticas que ali se efetivam, muitas das quais voltadas predominantemente à aquisição cumulativa de informações, com características já bem conhecidas: ordenação mecânica de fatos em causas e consequências; cronologia linear, eurocêntrica, priorizando a curta duração; destaque aos feitos de governantes, homens, brancos, numa visão que privilegia a vida pública em detrimento da história sociocultural e cotidiana das sociedades humanas; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando suas experiências cotidianas e práticas sociais e, ainda, desvalorizando seu repertório de saberes e conhecimentos prévios.

Ao adentrar as salas de aula, descobre-se um conjunto ainda maior de dificuldades vivenciadas por seus protagonistas. Os professores, de um lado, reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos, que desafiam sua autoridade com zombaria e irreverência. Denunciam, também, a limitada carga horária de que a disciplina dispõe diante do excesso e da complexidade dos conteúdos a ministrar nas aulas de História, os quais se mostram abstratos e distantes do universo de significação das crianças e adolescentes. Reivindicam, ainda, melhores condições de trabalho, escolas mais bem aparelhadas, remuneração compatível com as exigências e responsabilidades da profissão, dentre outros (CAIMI, 2006).

Os alunos, de outro lado, reivindicam um ensino mais significativo, articulado às suas experiências cotidianas, e um professor que se mostre mais amigo e menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um espaço de produção de sentidos. De modo geral, os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental reconhecem o valor da escola e até gostam de frequentá-la, mas rejeitam o modo como se instituem as interações pedagógicas e, principalmente, a relação mecânica que se estabelece com o saber.

Ao conversar com adultos egressos de uma escolarização básica completa, isto é, com pessoas que concluíram os estudos secundários, constata-se quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de História. Em geral, não muito mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes, muitas vezes sobrepostos aleatoriamente. Pode-se inferir, então, que, se os conteúdos escolares subsistem tão superficialmente, sua quantidade e extensão importam menos que a qualidade do trabalho desenvolvido. Ou, ainda, que não vale a pena priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, incorrendo no risco de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagens mais significativas.

Os professores de História são constantemente desafiados por afirmações e questionamentos sobre o que sabem e o que devem saber os alunos em relação à aquisição do conhecimento histórico e à operação dos conceitos e das noções centrais dessa área de conhecimento, tais como temporalidade histórica, cultura, natureza, sociedade, sujeito histórico, memória, identidade, evidência, causalidade, narrativa, identidades, diferenças, semelhanças, contradição, entre outros.

A discussão trazida nesta seção procura refletir sobre o ensino e a aprendizagem da História, focalizando os conhecimentos que os professores possuem, o modo como se expressam nas suas práticas pedagógicas e as consequências desse modo de ensinar nos processos de aprendizagem de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Pretende, ainda, aprofundar a reflexão acerca das dificuldades e entraves enfrentados por alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem da História. Nesse sentido, não se busca acolher a culpa ou aceitar a naturalização de uma visão simplificadora que indica a omissão dos professores e o fracasso dos alunos. Ou, ainda, recair na facilidade de atribuir aos professores dos anos iniciais a responsabilidade por um suposto despreparo dos alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental. Antes, pretende-se discutir coletivamente essas questões, de modo a compreender os impasses, reconhecer as desconstruções necessárias e apontar novas perspectivas de aprendizagem e de trabalho com a História escolar.



Temos dito que, “para ensinar história a João, é preciso entender de ensinar, de história e de João”, de modo que a formação precisa, simultaneamente, propiciar um sólido conhecimento da matéria a ser ensinada – o que implica conhecer a natureza e a estrutura do conhecimento histórico – e desenvolver conhecimentos pedagógicos que permitam ao professor mobilizar estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em “saberes escolares ensináveis” – o que não é tarefa de mera transposição didática, pois requer atenção quanto às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas. Precisa, ainda, reconhecer em que consiste a tarefa de aprender, do ponto de vista do aluno, compreendendo a estrutura da cognição e os recursos cognitivos mobilizados em diversas situações de aprendizagem e na especificidade das diferentes áreas do conhecimento.

Nesse contexto, diversas são as dificuldades e os entraves enfrentados hoje na formação de professores de História. Cumpre-nos tematizar aqui alguns pontos, dentre tantos que se impõem no debate acerca da formação de professores de História. A apresentação em itens atende à necessidade de objetividade frente aos limites de espaço e não diz respeito à hierarquia de importância entre os pontos desenvolvidos.

- 1) O tempo de formação pré-profissional na licenciatura tem se mostrado insuficiente para dar conta das demandas que a carreira exige. Os cursos se desenvolvem em torno de quatro anos, em média, para cumprir programas curriculares extensos, com abordagens de conteúdos cuja pretensão é abarcar “toda a História”, incluindo noções relativas aos procedimentos de pesquisa histórica, atividades em arquivos e museus, estudos de teoria e filosofia da História; temas sociais e problemas contemporâneos; especificidades curriculares, como história local/regional, gestão e preservação de patrimônio, história e arte, história e literatura, para citar apenas algumas; conhecimentos pedagógicos relacionados aos sistemas educativos, à gestão da escola, à avaliação, aos procedimentos metodológicos de ensino, entre outros; especificidades dos processos de aprender, focalizados na criança, no adolescente, no adulto.
- 2) Na pretensão de abarcar tantos conteúdos

e habilidades, os currículos tendem a contemplar maior extensão e menor profundidade, recaindo em abordagens superficiais que precarizam os processos formativos, produzindo percepções fragmentadas do conhecimento histórico e pedagógico. Em geral, os estudantes da licenciatura levam para a sua prática profissional a preocupação de dar conta de todos os conteúdos históricos, desde a pré-história até os acontecimentos mais recentes do mundo contemporâneo, reproduzindo as experiências tidas na formação. Quanto à superação da fragmentação, espera-se que os professores tenham a capacidade de organizar os conhecimentos num todo significativo e coerente, por conta própria, quando se depararem com os contextos profissionais.

- 3) Outra dificuldade, decorrente das anteriores, diz respeito à chamada simetria invertida. É comum ouvir os licenciandos denunciarem que lhes são exigidas determinadas atitudes e práticas, em situação de estágio curricular e mesmo na carreira, que jamais foram operacionalizadas por seus professores na licenciatura. No contexto da formação, as aulas são predominantemente expositivas; não se explicitam articulações entre teoria e prática; relações passado-presente e analogias históricas não são elucidadas; diferentes linguagens de ensino raramente são adotadas e, quando o são, não problematizam sua operacionalidade na educação básica; as avaliações se restringem a medir o volume de conteúdos assimilados, dentre outros aspectos (CAIMI, 2008). No contexto de estágio e/ou atuação profissional, esperam-se: aulas criativas, que mobilizem diferentes estratégias; uma relação pedagógica dialógica, que instaure a fala dos alunos e a manifestação das suas vivências; relações históricas e analogias, que produzam sentidos e alcancem as experiências cotidianas dos alunos; avaliações diagnósticas e formativas, que permitam reconhecer o processo de aprendizagem em profundidade, dentre outras ações.
- 4) Apesar da discrepância existente entre o que é desenvolvido nos processos formativos e as demandas dos contextos de atuação profissional, da dissociação

entre os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos pedagógicos, da ausência de discussões e práticas interdisciplinares no âmbito da graduação, é preciso reconhecer outra dificuldade, que consiste no desafio dos professores de transferir o que aprenderam. Essa transferência, segundo Bransford et al. (2007), não acontece de modo imediato ou automático, mesmo com níveis excelentes de aprendizagem inicial. Isso porque “muitas das escolas em que os professores ingressam são organizadas de maneira incompatível com os novos desenvolvimentos da ciência da aprendizagem” (BRANSFORD et al., 2007, p. 260), priorizando extensos programas, dissociando conhecimentos e habilidades, adotando práticas individuais e fazendo uso limitado das novas tecnologias. Assim, complementam os autores, “a discrepância entre a experiência e o trabalho desenvolvido no curso favorece a convicção de que a teoria e a pesquisa educacionais têm pouco a ver com a prática da sala de aula” (BRANSFORD et al., 2007, p. 260).

### Considerações finais

É consenso, entre os profissionais da educação, a noção de que os professores são fundamentais na implementação de uma nova cultura da aprendizagem nos processos educativos escolares e que, para realizarem essa difícil tarefa, precisam ampliar suas próprias oportunidades de desenvolvimento profissional, tanto nos contextos pré-profissionais quanto nos cenários de exercício profissional, por meio da formação continuada. Não obstante as dificuldades que se impõem, a tarefa é menos impossível do que necessária.

Estudos acerca do trabalho pedagógico de professores de História bem sucedidos indicam que estes “não apenas apresentam aos alunos os fatos a serem aprendidos, mas ajudam-nos a compreender a natureza complexa da interpretação e da análise histórica e a avaliar a relevância dessa matéria para sua vida cotidiana” (BRANSFORD et al., 2007, p. 207). A mesma tarefa que têm os historiadores, a de tomar decisões acerca da relevância histórica dos acontecimentos, sobre o que selecionar, sobre a narrativa a compor, têm

os professores na priorização de objetivos a alcançar, na definição de temas a ensinar, na organização dos conteúdos, nas escolhas metodológicas etc. Tais decisões, no que diz respeito ao professor, dependem fundamentalmente da compreensão que possuem sobre a estrutura e a epistemologia da História, do conhecimento que possuem acerca do tipo de ensino que possibilitará aos seus alunos aprenderem, do que consideram importante ensinar em História, da maneira como acreditam que os alunos aprenderão melhor, entre outros aspectos.

O desafio mais importante da formação, nessa perspectiva, é desenvolver, nos futuros professores de História, não só uma compreensão ampla da matéria, mas também, e sobretudo, um entendimento profundo da sua estrutura. A partir disso, é necessário estabelecer um olhar sensível para o contexto social e para as práticas culturais dos sujeitos que estão na escola, mobilizando a capacidade de dialogar, de interagir, de organizar adequadamente o ensino e viabilizar as aprendizagens dos estudantes.

Deslocando-nos das questões referentes a ensino/professor/formação para outro polo desse mesmo complexo, que trata de questões diretamente relacionadas a aprendizagem/aluno/protagonismo, podemos dizer que os desafios que se apresentam aos anos iniciais e aos anos finais do Ensino Fundamental não são radicalmente distintos. Aprender História significa buscar respostas para uma pergunta crucial: como as sociedades humanas, ao longo do tempo, responderam às demandas, às necessidades e aos dilemas de sua época? Aprender História implica o desenvolvimento da reflexão crítica sobre os agrupamentos humanos, suas relações afetivas, suas formas de se organizar coletivamente, suas estratégias de resolver problemas, enfim, suas diferentes práticas sociais e culturais.

Retomando a indagação contida no título deste artigo, pensamos que não só é possível pensar a História escolar no Ensino Fundamental a partir do todo e agir de modo a potencializar as práticas de ensinar e aprender de forma articulada, como essa é uma tarefa urgente e necessária, se quisermos dar conta da formação histórica das nossas crianças e dos nossos jovens.

## Referências

- BARTON, Keith. Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino de História para a cidadania. In: BARCA, Isabel (Org.). *Para uma educação histórica de qualidade*. Jornada Internacional de Educação Histórica. 4., *Actas...* Minho: Centro de Investigação em Educação (CIEd)/Instituto de Educação em Psicologia, 2004. p. 11 - 27.
- BECKER, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRANSFORD, John; BROWN, Ann; COCKING, Rodney R. (Org.). *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. São Paulo: Senac São Paulo, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2013.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Aprendendo a ser professor de história*. Passo Fundo: Editora UPF, 2008.
- DELVAL, Juan. *Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- \_\_\_\_\_. Psicologia da criança e ensino de História. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastácia. *Jean Piaget. Sobre a Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 89-95.
- POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- PRATS, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *Revista Educar*, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006.