



APRENDIZAGEM HISTÓRICA POR CONCEITOS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Doi: 10.4025/8cih.pphuem.4008

Lorena Marques Dagostin Buchtik, UEM

Resumo

A presente comunicação, vinculada a construção da dissertação “Conceitos, livro didático e aprendizagem histórica” do programa de mestrado profissional em ensino de história, tem como objetivo expressar a potencialidade da metodologia de ensino baseada na aprendizagem por conceitos históricos tais como tempo, espaço e evidência, priorizando o protagonismo infanto-juvenil na aprendizagem histórica. A proposição deste enfoque busca incluir temáticas que sensibilizem e desenvolvam empatia nos educandos para com personagens do passado e ampliem a capacidade de identificação deles como sujeitos históricos, participantes e atuantes na construção de seu passado e de sua experiência (coletiva ou individual) no tempo. A abordagem procura substituir o ensino de conteúdos para o ensino de conceitos próprios da história. Como estratégia metodológica para pensar a aprendizagem por conceitos históricos, recorreremos ao trabalho com conceitos de Maria Auxiliadora Schmidt e a aprendizagem significativa presente na obra de Jörn Rüsen. As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná exemplificam que a metodologia didática do professor de história deve basear-se na problematização dos conteúdos, na importância do diálogo entre passado e presente, na crítica as fontes e no rompimento com a cronologia tradicional da disciplina. A aprendizagem de conceitos epistemológicos da história (evidências, tempo, espaço etc.) pretende que crianças e adolescentes aprendam a identificar os elementos em diversos contextos históricos, transpassando a decoração de fatos e identificando os conceitos nas fontes e análises históricas.

Palavras Chave:

Ensino de história;
Conceitos Históricos;
Tempo; Evidência;
Espaço.

Introdução

O presente artigo propõe uma abordagem do ensino de história que prioriza o protagonismo infanto-juvenil na aprendizagem histórica, com o uso da metodologia de aprendizagem histórica por meio de seus conceitos de tempo, espaço e evidência.

Os conceitos históricos podem ser definidos como “um corpo de conhecimentos, gerais ou específicos, abstratos ou concretos, que possuem relação intrínseca com objetos, acontecimentos, pessoas, ações, etc.” (SCHMIDT, 1999, p. 149) Neste sentido, conceitos são noções, percepções ou ideias que se formam a partir da relação pessoal do indivíduo com o mundo.

No artigo, optou-se por chamar os estudantes de crianças e adolescentes, não para excluir a ideia de um ensino para adultos, mas para identificar que a proposta não foi pensada no termo genérico “alunos”. Propondo uma identificação para inclusão social e no estudo da história das crianças e adolescentes.

Refletindo sobre isso procurou-se trabalhar com conceitos considerados naturais no ensino de história, como o conceito de tempo e espaço e também o conceito de evidência. Deste modo, apontamos o trabalho de Cainelli (2008) que analisou diversos planos de aula dos futuros professores de história – graduandos – da Universidade Estadual de Londrina elaborados no ano 1995 e destacou que o tratamento utilizado pelos alunos ao elaborar os planos de aula, demonstram uma continuidade das ideias sobre a ciência da história na prática escolar. Para a autora “a ideia sobre ensinar história que ainda tem força é de uma história universal, atemporal e deslocada de seus lugares de produção”. (CAINELLI, 2008, p. 144)

Objetivos

Este trabalho procurou estimular a identificação de crianças e adolescentes enquanto sujeitos históricos, pertencentes a uma localidade e grupo social, dotados de direitos e sensíveis a coletividade, capacitados a decidir criticamente pelas manutenções ou mudanças históricas de seu tempo. Colocando-se no lugar dos outros, ou seja, capazes de sentir empatia por comunidades diversas a sua e meios diferentes ao seu.

Entretanto, para fazer compreender é preciso antes de tudo entender seu interlocutor. É preciso que o professor perceba a realidade social vivida pelas crianças e adolescentes que atende e não discriminar seus alunos por nenhum motivo. É de destaque também, a necessidade de entender o outro como sujeito, capaz de aprender e ensinar, e não apenas como um receptor de conhecimento. (FREIRE, 2002)

Por este ângulo, o desenvolvimento de conceitos nas crianças e adolescentes tem como base a obra de Jörn Rüsen (2010) que debate acerca do sentido do pensamento histórico na vida dos seres humanos, bem como a função da História na experiência humana no tempo, referindo-se constantemente a construção de sentido sobre a experiência no tempo, permitindo a orientação da vida prática e a interpretação do seu mundo.

Destarte, Rüsen (2010) expõe sua preocupação com o ensino de história, que não deve ser estudado com discrepância da existência das crianças e adolescentes, pois assim perderia sua função de sentido e experiência. Em suas palavras

“No ensino de história, o saber histórico pode vir a ser percebido pelas alunas e pelos alunos como um ramo morto de sua árvore do conhecimento. Aparece, assim, como massa de informações a serem decoradas e repetidas para

satisfazer os professores, com o mero objetivo de tirar boas notas. Perde qualquer valor relativo no modo como as crianças e os jovens pensam seu tempo, sua vida e seu mundo. Em momentos de crise, até mesmo professores de história chegam a admitir que muitos dos conteúdos tratados nas aulas possuem esse caráter disfuncional e que dificilmente desempenharão qualquer papel decisivo em situações concretas da vida, posteriormente.” (RÜSEN, 2010, p. 30)

Considerando o trecho, se faz necessário uma relação diferente com o ensino de história, deixando práticas decorativas e procurando um ensino que contribua na vida prática da criança e adolescente.

Sobre a função da História Bloch (2001) afirma que a ideia de compreensão do passado vai além da simples compreensão, ela é um componente necessário para modificação do presente, em suas palavras: “A ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete no presente, a própria ação.” (BLOCH, 2001, p. 63)

Em concordância com a preocupação de Bloch sobre a prática cotidiana da História, Rüsen (2010) aponta que:

“O saber histórico pode ser aproximado das crianças e dos jovens, como meio de sua orientação existencial, de diferentes maneiras. Eles podem ser manipulados para assumir atitudes políticas determinadas, com as quais se entregam incondicionalmente aos poderes dominantes. (...). Inversamente, eles podem se tornar senhores de si nas atitudes e assumam com relação aos poderes dominantes, habilitar-se para serem eles mesmos a darem forma a suas vidas.” (RÜSEN, 2010, p. 32)

Diante disso, o ensino de história

deve promover uma aproximação com a vida prática, para ampliar o entendimento de sua presença no mundo e a relação de sua visão de mundo com o passado, ou seja, historicizando a criança e o adolescente em sua participação, individual ou coletiva. (RÜSEN, 2010)

A historicidade de crianças e adolescentes pode se desenvolver de várias maneiras, mas deve, em ambiente escolar, permitir que todos tenham autonomia de pensamentos e ações. Completando sua trajetória escolar dotados de uma consciência histórica ampliada. Segundo Rüsen (2010):

“A consciência histórica tem por objetivo, pois, extrair do lastro do passado pontos de vida e perspectivas, para a orientação do agir, nos quais tenham espaço a subjetividade dos agentes e sua busca de uma relação livre consigo mesmos e com seu mundo.” (RÜSEN, 2010, p. 33-34)

Partindo desta ideia, o desafio é trazer uma função ao aprendizado de História para as crianças e adolescentes ao incluir em seus estudos conceitos como tempo, espaço e evidência, dinamizando o processo de aprendizagem.

Para tanto, retomo as palavras de Déa Fenelón (2008) sobre o papel do professor e como ele pode modificar o ensino de História:

“Não tenho dúvida de que para fazer avançar qualquer proposta concreta como professores de História ou formadores de profissionais de História temos de assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido. Para isso seria necessário antes de mais nada romper com uma maneira tradicional de conceber conhecimento, sua produção e sua transmissão”. (FENELON, 2008, p. 23-24)

É necessário para isso, que a História não pareça como diz Rüsen (2010, p. 30) “um ramo morto” da ciência

e desperte interesse a partir da execução de um trabalho que corresponda com a função da História. É preciso, romper com a prática tradicional de ensino de história que Caimi define como:

(...) ordenação mecânica de fatos em causas e consequências, cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroificada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais. (CAIMI, 2006, p. 20)

Na aprendizagem por conceitos, segundo Schmidt (1999), é preciso considerar que crianças e adolescentes já têm ideias e experiências de mundo sobre os conceitos e que é preciso explorá-las respeitando as individualidades, igualmente as etapas de crescimento e desenvolvimento cognitivo.

Entretanto é preciso moderação dos conceitos, pois com uso excessivo podem se tornar conteúdo a serem decorados, distanciando-se da proposta de rompimento com o ensino tradicional e inclusão da experiência das crianças e adolescentes. (SCHMIDT, 1999)

Além deste cuidado, Schmidt (1999) nos alerta que é preciso ensinar demonstrando a historicidade dos conceitos, ou seja, suas mudanças temporais e a relação dele com o tempo presente.

Sobre os conceitos Schmidt (1999) aponta que o tempo é um conceito que precisa ser historicizado. Em suas palavras

Um dos conceitos principais a serem selecionados para ser trabalhado, é o conceito de tempo. É importante fazer com que o aluno construa esse conceito, pois ele não o possui de maneira a priori. Aparentemente, uma das primeiras ideias que os alunos apresentam em

discussões sobre o mundo social, é a de que ele sempre foi como agora. A ideia de mudança, as transformações e o processo histórico são construções mais abstratas e dependem da intervenção do ensino. (...) É importante fazer com que eles adquiram, gradativamente, o sentido dos tempos históricos, da sucessão, da permanência, da duração e das mudanças. O trabalho com os tempos históricos pode ajudar os alunos a construir diferenciações, tanto entre distintos momentos da História, como entre distintos tipos de sociedades. (SCHMIDT, 1999, p. 151-152)

Sobre a ideia de ensino sobre o tempo, Miranda (2012) aponta alguns problemas como a apresentação de linhas do tempo. Um deles é a distância de sua representação com o tempo presente, da exposição como linhas horizontais reafirmando a linearidade temporal e da não preocupação com a escala gráfica na representação de acontecimentos na linha do tempo, o que induz a criança e o adolescente ao erro devido a reprodução de uma mesma escala temporal para acontecimentos com temporalidades diferentes, Miranda (2012) afirma que a utilização deste recurso não abarca as noções de espaço e tempo e quando as fazem, não trazem um referencial mais próximo do aluno, como um pensar comparativo do conteúdo com o espaço-temporal americano ou brasileiro.

A preocupação de incluir a noção de espaço é claro não sugere que o historiador passe a estudar em específico os fenômenos físicos do planeta Terra, pois isso fica a cargo da ciência geográfica, a inclusão da noção de espaço ao tempo se faz no estudo das ações humanas, o que Marc Bloch (2001) apresenta quando analisa o golfo de Zwin em seu livro *Apologia da história ou o ofício do historiador*.

A apresentação de Bloch (2001) sobre o assunto nos traz a lembrança que estudar história é usar também de

disciplinas auxiliares para entender a relação dos seres humanos no mundo. É preciso por isso, pensar e ensinar o passado não apenas como um recorte temporal e ensinar ao aluno que o recorte de estudo do tempo também é um recorte dimensional específico, o que sugere a análise da particularidade do fenômeno estudado. A partir deste ponto é que a aluno pode vir a compreender a extensão de uma análise temporal, de uma continuidade ou de ruptura.

Deste modo, Miranda (2012) afirma que aprender história pressupõe uma reflexão da relação passado-futuro, a partir dos fragmentos deixados pelos antepassados, porém esta relação significa para a autora uma reflexão não só do que se entende a partir dos fragmentos, mas uma reflexão sobre o tempo que se foi.

Como Marc Bloch afirma “[história é a] ciência dos homens, no tempo” (2001, p. 55), devemos considerar a sua preocupação em explicar também a que tempo ele se refere, ou seja, que o estudo dos fenômenos deve ser trabalhado dentro de seu momento histórico.

No que tange os conceitos de evidência, segundo Ashby (2006), o conhecimento sobre o tratamento dos diversos vestígios como fonte histórica, não apresenta o sentido de evidência histórica às crianças e adolescentes e o conhecimento histórico deles continuará inativo caso essa mudança de entendimento não ocorra. Trabalhar com o conceito de evidência é permitir que crianças e adolescentes compreendam os indícios que levaram o historiador a compor a análise e narrativa do passado, entender como é o processo de construção da história.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná de História (2008) contemplam em seu texto a liberdade para o trabalho do professor com a compreensão dos conceitos elencados. Orienta inclusive, que o trabalho inicial metodológico do historiador seja ensinado

na sala de aula.

Resultados

Na ideia de ampliar a relação histórica consigo mesmo e com o mundo, a aprendizagem de conceitos ligados à epistemologia da história (evidências, temporalidade, espaço etc.) permite que a criança e o adolescente aprendam a identificar estes elementos em diversos contextos históricos, transpassando a decoração de fatos e identificando os conceitos nas fontes e análises da História.

Para Schmidt (1999) o trabalho com conceitos permite as crianças e adolescentes dar sentido e também confrontar o que lhe é conhecido, distinguir eventos da experiência humana no tempo e explicar esses mesmo fenômenos.

Esta forma de aprendizagem possibilita também que crianças e adolescentes problematizem os acontecimentos históricos, aprendam a analisar fontes históricas, entendam como é construída a narrativa histórica e também permite a produção de conhecimento, ou seja, viabiliza um papel ativo dentro desta construção e da narrativa histórica. (SCHMIDT, 1999)

Considerações Finais

Em virtude dos fatos mencionados, este artigo não se propõe nenhum método definitivo de aprendizagem, ou até mesmo uma solução para os problemas do ensino tradicional de história. O que se propõe é que o professor expanda sua noção metodológica para além da prática usual e realize outros métodos de aprendizado e de produção de conhecimento com crianças e adolescentes. De acordo com a função da história apontada por Bloch (2001) e Rüsen (2010) é preciso do professor um movimento em relação ao aprendizado histórico, a relação com o presente para uma ampliação das possibilidades futuras de atuação dos

sujeitos históricos.

Neste sentido, Miranda (2012) aponta a importância de lembrar as diferenças entre as gerações, entre adultos e adolescentes hoje, os quais convivem com uma noção de presente de curta duração, enriquecido com o sentimento de um tempo simultâneo.

Além disso, a autora expõe outro desafio sobre o trabalho com o conceito de tempo, a naturalidade da abordagem de uma história quadripartida pelos quais os alunos da base ou da graduação são condicionados (MIRANDA, 2012) e aqui vale ressaltar o ciclo deste processo, pois os alunos da graduação são os professores que formarão novos alunos no ensino fundamental e médio.

Pensando no trabalho de ensino por conceitos históricos, as pesquisas de Ashby (2006), Miranda (2012) e Schmidt (1999) nos apontam reflexões positivas e caminhos serem seguidos, ajudando-nos a utilizar uma prática metodológica diferente da tradicional. Outro ponto positivo é a contribuição para uma formação histórica composta de elementos do trabalho historiográfico e com uma desnaturalização dos conceitos epistemológicos citados, refletindo sempre na provocação de se trabalhar com um ensino que priorize a inclusão da criança e do adolescente, bem como a composição de um sentido prático, no tempo presente, a partir da relação do seu passado, individual e coletivo.

Referências

- ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**: edição anotada por Étienne Bloch. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 21-32, julho 2006.
- CAINELLI, Marlene Rosa. Os saberes docentes de futuros professores de história: a especificidade do conceito de tempo. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 134-147, julho-dezembro 2008.
- FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, Marechal Cândido Rondon, v. 12, p. 23-35, 1º semestre 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- MIRANDA, Sonia Regina. Aprender e ensinar o tempo histórico em tempo de incertezas. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida, et al. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012. Cap. 13, p. 241-263.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica: história**. Curitiba: SEED, 2008.
- RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história III**: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2010.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo conceitos no ensino de história: "a captura lógica" da realidade social. **História & Ensino**, Londrina, v. V, p. 147-163, Outubro 1999.