



HISTÓRIA E APRENDIZADO: O CONHECIMENTO CAPTADO PELOS ALUNOS DO E.M.

Doi: 10.4025/8cih.pphuem.4103

Gustavo Vinicius Campi, UEM

Resumo

Apresenta-se considerações iniciais sobre a reflexão do conhecimento histórico transmitido do professor para o aluno denotando a necessidade e a importância do professor adaptar ou moldar suas aulas presenciais e torna-las mais dinâmicas, dando enfoque não apenas na relação passado-presente, na divisão de Unidades temáticas e categorias da Base Nacional Comum Curricular e no material distribuído nos livros didáticos. Pretende-se analisar a metodologia utilizada pelo professorado para o ensinamento da história dentro das escolas públicas, visando a problemática que existe entre o aprendizado do aluno e a temporalidade histórica aplicada dentro de sala-de-aula. Com base nos fundamentos teóricos sobre as diferentes temporalidades históricas dos autores Jacques LeGoff, Marc Bloch e Fernand Braudel, participantes da Escola dos Annales; e juntamente com a exposição das ideias de Jean Chesneaux sobre as armadilhas do quadripartismo histórico, deve-se fazer uma relação entre o ensinamento da história, tendo em vista o conteúdo didático ofertado pelo MEC apresentado pelos professores, e o aprendizado do mesmo pelos alunos, ressaltando a importância da implementação das teorias de Jörn Rüsen: a consciência histórica e a meta-história; dentro da sala de aula.

Palavras Chave:

Didática; Metodologia do Ensino de História; Aprendizado da História.

Introdução

A aplicação do ensino didático ao longo do tempo vem se modificando e se adaptando ao seu tempo no decorrer do surgimento de novas necessidades. Isto ocorre devido à que procuramos olhar para o nosso passado em busca de reflexões e conhecimento sobre o presente para poder ter uma previsão ou orientação para o futuro. Quando o historiador olha o passado, se utiliza de diversos materiais como Fontes, tipografia, material didático, etc... Mas também diversos métodos científicos como Datação, Busca de informações, enquadramento dos fatos entre a história escrita e a memória pessoal.

Porém, a história não é somente para acadêmicos historiadores e professores de história, ela deve abranger a todos os indivíduos que compõem uma nação, pois a história não é somente um recurso intelectual, mas também uma formadora de identidades e opiniões.

Assim, este artigo não visa somente abranger a aplicação da metodologia do ensino de história em salas de aula, mas também como o aluno pode captar, selecionar, compreender e refletir sobre esse aprendizado transferido entre professor-aluno e adaptá-lo ou aplicá-lo, de forma prática, em seu dia a dia.

Desenvolvimento

O professor de história entra em sala de aula e seu aluno lhe pergunta, qual é a matéria de hoje professor, no que este lhe responde ‘revolução francesa’¹ escutando uma grande queixa de todos os alunos. Por que isto ocorre em sala de aula?

O professor de história deve seguir normas rígidas de conteúdo programado intruído pelos grandes núcleos de educação do Estado como o Ministério da Educação² ou a Secretaria de Estado da Educação do Paraná³. Este conteúdo programado é separado em Unidades temáticas⁴ (Os sujeitos, as revoltas e as guerras/Movimentos sociais, políticos culturais e as guerras e revoluções/Cultura e religiosidade, etc...), um currículo estrutural sólido, onde independe da capacidade do professor de ensinar ou do aluno de aprender.

As diretrizes curriculares da educação básica⁵ remetem à um conteúdo programado que não se renova ou evolui seus métodos de ensino desde o séc XX, onde a capacidade de aprendizado de um aluno do séc XXI se torna incompreensível, pois o aluno desconexa isso de seu tempo.

As grandes mudanças políticas e econômicas ocorridas no final do séc XX causaram muita perplexidade entre professores e estudantes de História em geral, criando, em certos círculos, atitudes

¹ Conteúdo disciplinar da BNCC, aplicado em História – 8º ano: Revolução Francesa e seus desdobramentos.

² Ministério da Educação disponibiliza uma versão revisada da Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

³ Compete à Secretaria adequar a oferta à demanda por escolaridade básica de forma prioritária e por escolaridade profissional, de acordo com a política governamental, de maneira autônoma ou em cooperação com os municípios,

primando-se pela qualidade dos resultados.

Disponível no Site:

<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=55>

⁴ Diretrizes Curriculares da educação básica, pág. 90-93

⁵ A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, departamento de educação básica disponibiliza as diretrizes curriculares da educação básica de história para o E.M, devido à falta de uma Base Nacional Comum Curricular para este. Se encontra disponível no site: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf

de ceticismo com relação ao próprio conhecimento histórico, o valor do ensino de História e seu potencial transformador. (PINSKY, 2010, pág. 17)

Em seu prefácio, há tres tipos diferentes de como se utilizar das diretrizes curriculares da educação básica, o currículo definido pelo cientificismo/academicismo⁶, o currículo vinculado às subjetividades e experiências vividas pelo aluno⁷ e o currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas⁸. Cada uma com seus pontos positivos e negativos.

O currículo visto de um olhar acadêmico decorre da fragmentação do conhecimento. A consequência disso são disciplinas que não dialogam e, por isso mesmo, fechadas em seus redutos, perdem a dimensão da totalidade. Se este está vinculado às subjetividades e experiências vividas pelo aluno, esta fundamentado nas necessidades de desenvolvimento pessoal do indivíduo, em prejuízo da aprendizagem dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade, priorizando os interesses dos alunos e secundarizando os interesses sociais e os conhecimentos específicos das disciplinas. Por último, currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas, vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino a aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná até os dias atuais.

Essas diferentes propostas de como utilizar as diretrizes, com seus pontos positivos e negativos regem o funcionamento de como a didática do ensino deve ser transferido de professor a aluno, porém, necessito denotar a importância de como as subjetividades e experiências vividas pelos alunos interferem no modo de como este se relaciona com o aprendizado histórico, tão criticada e pouco aprofundada em conceitos nas diretrizes, mesmo esta referenciando uma resolução a esta problemática (pois esta concepção de currículo não define o papel das disciplinas escolares na organização do trabalho pedagógico com a experiência) com o utilitarismo⁹, não acaba por vincular seus conceitos com sua aplicação em sala de aula, sendo descartada na prática e estagnando o conceito somente na teoria.

Portanto, destaco que as subjetividades vividas pelos alunos como estudo em sala de aula vem sendo desenvolvido durante o Séc XX com o surgimento da Nova Escola¹⁰, onde:

A escola vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, “favorável ao intercâmbio de reações e experiências”, em que ela vivendo sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada “ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades” (AZEVEDO, 1932, pág. 49)

As discussões oferecidas no

⁶ Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Pág 17.

⁷ Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Pág 18.

⁸ Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Pág 19.

⁹ A doutrina utilitarista é regida pela frase: Agir sempre de forma a produzir a maior quantidade de bem-estar. Princípio do bem-estar máximo. é

uma doutrina ética defendida principalmente por Jeremy Bentham (1748-1832) e John Stuart Mill (1806-1873).

¹⁰ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Observações de: HAMZE, Amélia. Escola Nova e o movimento de renovação do ensino. Disponível no site: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm> .

Manifesto sobre os esforços para administrar o sistema educacional, apresentam uma reflexão importante sobre o pensamento arcaico que segrega a educação das demais articulações sociais de relevância para o desenvolvimento do país, como por exemplo, da economia¹¹ (COSTA MARINHO, YASMIN).

Neste documento podemos presenciar uma crítica que aborda a segunda fase republicana (era vargas). Alguns destaques de O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova(1932)¹² continuam sendo alvo de críticas até os dias atuais, onde certas “semelhanças” com a precarização do ensino em nossas escolas chegam a espantar.

Assim, o professor de história deve visar como avançar em meio as doutrinas impostas, mesmo que não implícitas, no conteúdo pragmático que nos vem oferecendo os livros didáticos como conceito de verdade, dando maior valor ao aprendizado do aluno que ao seu próprio conhecimento acadêmico contrastado nas informações metódicas dos livros didáticos. Cabe destacar que, “[...]equivocadamente, em nome de um ‘ensino crítico’, [Os professores de história] acabaram alienando seus próprios alunos ao não lhes dar oportunidade de adquirir uma visão mais abrangente da história.” (PINKY, PINSKY. 2010, pág. 20)

¹¹ Observações destacadas pela autora, Disponível no site <http://www.infoescola.com/educacao/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/> .

¹² Disponível para download no site: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=205210 ,

¹³ “[...] A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.” Le Goff, Jacques: História e memória. 1982, pág. 423.

A respeito dessa maior valorização do saber do aluno e como seu aprendizado ocorre, o professor deve observar como o aluno está captando esse conhecimento e analisar diferentes formas de como esse conhecimento pode ser melhor transferido entre o professor e o aluno.

Assim, o professor deve aplicar em suas aulas uma metodologia que aborde, de forma mais abrangente, as diferenças e as características existentes nos dois modos de pensar, a memória¹³ e a consciência histórica¹⁴.

De modo resumido, pode-se dizer que a memória apresenta o passado como uma força móvel do espírito humano guiado pelos princípios do uso prático, enquanto a consciência histórica representa o passado em um interrelacionamento mais explícito com o presente, guiado por conceitos de mudança temporal e por reivindicações de verdade; ele reforça a especificidade temporal do passado como uma condição para sua relevância no presente. (RÜSEN, 2009, pág. 165)

Essa diferenciação nos permite observar a formação da memória e da consciência histórica nos alunos, onde a primeira está dividida em tres categorias

¹⁴ “Na consciência histórica, as conexões passado/presente/futuro apresentam-se de vários modos: por exemplo, o passado pode apresentar-se como modelo (cf. clássico) do presente ou como idade mítica (cf. idades míticas); o presente em relação ao passado (ou o passado menos remoto em relação a um mais remoto) como decadência ou progresso; o futuro aparece em relação ao presente ou ao passado também como decadência, progresso ou palingênese (cf. escatologia); e ainda, o presente em relação ao passado, tal como o passado menos remoto em relação a um passado mais remoto, como a antiguidade em relação à modernidade.” Le Goff, Jacques: História e memória. 1982, pág. 230.

1. A memória comunicativa¹⁵: lida com a formação de diferenças geracionais. Normalmente esta categoria de memória é maiormente privativa e individual, pois são memórias do seu dia-a-dia, transferidas entre familiares e amigos.
2. memória coletiva¹⁶: As pessoas comprometidas com o simbolismo da memória coletiva ganham um forte sentimento de pertencimento em um mundo em transformação. É a percepção do desenvolvimento da sociedade em seu tempo e espaço, essas mudanças coletivas afetam o seu eu e os que vivem em sua volta.
3. memória cultural¹⁷: Aqui a memória é a matéria para rituais e atuações altamente institucionalizadas. Ela tem o seu próprio meio e um lugar fixo na vida cultural de um grupo.

O professor de história abrange maiormente a memória cultural (no âmbito da memória, pois sua função afeta realmente a consciência histórica), onde a educação do saber historiográfico é uma memória que remete à instituição escolar, e esta, para o aluno, é uma memória sem uma real significância com o seu dia a dia pois muitas das informações captadas não lhe afetam diretamente a importância do saber para o seu cotidiano(Ex¹⁸: “Por que tenho que saber quem eram os Reis ingleses?”, “Nunca vou usar a fórmula de Bhaskara fora da prova”), gerando uma memória carregada de carga horária cansativa e desgastante vista como, para

alguns alunos, desperdício de tempo.

A real incompreensão do aluno pelo ensino de história, ou até sua falta de vontade pelo estudo da historiografia dá a entender que o discurso/narrativa presente nos livros didáticos não são mais que meros doutrinadores de um discurso histórico que dita a verdade, uma verdade que já não é mais de interesse para o aluno no tempo ‘veloz’ e ‘desenfreado’ com que se avança a história, hoje vista apenas a partir dos pontos de vista tecnológico(com o advento da comunicação da internet) e ideológico dos modos de produção dominantes(o consumismo desenfreado do capitalismo).

Para uma melhor captação desse conhecimento por parte do aluno, o professor de história deve estar ciente desse discurso apresentado e ‘desconstruí-lo’¹⁹, mostrando que a verdade imposta nos livros de história não é mais que apenas um único ponto de vista sobre um lugar e período concretos selecionado dentre os vários acontecimentos daquele período, visto de um ponto de vista de uma ideologia dominante:

[...] maio de 68 na França, quando o Partido Comunista consegue entrar oficialmente na Universidade, optam por negar-se a criticar a ideologia dominante, aceitando os “jogos e as seduções do sistema universitário”. As categorias do quadripartismo histórico -história antiga, medieval, moderna e contemporânea- são substituídas pelas armadilhas da sistematização da história mundial dos modos de produção principais -teoria estalinista de los cinco estádios-

¹⁵ Rüsen, Jörn: Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história, 2009, pág. 166.

¹⁶ Rüsen, Jörn: Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história, 2009, pág. 166.

¹⁷ Rüsen, Jörn: Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história, 2009, pág. 167.

¹⁸ Exemplos captados dentro de sala de aula ditos por alunos do E.M.

¹⁹ A desconstrução é um conceito elaborado por Jacques Derrida (1930-2004), como uma crítica de pressupostos dos conceitos filosóficos. A desconstrução serve nomeadamente para descobrir partes do texto que estão dissimuladas e que interditam certas condutas. Esta metodologia de análise centra-se apenas nos textos.

Assim, junto com a tradicional corrente histórica dos fatos, se dá na França atual duas novas correntes, a da “Nova História” -Pierre Nora, Jacques Le Goff, Braudel- e a história universitária marxista, mas todas têm em comum “uma concepção dos mecanismos históricos que repousam sobre a lenta continuidade, sobre processos externos ao movimento ativo das massas”²⁰ (TORME, 2012, pág. 98)

Além da memória histórica captada pelo aluno com a abrangência de novos pontos de vista da história, o professor também deve estar ciente principalmente, da importância de sua influência para a criação da consciência histórica que este transfere ao seu aluno.

A consciência histórica repousa no fato de que a perspectiva temporal — na qual o passado está relacionado com o presente e através do presente com o futuro — [...]. Um relacionamento histórico é determinado pela tensão temporal entre passado e presente, por uma diferença qualitativa, suas mediações dialéticas e narrativo-argumentativas no tempo.

A relação histórica com o passado é enriquecida por uma enorme quantidade de experiência. Apenas nesse tipo especificamente histórico de memória o peso do significado da experiência histórica torna-se visível e mensurável. Ele também muda a forma de significativamente apropriarmos-nos do tesouro das experiências passadas.

Essas formas de apropriação tornam-se muito mais complexas, uma vez que elas podem empregar uma grande variedade de estratégias narrativas. (RÜSEN, 2009, pág. 168)

Como se observa, a consciência

histórica é ditada pela relação entre as experiências do indivíduo com as narrativas históricas, onde a relação passado-presente-futuro está melhor entrelaçado, e não categorizado e dividido.



Fonte: RÜSEN, 2009, pág. 169.

A consciência histórica não é dividida, mas sim direcionada em uma série de 4 diferentes etapas para a sua construção:

1. A percepção de “um outro” tempo como diferente: a fascinação pelo arcaico, o obsoleto, o traço misterioso.
2. A interpretação desse tempo como um movimento temporal no mundo humano, com alguns aspectos compreensíveis (i.e., como evidência da permanência de certos valores, tais como exemplos de regras gerais, o progresso, etc).
3. A orientação da ação humana pela interpretação histórica utilizando concepções de identidade (i.e., “nós somos as crianças do sol”, ou “nós como nação”).
4. A motivação para a ação que uma orientação oferece, sacrifício ou matar pelo bem de concepções históricas de grandeza nacional.

A orientação é a síntese final,

20 Notas sobre ideologia dominante da autora, traduzida. Versão original do artigo disponível no site:

http://www.repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2101/recurso_199.pdf?sequence=1&isAllowed=y

sendo o resultado das outras três parcelas pelo qual se dá a captação do saber pelo aluno, se cria o pensamento histórico predominantemente etnocêntrico que está baseado em um relacionamento assimétrico entre bem e mal. Assim, os valores positivos moldam a imagem histórica de “si mesmos” e os valores negativos a imagem dos outros.

Apenas se a lógica específica da formação de identidade pelo pensamento histórico for claramente enunciada, ou seja, se o professor de história der uma correta orientação sobre o conteúdo aprendido pelo aluno nos livros didáticos, conseguirá gerar um sentido para os acontecimentos e os fatos históricos.

Assim, podemos identificar muitas manifestações e esforços da cultura histórica atual obtida pela capacidade de compreensão do aluno. A estrutura lógica geral deve ser compreendida como um “tipo ideal” da consciência histórica, como um meio cultural de construção de identidade que pode ser identificado em todas as culturas e em todos os tempos. “Ela também tem determinado a consciência histórica na Europa até nossos dias”²¹, uma consciência histórica que foi sendo adaptada para ser o discurso predominante, assimilada como conceito de verdade em nossos currículos e vestibulares, dos acontecimentos ‘certos’ e ‘errados’ e os mais perigosos, os conhecimentos que envolvem a palavra ‘descoberta’ nos livros didáticos.

Mudando a orientação, é possível mudar o sentido nos pensamentos dos nossos alunos, para isto, podemos utilizar uma visão alternativa da história que aborde uma idéia de desenvolvimento histórico concebido como a reconstrução da cadeia temporal das condições de possibilidade²².

Assim, se analisarmos a história por este conceito, o passado perde a sua inevitabilidade. As coisas poderiam ter sido diferentes, e não houve qualquer obrigatoriedade no desenvolvimento efetivamente ocorrido: temos de abandonar a idéia de que a Europa atual e o processo de unificação são consequências inevitáveis desde a sua origem na Antiguidade. (RÜSEN, 2009, pág. 179)

Porém, o professor de história deve ir além da mudança de orientação do aluno para um leque de possibilidades na história, deve-se preocupar principalmente com a problemática de a quem serve o conhecimento histórico, a quem beneficia seu estudo e a quem é dirigido o discurso historiográfico.

A formação do aprendizado de seu aluno decorre do quanto o professor é capaz de abranger essas dúvidas e saná-las para no futuro, o aluno não cair nas mesmas armadilhas que estamos caindo atualmente.

A História passou a ser um meio de produção dentro modo de produção capitalista, onde:

Nas sociedades de classe, a história faz parte dos instrumentos por meio dos quais a classe dirigente mantém seu poder. O aparelho de Estado procura controlar o passado, simultaneamente, no nível da política prática e no nível da ideologia. (CHESNEAUX, 1995, pág. 29)

Destacando a função ideológica e política da história que transmitimos aos nossos alunos em sala de aula, podemos reverter o problema destacando a história por diferentes perspectivas, utilizando diversos materiais alternativos aos ofertados para o ensino público, pois a

21 Rüsen, Jörn: Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história, 2009, pág. 178.

22 Rüsen, Jörn: Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história, 2009, pág. 179.

armadilha do quadripartismo histórico está presente até os dias de hoje, como indica novamente Jean Chesneaux:

O quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Por esta razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não tem significado algum para a imensa maioria da humanidade: fim do Império Romano, queda de Bizâncio. Esses mesmo marcos destacam a história das superestruturas políticas, dos Estados, o que também não é inocente. (CHESNEAUX, 1995, pág. 95)

Podemos perceber como ambos autores denotam a importância de colocar uma relação coletiva com o passado como base do conhecimento histórico, invertendo-se a relação passado-presente.”[...]*Não é mais o passado que comanda, que dá lições, que julga o alto de seu tribunal. É o presente que questiona e faz intimações.*”²³

Considerações Finais

Iniciei este artigo com a problemática sobre o desinteresse dos alunos pelo ensino de história em sala de

aula. Como pode-se observar, os métodos didáticos do ensino de história estão continuamente em desenvolvimento. Assim, para uma melhor captação da atenção do aluno pelo conhecimento histórico, deve-se dar um direcionamento do discurso historiográfico para que a memória do aluno sobre este tipo de conhecimento seja positiva, assim, o aluno poderá utilizar melhor esse conhecimento adquirido.

Referências

- C AZEVEDO, Fernando. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife, Pernambuco. Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores)
- CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores**. São Paulo: Ática, 1995 p. 92-99.
- CHESNEAUX, J. TORME, S. **¿Hacemos tabla rasa del pasado? a propósito de la historia y de los historiadores**. Costa Rica, Siglo Veintiuno editores, S.A., 2012.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, São Paulo. Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. KARNAL, Leandro. (Org.). Por uma história prazerosa e consequente. In: **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 17-28.
- RÜSEN, Jörn. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história**, p.163-209.

²³ CHESNEAUX, Jean. Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores. Pág. 24