

H I S T Ó R I A

& U T O P I A S



ORGANIZAÇÃO
Ilana Blaj
John M. Monteiro

A N P U H

Associação Nacional de História

HISTÓRIA & UTOPIAS

*Textos apresentados no XVII Simpósio
Nacional de História*

Organização
John Manuel Monteiro
Ilana Blaj

A N P U H

Associação Nacional de História

1996

ENSINO DA HISTÓRIA

leitura de mundo, pesquisa, construção do conhecimento

Ana Maria F. da Costa Monteiro
Universidade Federal Fluminense

A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”.

Walter Benjamin

O processo de “abertura política” e de redemocratização vivido pela sociedade brasileira no início da década de 1980 reacendeu esperanças e intensificou o debate sobre o papel da História no processo de transformação social gerando uma série de propostas de reformulação e/ou renovação dos programas de ensino. Buscava-se não apenas superar tendências positivistas e/ou historicistas que representavam uma visão conservadora, elitista, autoritária e colonizadora da história que se ensinava tanto nas escolas públicas como naquelas da rede privada como também a visão economicista estrita herdada de uma certa leitura dos textos marxistas. Contribuições teóricas do “Annales” e da Nova História incorporavam a preocupação com a vida cotidiana, as mentalidades, com os aspectos culturais.

Paralelamente, os resultados das pesquisas no campo da psicogênese auxiliavam o entendimento dos modos pelos quais a criança aprende, como o seu pensamento se estrutura e se organiza, e como este processo é intimamente ligado ao desenvolvimento da linguagem, instrumento de leitura da realidade, do mundo.

Assim, de uma interpretação naturalizada da história europocêntrica e colonizadora partia-se para a construção de uma história onde o aluno se visse e atuasse como sujeito na leitura do mundo, na construção do conhecimento, crítico e participante no processo de mudanças cuja hora, finalmente parecia ter chegado.

Tornava-se urgente, portanto abandonar uma ordenação de conteúdo que, privilegiando a memorização de fatos e datas da biografia da nação — no 1º

segmento do 1º grau — se enredava no passado remoto da história européia no 2º segmento do 1º grau, sem conseguir trazer para a sala de aulas as discussões que conferissem historicidade aos fatos da vida presente.

O currículo foi modificado num processo que teve no professorado um interlocutor ativo e crítico. Prioridades foram redefinidas, hierarquias demolidas, questões revalorizadas, destacando-se o estudo da história da sociedade brasileira no contexto da história da América e do mundo.

Optou-se então pela apresentação de uma estrutura conceitual que orientasse o professor no seu trabalho com o aluno, indicando-lhe as noções básicas que precisam ser construídas para o entendimento do que é viver em sociedade. Para a elaboração deste quadro conceitual foram considerados os diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo das crianças. Entre os 6-7 e 11-12 anos, aproximadamente, a criança vive a fase operacional-concreta durante a qual ela aprende a pensar sobre os fatos de sua vivência cotidiana: as situações de vida como jogos, brincadeiras, atividades; os *grupos* de que faz parte e com os quais vive e convive — família, turma, etc; o *espaço* onde vive e se locomove; as características culturais; o *tempo* vivido e percebido;¹ o *trabalho* realizado pelos diferentes profissionais na produção da vida social.

Essas situações, quando objeto de uma análise mais detalhada, permitem que a criança pense sobre o que viu ou vivenciou. A representação, através das várias linguagens — gestual, dramática, gráfica, oral e plástica possibilita à criança perceber semelhanças e diferenças, complementariedades e inversões, identificando atributos e classificando os objetos, pessoas e fenômenos que a cercam, construindo então os conceitos que a ajudam a pensar e expressar o mundo em que vive. Assim, por exemplo perceber que as pessoas que fazem a comida na escola são as “merendeiras”, que elas são trabalhadoras e que sua atividades profissional é diferente daquela dos professores, serventes, inspetores, vigias.

Para melhor identificar as características de cada uma dessas profissões, as crianças poderão realizar entrevistas e montar quadros comparativos que facilitarão a percepção das semelhanças e diferenças e a complementariedade dessas atividades.

Através dos conceitos de “merendeira”, “servente”, “vigia”, “inspetor”, “professor”, a criança estará se habilitando a construir os conceitos mais amplos de “profissões” e de “trabalho”, avançando no seu processo de pensar sobre o mundo em que vive. É classificando e estabelecendo relações, que as crianças, nesse período, constroem conceitos a partir dos conceitos espontâneos que trazem das experiências de vida anteriores à entrada na escola²

1 Jean Piaget, *Seis estudos de psicologia*, Rio de Janeiro, 1986, pp. 42-61.

2 L.S. Vigotsky, *Pensamento e linguagem*, pp. 71-101.

Esses conceitos, expressos por palavras, vão se transformando conforme novas experiências sejam vivenciadas e analisadas, aumentando seu potencial cognitivo. É, portanto, papel da escola ampliar e aprofundar as experiências, de forma que a criança seja levada a pensar inclusive sobre objetos e fenômenos que não conhecia e que vai buscar entender.

Na elaboração do quadro conceitual, realizamos um trabalho em que as noções básicas para o conhecimento da Geografia e da História são apresentadas de forma integrada na medida em que a percepção que a criança tem da realidade é globalizada e não aquela de um espaço desarticulado de suas características temporais, sociais e culturais. Trabalhando o aqui e não aqui, o agora e o não agora, as experiências vão se ampliando de forma que na 5ª série possamos iniciar o trabalho com História e Geografia separadamente.

A partir dos conceitos de espaço, tempo, grupo social e trabalho, enfatizamos então, em História, o trabalho de construção dos conceitos-chave de *sociedade, cultura, tempo e trabalho*, referenciais básicos para servir de guias ao professor como ferramentas do pensamento, universais que ajudam a pensar o particular no processo de conhecimento sobre o funcionamento das sociedades através do tempo e que implica em permanências e mudanças.

Utilizando exemplos históricos de outras sociedades em outros espaços e tempos, rompendo com a interpretação linear e evolucionista da história burguesa, o professor pode propiciar elementos que permitam ao seu aluno estabelecer novas relações e organizar novas classificações incluindo outras atividades econômicas, diferentes relações de trabalho, novos grupos e classes sociais, as formas de organização política, a diversidade cultural, etc, sempre com a preocupação de estabelecer vínculos com o presente vivido, problematizado e historicizado.

Quanto ao trabalho a ser desenvolvido para a construção dos conceitos pelos alunos, é importante fazer algumas considerações.

Alguns conceitos implicam um nível de abstração tal que podem ser utilizados em diferentes situações históricas: é o caso, por exemplo, dos conceitos de monarquia, aristocracia, agricultura, indústria, artesanato, manufatura, etc. Outros são necessariamente historicizados como os de burguesia, capitalismo, imperialismo, colonialismo. O seu uso indiscriminado gera anacronismos que conduzem a equívocos e erros. É preciso ter clareza de qual a época histórica, qual sociedade às quais os fenômenos expressos por estes conceitos estão referidos³.

Além disso, uma parte de sua constituição enquanto conceito está inelutavelmente enraizada no presente: “não existem conceitos explicativos do

3 Paul Veyne, “Os conceitos em História”, in M.B.N. da Silva, org., *Teoria da História*, São Paulo, 1976, pp. 120-134.

passados que não veiculam a sua parte de presente e não datem, por conseguinte, o historiador. Mas inversamente, sem pensamento sobre o presente, não há conceitos nenhuns”.⁴

É a partir do questionamento do presente que se pode pensar o passado, com conceitos e categorias que ganham significado a partir de sua atualidade e capacidade de funcionar como instrumento explicativo de hoje e de outros tempos, espaços e culturas.

Por outro lado, na medida em que propomos a ruptura com a visão positivista da História, entendemos fundamental a afirmação dos posicionamentos adotados e que têm por base um instrumental teórico que permite analisar as diferentes formas de organizar e de pensar o social e não fechar o entendimento a partir da apresentação de modelos prontos como a proposta stalinista da seqüência necessária e inevitável dos modos de produção.

Nesse sentido, o conhecimento atualizado, por parte dos professores, dos conceitos e seus significados é fundamental, bem como uma base teórica e historiográfica que lhes dê autonomia para a explicitação das abordagens que estão sendo utilizadas na medida em que um mesmo conceito pode ter vários significados. Por exemplo, o conceito de cultura pode ser entendido como acervo de erudição, conhecimentos sistematizados de uma certa classe social ou como o conjunto da produção material e simbólica dos homens que formam uma sociedade.

Para o esclarecimento do enfoque teórico com que se está trabalhando, temos os objetivos que expressam posicionamentos ao mesmo tempo em que apontam para a integração e/ou diversidade dos diferentes aspectos de uma mesma realidade numa mesma época.

Os conceitos também não podem ser pensados isolados do contexto, da realidade concreta que eles ajudam a descrever ou revelar. Ao mesmo tempo em que resultam de processos de abstração, sua existência somente se justifica na medida em que estão referidos a uma realidade que, ao ser pensada, pode ser reinterpretada modificada e/ou transformada. Nesse sentido é importante deixar claro que não basta reordenar prioridades e redefinir conceitos se eles se transformarem num quadro de conceitos apriorísticos impostos aos alunos, com suas definições prontas, como a “História que devem saber”.

Os conceitos enquanto criações artificiais são instrumentos de análise e interpretação de realidades concretas e é isto que os legitima e confere valor: o potencial cognitivo. Caso contrário recaímos numa versão modernizadora da história positivista.

4 F. Furet, *A oficina da História*, Lisboa, s.d., p. 33.

Outra questão refere-se ao fato de que trabalhar com conceitos que são ferramentas para o pensar não significa cairmos num vazio de conteúdos ou no espontaneísmo onde tudo é válido e nada vale.

Por exemplo, a “preocupação” atual com a necessidade de partir da realidade do aluno que, muitas vezes, tem significado “ficar na realidade do aluno” impedindo-se que ele tenha acesso ao conhecimento acumulado pelas sociedades ao longo do tempo e que este conhecimento esteja referido ao seu viver presente de forma a poder lhe conferir historicidade.

Assim, entendemos que rejeitar o autoritarismo, o elitismo, o colonialismo não é negar a ciência, a arte, a literatura, a filosofia. É, sim, desenvolver a capacidade cognitiva dos alunos, levá-los a desenvolver seu pensamento formal e a capacidade de fazer generalizações e abstrações. Só assim ele será capaz de desenvolver o espírito crítico e efetivar a superação de sua dominação, alienação ou indigência.

Finalizando, a grande questão que temos a enfrentar *ainda* e sempre é a questão *metodológica*. Como superar a dicotomia teoria/prática? Como — retomando as palavras de Paulo Freire — realizar uma educação que seja diabólica e dialética, onde o aluno seja respeitado no seu saber, na sua vivência, mas onde encontre caminhos para ampliar sua leitura do mundo, a compreensão de sua forma de inserção neste mundo? E que se possa resgatar, numa realidade como a de hoje — imersa na descrença, no individualismo e no cinismo — a capacidade de se indignar e de desejar mudar, acreditando que isto é possível.

A questão é metodológica sim: existe um conhecimento acumulado que este aluno — adulto, adolescente, criança — tem o direito de conhecer, conhecimento este que deve chegar a ele. não como algo imposto, mas sim como chave para o entendimento de um mundo vasto, complexo, às vezes incompreensível. Tendo a pesquisa como princípio educativo, a proposta é aproveitar o espírito de *curiosidade* do aluno e levantar questões, problematizar a visão do senso comum para então buscar explicações e trabalhar os conceitos que vão possibilitar novas leituras de mundo num processo ativo e crítico de construção do conhecimento e de conscientização.

Reafirmamos assim a importância de que professor tenha acesso a um quadro conceitual que lhe sirva de referencial básico para o trabalho com os alunos. Eixos temáticos, temas geradores, questões, problematizações surgem do grupo com suas características, necessidades e interesses específicos, pontos de partida do processo de ensino-aprendizagem que tenha a pesquisa como princípio educativo.

E como já dizia Lucien Febvre: “História ciência do Homem, ciência do passado humano. E não, de modo nenhum, ciência das coisas, ou dos conceitos.

As idéias, fora dos homens que as professam? As idéias, simples elementos entre muitos outros dessa bagagem mental feita de influências, de lembranças, de leituras e de conversas, que cada um de nós transporta consigo? As instituições, separadas dos que as fazem e que, embora respeitando-as, as modificam sem cessar? Não. No sentido mais lato, não há História a não ser a do Homem”.⁵

Texto apresentado na Mesa Redonda Propostas Curriculares no Ensino de História, 21/7/1993.

5 Lucien Febvre, *Combates pela História*, 2a ed., Lisboa, 1985.