

O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO: REFLETINDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

EVERSON MELQUIADES ARAÚJO SILVAⁱ

Universidade Federal de Pernambuco

O contexto atual do ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental

A década de 1990 foi marcada, dentre outros aspectos, por ser caracterizada pelo “retorno da história” ao currículo escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental. O ensino dos chamados “Estudos Sociais” foi substituído pelo ensino de História e Geografia, enquanto áreas curriculares específicas, não obstante, correlacionadas, conforme explicitado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (SEF/MEC, 2000).

Nesse contexto, este estudo teve como objetivo principal verificar quais as concepções de ensino de História aparecem na prática pedagógica dos professores deste nível de ensino, tendo em vista as mudanças impulsionadas pelo planejamento governamental e pelas pesquisas na área.

É importante lembrar que a análise das concepções de História rebate diretamente na discussão em torno dos conteúdos propostos pelos professores em sala de aula. No entanto, não podemos nos limitar a esse aspecto, haja vista que a questão da concepção de ensino também está atrelada aos procedimentos didáticos e metodológicos que permitem materializar esses conteúdos no trabalho pedagógico (Cabrini, 2000).

Situando os instrumentos metodológicos, analíticos e conceituais

Foram realizadas observações diretas em sala de aula, seguidas de entrevistas com as professoras, visando apreender o “modo de conceitualização” sobre o ensino de História, vivenciado na prática pedagógica das professoras selecionadas. Todas as aulas foram registradas, simultaneamente, em fitas de áudio e em um caderno de campo. Ao todo, foram observadas 21 aulas, em diferentes escolas da rede municipal de ensino de Recife (5), de Olinda (1) e da rede particular de ensino (1), gerando-se, subseqüentemente, 21 relatórios de aula.

O trabalho de campo procurou acompanhar e descrever detalhadamente uma seqüência de três aulas. Participaram da pesquisa sete (07) professoras, das quais quatro (04) possuem formação inicial nos cursos de magistério normal médio, além do curso de graduação (licenciatura em Letras e/ou Pedagogia), outras duas (02) possuem apenas o curso de magistério normal médio e uma (01)

possui apenas graduação em Pedagogia. As séries observadas fazem parte do 1º. e 2º. Ciclos do Ensino Fundamental (6) e da Educação de Jovens e Adultos (1).

O foco analítico desta pesquisa foi direcionado para a apreensão dos conteúdos de ensino e das estratégias didático-metodológicas utilizadas pelos professores no desenvolvimento do ensino de História. Os dados coletados foram analisados e organizados a partir de três categorias analíticas (aspectos/dimensões) consideradas fundamentais, a qual apresentamos, a seguir:

1. Tendências do ensino de história encontradas a partir da análise dos conteúdos de ensino

A análise dos conteúdos de ensino permitiu mapear na prática pedagógica desenvolvida pelas professoras observadas, a presença de cinco (05) tendências do ensino de história (Estudos Sociais, História Temática, História Local, História Oficial e Festividade Cívicas), sendo que a maior ênfase recaiu no ensino de história a partir dos conteúdos da História Oficial e das chamadas Festividades Cívicas.

Estudos recentes (SEF, 2000; Cabrine, 2000; Fonseca, 1995 e Nikitiuk, 1996), por outro lado, sugerem a categorização mais condensada das tendências citadas. Em um primeiro plano, englobaríamos os Estudos Sociais, a História Temática e as Festividades Cívicas, pois segundo Fonseca (in Veiga, 1991), todas estas tendências (da forma em que elas se apresentam no trabalho decente das professoras), tinham como objetivo comum,

“eliminar do ensino toda e qualquer possibilidade de reflexão crítica, de estímulo ao pensamento e à criatividade. O ensino de história, dessa ótica, apresenta-se principalmente como um amontoado de informações, de noções simplificadas, a-histórica que, transmitidas aos alunos espectadores, faz com que eles percam o (próprio) sentido da História” (p. 158).

Um segundo plano permitiria englobar a História Oficial e a História Local, uma vez que essas duas tendências tendem a trabalhar diretamente com o conhecimento dito histórico, não obstante, sem conseguir romper, efetivamente, com uma História que privilegia os “fatos do passado”, desconsiderando a possibilidade de problematização da historicidade a partir da realidade vivida pelos sujeitos.

2. Estratégias metodológicas presentes na prática pedagógica das professoras

Os dados analisados, por sua vez, permitem verificar a presença de um número diversificado de estratégias didáticas e metodológicas utilizadas pelas professoras no processo de implementação do ensino de História, nas séries iniciais da escolarização.

Essa situação, por um lado, pode ser caracterizada como um avanço, pois as estratégias desencadeadas não limitavam apenas a utilização de métodos mnemônicos. Observou-se, por exemplo, o uso de estratégias metodológicas características do ensino crítico de História, tais como: o estudo do meio e a produção de textos coletivos.

No entanto, percebemos que ainda persiste a presença de atividades como “cópias” de conteúdos estudados, preenchimento de questionários a partir de um texto básico (na sua maioria retirados dos livros didáticos), construção de linhas do tempo, mediante o uso de cronologias lineares marcadas por datas e heróis, exposições orais e atividades denominadas como sendo de “engrandecimento cultural”.

Essas estratégias vêm, historicamente, marcando o ensino de História na educação brasileira, aparecendo com maior intensidade na prática pedagógica das professoras observadas, o que parece apontar para o fato de que ensinar História ainda consiste em transmitir os pontos estabelecidos nos livros didáticos ou conteúdos estabelecidos dentro de programas oficiais, reduzindo-se o processo de ensino-aprendizagem a uma prática de reprodução dos modelos recebidos (SEF/MEC, 2000).

Uma outra estratégia que também esteve presente nas aulas de história foi a utilização de “pesquisas” como recurso metodológico para a produção do conhecimento histórico. Porém, as concepções de pesquisa apresentadas pelas professoras restringiram-se à busca e reprodução mecânica de conhecimentos cristalizados e já estabelecidos em livros e enciclopédias, corroborando a observação de Fonseca (in Veiga, 1991) de que,

“Tradicionalmente, fazer “pesquisa” na escola de 1º. Grau tornou-se um pesadelo para alunos e pais, uma vez, na maioria das vezes, o professor indica os temas e o aluno sai desesperadamente à caça de livro que contenha o assunto. O aluno limita-se a fazer cópia de trechos de textos de um ou mais autores e devolvê-la à professora, que muitas vezes não tem tempo para ler, avaliar e discutir com o aluno. Dessa forma, o trabalho de pesquisa não tem sido entendido, e as escolas acabam desvirtuando o sentido e o valor da pesquisa como reflexão, descoberta e pensamento “ (p. 165-166).

3. As atividades didáticas produzidas pela inter-relação dinâmica entre as tendências de ensino e a prática pedagógica dos professores no ensino de história

A análise dos dados indicou que tanto o ensino a partir da História Temática, como da História Local, propiciou a abertura de um espaço para a inclusão de estratégias didáticas e metodológicas inspiradas no ensino da História Crítica, como a pesquisa e o estudo do meio, seja através do uso de excursões didáticas, seja através das chamadas aulas passeio.

Verificou-se, ainda, que o ensino a partir dos conteúdos da História Oficial termina por agregar estratégias didáticas mais “conservadoras”, como por exemplo, o uso intenso de exposições orais, cópias e construção de linhas do tempo lineares e factuais.

Ao inter-relacionar os dados coletados, a partir das aulas observadas, com as entrevistas realizadas com as professoras, foi possível perceber determinadas conceitualizações significativas tanto no discurso, como na prática em sala de aula. No entanto, verificamos também, uma forte influência dos postulados defendidos pela Escola Nova, inspirada em John Dewey e difundida no Brasil na década de 1920/30. Em outras palavras, havia uma forte tendência, por parte das professoras, em justificar sua intervenção como uma tentativa de substituição dos métodos mnemônicos pelos chamados “métodos ativos”. Essa situação pôde ser verificada, concretamente, na prática pedagógicas das professoras, através de uma categoria que foi denominada aqui de **“atividade suplementares”**.

Agrupamos, nessa categoria, todas as estratégias utilizadas pelas professoras com a finalidade de “dinamizar” as aulas, tais como: sistematização de pesquisa, explicitações, atividades manuais, representações pictóricas, escuta de música, leitura de imagem, revisão dos conteúdos.

Paradoxalmente, percebemos que esse tipo de prática acaba por funcionar como uma barreira epistemológica para a implementação dos pressupostos didáticos e metodológicos do ensino da História Crítica, uma vez que as professoras ao implementar esse tipo de “atividade prática” na sala de aula, acreditam estar seguindo orientações de teor “sócio-interacionista”.

Não obstante, o que se percebe é que essas atividades conservam um viés mistificador, pois recobrem a abordagem tradicional dos conteúdos com as significações herdadas da Escola Nova, mediante a suposição de que o sócio-interacionismo identifica-se univocamente com ativismo.

Como argumenta Cabrini (2000),

“É preciso garantir que o professor de história seja alguém que domine o processo de produção do conhecimento histórico, que seja alguém que saiba se relacionar com o saber histórico já produzidos e que, finalmente, seja alguém capaz de encaminhar seus alunos (sejam eles do 1º., 2º. ou 3º. grau) nesses mesmos caminhos da produção e da relação crítica com o saber. Em outras palavras: o professor de história precisa ser alguém que entenda de história, não no sentido de que saiba tudo o que

aconteceu com a humanidade, mas que saiba como a história é produzida e que consiga ter uma visão crítica do trabalho histórico existente” (p. 23).

Mais ainda. A utilização intensa da chamada “revisão de conteúdos” e a ausência quase que absoluta de atividades que possibilitassem a interação dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, enquanto princípio para uma aprendizagem significativa, evidenciou que as práticas escolares observadas reduzem o processo de ensino-aprendizagem a um espaço de transmissão do saber, centrado na figura do professor, tratando-se, na prática, o aluno como um sujeito passivo, apesar das justificativas apresentadas pelas professoras para tornar o ensino mais criativo, divertido, motivador e atualizado para os alunos.

Considerações finais

Dessa forma, é possível concluir que as concepções de ensino de História dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental ainda ancoram-se pelos pressupostos teórico-metodológicos tradicionais, apesar dos avanços ocorridos na última década nas tendências da historiografia, da psicologia cognitiva e da didática dos conteúdos específicos. Não sendo possível perceber, ainda, mudanças significativas na prática pedagógicas dos professores desta área de conhecimento.

Referências bibliográficas

CABRINI, Conceição. **Ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: EDUC, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1995.

NIKITIUK, Sônia M. Leite. **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1996.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEIGA, I.P.A. & CARDOSO, M.H. **Escola Fundamental: Currículo e Ensino**. São Paulo: Papirus, 1991.

ⁱ Professor do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Educação.