

## PESQUISAR E OUSAR A PRÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

José Fernandes Costa

Todos os anos, diversas instituições de ensino superior disponibilizam na sociedade um grande número de graduados em História. Boa parte deles seguirá a carreira de professores dessa disciplina em escolas das redes públicas estaduais e/ou municipais. A observação empírica mostra que poucos continuarão carreira acadêmica em cursos de pós-graduação, instituições de pesquisa ou outra atividade que exija um profissional da História. Por questões circunstanciais me inclui no primeiro grupo.

Há doze anos que venho me deparando com questões que percebo serem comuns a diversos colegas que escolheram a carreira docente. Talvez a constatação geral é a de que os alunos têm aversão aos estudos formais, e isso não só com a disciplina de História, a escola como um todo parece estar fora do seu tempo. Desde sua estrutura física, administração, organização das aulas e o conteúdo delas.

A partir da pergunta *Quais conteúdos devem ser ensinados nas aulas de História e com que metodologias?*, este trabalho procura discutir questões pertinentes à sala de aula de História, a partir de uma experiência de docência que desenvolvi nos anos de 2003 e 2004.

Pela nossa formação (desde que éramos alunos do ensino fundamental) o conteúdo de História está relacionado com nomes, datas, fatos. A ênfase que foi e é dada a esses elementos cristalizou em nós a crença de que esse deveria ser o conteúdo. Concomitantemente, ajudou a desenvolver a idéia de que ensinar seria “repassar” esses conteúdos. Ou, como modernamente se diz, fazer a transposição didática do conhecimento humano historicamente produzido. Mas será possível fazer transposição do conhecimento, ainda que didaticamente?

Parece-me que a história produzida sobre determinada sociedade nos serve mais de informação, sendo conhecimento apenas para o historiador que pesquisou e dela se apropriou intencionalmente. Informar ao aprendiz determinada história quase não lhe faz sentido se ele não ver nessa informação algo de seu interesse.

Porém, tornar o conteúdo da aula de História interessante ou lançar mão de metodologias ativas, não é o mesmo que dar conta dos objetivos do ensino de História. Assim, utilizar-se do cinema, da informática ou pedir para os alunos construírem maquetes, até pode envolvê-los melhor, mas pouco fará para o aprendizado histórico se for desarticulado de uma reflexão metodológica de fundo, que relacione a pertinência da metodologia com a pertinência do conteúdo.

Para não irmos tão longe, de um modo geral, os objetivos da História podem ser referenciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais: os estudantes deverão sair capazes de identificar, caracterizar e relacionar culturas, questionar a realidade e pensar soluções para os problemas que percebem em seu cotidiano, bem como *dominar procedimentos de pesquisa* e reconhecer o conhecimento histórico como integrante de um conjunto maior de conhecimentos.<sup>1</sup>

As diretrizes curriculares do MEC para os cursos de formação de professores, embora com a infeliz idéia de cindir licenciatura das demais habilitações, também insiste na importância da pesquisa na formação. O domínio da produção do conhecimento é apresentado como essencial para a formação docente.

É fundamental, portanto, ter clareza de que o que se deve pretender com o ensino de História não pode ser repasse de informações, nem inculcação ideológica; não pode ser discussão sociológica, mas o presente e o cotidiano não podem ser ignorados; não se pode esquecer as tramas, as relações, sem necessariamente ter que se preocupar com o ensino de toda a história da humanidade (a sensibilidade docente deve dar condições para que o professor perceba o que é essencial para a trama e o que é periférico para o momento determinado que se está estudando); perceber no presente as marcas do passado, e no passado as potencialidades e projeções das ações humanas; estudar não pode ser um momento de diversão descompromissada, contudo pode ser prazeroso se for significativo para o estudante.

Enfim, diversão, repasse de informações, discussões sociológicas e filosóficas podem fazer parte do processo ensino-aprendizagem, porém, é preciso ir além disso, em direção à formação do pensamento histórico.

Como parte dessa discussão, outro aspecto importante na docência é conhecer a história da disciplina. Isso é fundamental para, entre outras coisas, perceber que a escrita da história e o seu ensino são condicionados por determinações históricas, sendo campo de disputas e de possibilidades.

De fato, ser professor não é algo fácil e demanda muitos saberes. Os professores precisam também diferenciar conteúdo de método, e perceberem que no próprio método há conteúdos explícitos e implícitos. Por exemplo: pode ser que ninguém diga que dar aulas é apresentar determinado assunto, na frente de um grupo de pessoas sentadas enfileiradas. Porém, na hora que um aluno passa à condição de professor (seja “brincando de escolha” ou como estagiário), com raras e louváveis exceções, sua opção metodológica é por aula expositiva-dialogada. Os estagiários, muitas vezes, tem dificuldades com o conhecimento histórico que os professores quiseram “repassar-lhe” durante três anos de formação, no entanto, com relação à metodologia, o futuro professor não exita em imaginar e prever uma “exposição-dialogada”.

Mas qual é a metodologia mais adequada ao ensino de História? Não seria correto trabalhar com aulas expositivas? Ausubel<sup>2</sup> ao teorizar sobre a aprendizagem significativa defende que o problema está nos maus usos das exposições. Infelizmente ainda olhamos com desconfiança os resultados das pesquisas da psicologia da aprendizagem. Mas não pretendo entrar nessa discussão aqui.

Voltando à questão de qual a metodologia mais adequada ao ensino, visitamos Paulo Freire. Este educador já afirmava que saber “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”<sup>3</sup> Destas palavras de Freire pode-se concluir que para ensinar e aprender é preciso seguir a lógica da produção da ciência. Ou seja, se qualquer produção de conhecimento científico, em

qualquer área, parte sempre do problema motivador de uma pesquisa, o “ensinar” e o “aprender” também deve se guiar por esta idéia.

Como motivar crianças e adolescentes a estudarem história? Como transformar a informação histórica em conhecimento? Como dar aulas de história interessantes e interessáveis? Como chegar ao mundo das jovens mentes, sem tornar a ciência uma diversão, sem “fazer-cabeça”, sem somente cumprir programas?

Se o objetivo é desenvolver o raciocínio histórico, o pensar historicamente (e não simplesmente preparação para vestibular), como agir metodologicamente nas aulas de história?

Muitos estudiosos têm se debruçado nas últimas décadas sobre esses temas. Há uma forte tendência em favor de que o fazer do historiador seja a referência do fazer pedagógico do professor de História. Para Schmidt, “o professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico.”<sup>4</sup> Pode-se entender então, que um conteúdo fundamental a ser aprendido é o como produzir o conhecimento. E isso não se dará pela quantidade de informações que o professor for capaz de transmitir ao aprendiz.

Ensinar história, aprender história pela pesquisa, pelo mesmo método da produção da ciência, será possível propiciando-se igualmente a autonomia ao educando. Autonomia para escolher o assunto a estudar, para administrar seu tempo, para desenvolver sua responsabilidade. O professor age como mediador, detentor de um saber, mas que não está ávido por informar seu aprendiz. Sua principal tarefa é a de estimular a curiosidade, fornecer elementos às jovens mentes para que ponham-se a pensar cientificamente. Ele precisa ser um conhecedor de temas da cultura, da história, mas não enciclopedicamente. Ele terá que saber melhor como orientar do que transmitir informações. Não é saber toda a História, mas desenvolver instrumentos para saber onde, como buscar, saber buscar. De acordo com Schmidt, “A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento existente, através de

um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento.”<sup>5</sup>

A chegada do computador à escola, simultaneamente às teorizações sobre o que e como ensinar possibilitou pensar a articulação entre ambas. Na Prefeitura Municipal de Florianópolis, a implantação das salas informatizadas se deu sob uma orientação de trabalho coletivo, fundamentado na psicologia vygotskyana do sócio-interacionismo. Vinculada essa concepção a uma questão de ordem prática, uma vez que para cada escola foi disponibilizada uma sala informatizada com 15 máquinas. Como as turmas tem em média 35 alunos, não tem como não fazer trabalho coletivo.

Além desse encaminhamento teórico, metodologicamente essa prática é embasada na pedagogia de projetos. Grupos de trabalho de alunos, a partir de um tema geral, delimitam-no para seu interesse, apresentam objetivo, hipóteses, justificam, etc.

Essa possibilidade, aliada às leituras que já vinha fazendo desde que em 1993 conclui a graduação, me levaram a ousar, em relação às divisões de períodos e listagens de conteúdos, rigidamente estabelecidos para cada série. Considerando que a partir de 1998 os PCN s também propiciaram uma maior abertura ao trabalho docente. Desenvolveu-se a perspectiva de que o conteúdo estava para além da informação histórica e de que o conhecimento não é transmitido e sim construído pelo sujeito que aprende. Algumas condições estavam dadas para experimentar uma nova prática.

No início de 2003, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com um grupo de professores de Geografia que tinha mais ou menos as mesmas leituras, pensou-se em reorganizar as temáticas curriculares. Substituímos as listagens pela idéia geral de “temas de interesse” para cada série. Assim, para as 5<sup>as</sup> séries, seriam propostos temas de interesse para o Estado de Santa Catarina; para as 6<sup>as</sup> séries temas de interesse para o Brasil, nas 7<sup>as</sup> séries América e para as 8<sup>as</sup> séries temas de interesse Mundial.

Preocupamo-nos em ressaltar que não queríamos uma perspectiva linear, que não seria “a história de...”, mas desenvolver “temas de interesse para...”, o que seria apenas o ponto referência, não limitando possíveis ampliações. Em cada turma seriam montadas

equipes de trabalho, que, sob orientação dos professores, elaborariam projetos, desenvolveriam pesquisas e tornariam públicos os resultados.

Na sala, as turmas não teriam três aulas de Geografia e três de História por semana, mas sim seis aulas para o projeto, embora no horário regular da escola e nem sempre geminadas. Os professores atuariam como orientadores. Por fim, o resultado deveria ser apresentado em *Power Point*, utilizando-se da linguagem multimídia. Os alunos ainda poderiam utilizar o computador para consultas na Internet ou CD-Rom's, como possíveis suportes de informações.

Essa idealização encontrou algumas barreiras logo que começou a ser aplicada: professores com entendimento diferenciado do projeto, dificuldade de articulação de horários e tempo disponibilizado disponibilizado para avaliação entre os docentes; o que também motivava a indisponibilidade de busca de fontes de consulta, nem sempre tão acessíveis; rotatividade de professores; e, até, professores que não assumiram os encaminhamentos das reuniões.

Por fim, o projeto se restringiu às 7<sup>as</sup> séries, sendo que em apenas uma integrando as disciplinas de História e Geografia. Nas demais três 7<sup>as</sup> séries não conseguimos articular esses campos disciplinares. Nesse processo de ajustamentos, percebeu-se também a dispersão e desarticulação dos temas, optei por dedicar uma das três aulas semanais para trabalhar de forma mais sistemática a História da América, como já fazia com as demais turmas.

Nessa sistematização, também se trabalhou com grupos. Porém havia uma orientação mais específica para o início das atividades: cada equipe deveria escolher um país americano para produzir uma apresentação sobre o mesmo: história, cultura, geografia, etc. Essa apresentação deveria ser em *Power Point* mas, antes de irem à sala informatizada, as equipes deveriam projetar e esquematizar o trabalho em papel. Durante as duas primeiras semanas as aulas aconteciam na biblioteca que, apesar de possuir um acervo limitado, possibilitou uma coleta de dados em livros didáticos e enciclopédias. Somente após terem o rascunho é que os alunos sentaram na frente do computador.

Um ou outro grupo que negligenciou a etapa inicial, tirou a primeira conclusão: o computador é apenas uma ferramenta que depende de nossa programação. Precisaram voltar à biblioteca, enquanto os outros já colocavam sua imaginação para funcionar.

O trabalho sobre os países permitiu circular por vários aspectos da história americana, permitindo perceber semelhanças e diferenças, mudanças e permanências entre os diversos países objeto de estudo. Mas, além desse aprendizado, nos próprios grupos de trabalho era perceptível a troca, discussão, busca de informações, contribuindo na construção do conhecimento.

Ao possibilitar a autonomia para os grupos buscarem informações, evidencia-se a necessidade da crítica às fontes, sobre tudo quanto à *Internet*. O computador e a *Internet* não fazem milagres, mas abrem barreiras da imaginação, da participação, se são trabalhados como ferramentas. Como diante de um texto da imprensa, de uma obra de arte, de um filme ou mesmo de um livro didático, é fundamental a intervenção pedagógica do professor que pode qualificar a atividade e o suporte.

Os trabalhos desenvolvidos pelos grupos foram completados com apresentação. Nessa nova etapa, outra vez afluíram contradições, vácuos e a necessidade de retomada da pesquisa. Para além dos temas diretamente estudados, os alunos estavam aprendendo que é preciso buscar informações, compará-las, selecioná-las, testá-las, tomar decisões, etc...

Atividades como essa permitem dizer que, guardadas as devidas proporções, é possível sim, haver a produção de conhecimento histórico por parte de alunos de escola de educação básica. Para isso é preciso que o professor não se apresente como o portador da História, nem seja ele o pesquisador que leva tudo pronto às crianças e adolescentes. Estudar a História pode ser interessante e fazer sentido para os aprendizes, se eles não são tratados como meros receptores de informações históricas.

---

<sup>1</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 43.

<sup>2</sup> MÓNACO, Rafisa Roberta de Sousa. Ausubel e a Formação de Professores. [http://www.fundeg.br/revista/expressao3/prof\\_sonia\\_ap\\_siquelli.htm](http://www.fundeg.br/revista/expressao3/prof_sonia_ap_siquelli.htm) (Acessado em 05/06/2005)

<sup>3</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 47.

<sup>4</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 57.

<sup>5</sup> Idem, p. 57.