

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

1

CONTRIBUIÇÕES DA *LÓGICA* DE JOHN DEWEY PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

José Antonio Vasconcelos

Universidade de São Paulo

vasconcelos@usp.br

Formulação do problema

Um dos temas de maior destaque nos debates sobre ensino de História diz respeito ao uso escolar de documentos históricos. O trabalho com fontes primárias é necessário ou ao menos desejável na Educação Básica? Se a resposta for afirmativa, então outra questão, ainda mais fundamental, deve ser colocada: por quê? E, supondo que essa segunda questão receba uma resposta satisfatória, é possível ainda avançar para uma terceira questão: como fazê-lo? O presente artigo parte do pressuposto de que a análise de documentos históricos é uma parte essencial do conjunto de atividades desenvolvidas no estudo de História no ensino fundamental e médio, e procura responder as questões subseqüentes à luz da teoria da investigação proposta pelo filósofo estadunidense John Dewey.

É importante mencionar que o texto desse artigo foi produzido tendo em vista um projeto ainda em desenvolvimento de criação de um portal na internet para disponibilização de material de apoio a docentes de História que atuam na educação básica. Trata-se de um conjunto de experiências particulares de uso escolar de documentos históricos por parte de professores da rede pública do estado de São Paulo, das quais resultam reflexões teóricas e objetos educacionais, notadamente sequências didáticas, projetos integradores, vídeos e podcasts, além de versões digitalizadas de documentos históricos. Nesse sentido, as páginas a seguir representam uma tentativa de fundamentar teoricamente o desenvolvimento desse projeto.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

2

Em seu uso na sala de aula o documento histórico pode ser concebido como um recurso utilizado dentro de uma estratégia de ensino, que, por sua vez, deve estar prevista no planejamento escolar, correspondendo a conteúdos e objetivos previamente definidos. Esses conteúdos e objetivos específicos, por sua vez, devem estar subordinados a um objetivo geral. Tomado em sentido tão amplo quando possível, o objetivo do ensino de História deve ser o desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente. Isso não significa somente conhecer fatos e processos que ocorreram no passado, mas também estabelecer uma relação dinâmica entre o passado e o presente, a partir da qual se desenvolvam conhecimentos, valores e atitudes. De acordo com o pensador alemão Ernst Cassirer:

Uma nova compreensão do passado nos dá, ao mesmo tempo, uma nova perspectiva do futuro, que, por sua vez, se transforma num impulso para a vida intelectual e social. Para esta dupla visão do mundo em perspectiva e em retrospecto, o historiador precisa escolher seu ponto de partida. Não pode encontrá-lo senão em seu próprio tempo, nem pode ir além de sua experiência presente. O conhecimento histórico é a resposta a perguntas definidas, que tem de ser dada pelo passado; mas as próprias perguntas são ditadas pelo presente – por nossos interesses intelectuais presentes e por nossas necessidades morais e sociais presentes. (CASSIRER, 1977, p. 282)

Em um sentido muito semelhante ao de Cassirer, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também enfatiza a relação passado/presente como um componente fundamental do conhecimento histórico: “O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual”. (BNCC, p. 397) E ainda:

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. (Ibidem, p. 397)

Em seu ofício a historiadora ou historiador elege um objeto e sua respectiva problemática, realiza um levantamento das fontes pertinentes, desenvolve uma crítica interna e externa dessas fontes e, a partir disso, faz uma interpretação do material. Por fim ela ou ele elabora uma síntese visando a divulgação dos resultados alcançados. No estudo de história na educação básica ocorre algo análogo: a partir de um problema identificado na relação entre o presente e o passado, a aluna ou aluno deve ser capaz de

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

3

identificar vestígios no presente que apontem para uma realidade pretérita e, de forma crítica, alcançar uma solução à problemática previamente colocada. Em outras palavras, trata-se de aprender a pensar historicamente. É claro que o saber escolar envolve o domínio de outras capacidades, como a de memorizar fatos do passado, relacioná-los à cronologia e compreender contextos históricos. Mas isso deve constituir não um fim em si mesmo, mas, pelo contrário, um meio pelo qual a aluna ou aluno atingem o objetivo maior, qual seja, o de dominar o método histórico.

Em função dessa homologia entre a prática historiográfica e o saber escolar, torna-se bastante tentador interpretar a relação entre a história ensinada na educação básica e a produção de conhecimento desenvolvida pelos historiadores profissionais nos termos daquilo que se tornou conhecido como “transposição didática”. De acordo com a historiadora Circe Bittencourt:

Essa abordagem considera a disciplina escolar dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual, para chegar à escola e vulgarizar-se, necessita da didática, encarregada de realizar “transposição”. Consequentemente, uma “boa” didática tem por objetivo fundamental evitar o distanciamento entre a produção científica e o que deve ser ensinado, além de criar instrumentos metodológicos para transpor o conhecimento científico para a escola da forma mais adequada possível. (BITTENCOURT, 2009, p. 36)

O conceito de transposição didática, porém, apresenta alguns problemas incontornáveis. Em primeiro lugar, ele parte do pressuposto de que existe uma forma de conhecimento superior (aquela produzida nas universidades) e outra inferior (aquela produzida no ensino fundamental e médio), como se as/os estudantes fossem seres “incompletos”. Em segundo lugar, dá a entender que a realização plena da capacidade de pensar historicamente só pode ser alcançada nos estudos superiores, sendo que nem todas ou todos que concluem o secundário entram na universidade, e somente uma fração destas ou destes opta por cursar bacharelado em História. Além disso, a compreensão de ensino de História como transposição didática coloca o conhecimento escolar como unicamente derivado da produção científica ou acadêmica.

O problema que se coloca, portanto, é o seguinte: como explorar a homologia identificada entre o saber escolar e a prática acadêmica sem reduzir aquele a um efeito ou resultado simplificado desta? Como pensar a relação entre ensino de História e

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

4

pesquisa historiográfica profissional sem comprometer a autonomia e os objetivos próprios da educação primária e secundária, como faz o conceito de transposição didática? Uma possível solução pode ser encontrada nas reflexões de Dewey acerca do padrão de investigação.

Dewey, a lógica e o ensino

Inicialmente é importante frisar que Dewey não estabelece qualquer tipo de hierarquia na relação entre a pesquisa científica e o saber escolar, uma vez que os objetivos de cada um desses domínios são diferentes: “Cada matéria ou ciência tem assim dois aspectos: um para o cientista e outros, como professor. Esses dois aspectos não se opõem, mas também não são idênticos”. (DEWEY, 1980, p. 147) Os materiais que o cientista utiliza possuem um fim em si mesmo, e servem para a descoberta de novos problemas, dos quais se originam novas pesquisas e novas conclusões, mas sem sair do domínio da ciência. Na atividade docente, porém, os problemas, observações e fatos se subordinam à experiência das alunas e alunos, que não são objetos de estudo, mas sujeitos de aprendizagem:

O problema daquele que ensina é todo outro. Como professor, não lhe cabe juntar fatos novos, ou novas hipóteses ou verificações novas à ciência que ensina. Ele está interessado na matéria da ciência como *representativa de um determinado estágio de uma certa fase do desenvolvimento da experiência*. Sua tarefa é a de conduzir uma experiência viva e pessoal. Portanto, o que lhe importa, como mestre, são os modos porque a matéria se tornou uma parte daquela experiência [...]. (DEWEY, 1980, p. 147-148)

Analogamente à relação entre ciência e ensino, a relação entre o conhecimento científico e senso comum é marcada por diferenças significativas entre ambos, mas não pela subordinação de um ao outro. E nesse caso, igualmente, esses domínios se tornam diferentes principalmente pelo fato de terem objetivos distintos. Enquanto as investigações relativas ao senso comum se utilizam de símbolos estabelecidos pela cultura habitual do grupo, estabelecendo objetos que são avaliados qualitativamente, em função de critérios como uso e deleite, na investigação científica “os significados são

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

5

ligados um ao outro de acordo com seu caráter *enquanto* significados, independente de referência direta aos envolvimento de um grupo limitado”. (DEWEY, 1980, p. 67)

A partir dessas considerações torna-se claro que o pensamento de Dewey é refratário aos corolários da aceitação do conceito de transposição didática, tais como a superioridade do conhecimento acadêmico em relação ao saber escolar ou do senso comum, ou ainda, a subordinação destes àquele. Não obstante, em um aspecto importante, a noção de transposição didática e a lógica de Dewey operam em sintonia, uma vez que para esta o “padrão de investigação” em todos os domínios é o mesmo. Assim como cientista parte de situações indeterminadas, problematiza essas situações, levanta hipóteses, realiza observações e experiências e alcança conclusões sempre provisórias, também o senso comum é orientado à resolução de problemas, seguindo um processo de investigação cuja estrutura é homóloga à utilizada na pesquisa científica, variando quanto aos fins e ao manejo dos resultados, mas não tanto em relação ao padrão adotado. Dewey esclarece essa questão por meio de um exemplo:

Quando soa alarma de incêndio em uma sala de pessoas, há muito de indeterminado com relação às atividades que possam produzir resultado favorável. Uma pessoa pode sair sã e salva ou pode ser pisoteada e queimada. O fogo, contudo, é caracterizado por certos traços determinados. Está, por exemplo, localizado *em algum lugar*. Assim, as passagens e saídas estão em lugares fixos. Uma vez que são estabelecidos ou determinados na *existência*, o primeiro passo na instituição de um problema consiste em determiná-los pela *observação*. Há outros fatores que, embora não sendo fixos temporal e espacialmente, são, não obstante, constituintes observáveis; por exemplo, o comportamento e os movimentos dos outros membros da audiência. Todas essas condições observadas tomadas em conjunto constituem os “fatos do caso”. Constituem os termos do problema, porque são condições que têm de ser consideradas ou levadas em conta em qualquer solução de relevância que seja proposta. (DEWEY, 1980, p. 62)

Em outras palavras, a partir de um alarme de incêndio define-se um problema (se não sairmos do prédio vamos morrer queimados), realizam-se observações (olhar o entorno e tomar pé do que está acontecendo), levantam-se hipóteses (quais são as saídas viáveis e seguras), até que se alcance uma conclusão (sair com vida do prédio). Esse padrão, como se pode perceber, é análogo ao do cientista no desenvolvimento de suas pesquisas. E mais do que isso, esse padrão corresponde a ações do cotidiano. Nesse sentido, preparar a aluna ou aluno para a vida significa capacitá-la ou capacitá-lo com padrões minimamente eficientes de investigação para a construção de competências e

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

6

habilidades que lhe permita resolver os problemas que surgem na vida pessoal e profissional. É nesse sentido que se deve entender a proposta de Dewey, de transformar a sala de aula em uma comunidade de investigação científica. Nem todos os alunos concluirão a educação básica para se tornarem cientistas, mas todos enfrentarão problemas no dia a dia para os quais terão de encontrar soluções.

No caso específico da História enquanto disciplina escolar, transformar a sala de aula em uma comunidade de investigação científica significa propor aos alunos atividades de pesquisa histórica a partir de fontes primárias. Não se trata de capacitar os alunos para que todos se tornem historiadores no futuro, mas sim de instrumentalizá-los para que possam fazer investigações sobre o passado de forma crítica. E este não é um propósito irrelevante, considerando a profusão de negacionismos que infestam o senso comum nos dias de hoje. Negação da existência das câmaras de gás em Auschwitz, negação da violência no processo de dominação e escravização de indígenas e africanos no período colonial e na época do Império, negação dos horrores perpetrados pelas ditaduras latino-americanas na segunda metade do século XX, constituem apenas alguns dos muitos exemplos de negacionismo histórico que não encontraria espaço na cultura popular ou de massa se os alunos, de forma efetiva, aprendessem na escola a pensar historicamente. Diante desse quadro, o pensamento de Dewey também se faz oportuno: tanto a investigação científica como a do senso comum podem cometer deslizes metodológicos ou apresentar falhas de raciocínio, e a solução para isso é o aprimoramento contínuo, ou, em termos pedagógicos, a formação continuada.

O uso escolar do documento histórico

Até aqui o presente artigo parece ter respondido satisfatoriamente à questão acerca do “porquê” trabalhar com documentos no ensino escolar de História. Mas falta ainda elucidar o “como”. Como se trata de um projeto ainda em fase embrionária, é forçoso admitir que a pesquisa de que trata o artigo ainda está longe de oferecer respostas que tenham sido bem fundamentadas na prática escolar. Mas, de qualquer

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

7

modo, é importante desde já apontar caminhos que possam nortear o trabalho dos professores de História envolvidos no projeto.

Seguindo os passos de Dewey, em primeiro lugar é preciso considerar a prática de pesquisa histórica em sala de aula como um empreendimento coletivo. Nesse sentido o professor deixa de ser um transmissor de informações na forma de um conhecimento pronto, acabado e inquestionável, para agir como facilitador ou mediador no processo de ensino-aprendizagem. O docente coloca problemas que os alunos, sob sua orientação, devem resolver por meio da aplicação do método histórico/historiográfica. Além disso, é preciso também ter em mente que os resultados do trabalho escolar podem, ao menos em parte, ser de difícil previsão. Diferentemente de um ensino tradicional, de caráter behaviorista, no qual o aluno pontua quando chega às respostas esperadas pelo professor, como é o caso dos testes de múltipla escolha, por exemplo, o trabalho com fontes primárias pode levar a descobertas que o docente terá dificuldade em antecipar. É por isso que a avaliação formativa de ter precedência sobre a diagnóstica e a somativa.

Em terceiro lugar, ainda seguindo a epistemologia de Dewey, é forçoso reconhecer que o conhecimento não se dá como descoberta de uma realidade exterior ao sujeito, mas como resultado da relação entre um sujeito e um objeto. Não se deve pensar com isso que Dewey proponha uma concepção idealista da teoria do conhecimento – embora Hegel tenha sido uma influência importante em seus primeiros escritos, é evidente a ruptura com o hegelianismo nas obras da maturidade, e em especial naquelas de cunho pedagógico. Pensar o conhecimento como construção significa, para Dewey, que o pensamento não se dissocia da realidade, mas é parte dela, como um instrumento voltado à ação no mundo. É nesse sentido que ele define como “instrumentalismo” a sua versão particular da abordagem pragmatista, da qual ele é um dos principais representantes, juntamente com Charles S. Peirce e William James.

No âmbito do conhecimento histórico, essa noção de construção implica em que os trabalhos com as fontes não visa a descoberta de uma realidade passada, e que por seu caráter de “passado” não diz mais respeito às vicissitudes do presente. Pelo contrário, trata-se da síntese de informações de uma multiplicidade de fontes disponíveis, aliada à

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

8

erudição do pesquisador, e orientada por um referencial teórico adequado e previamente definido. As fontes, o pesquisador e a teoria se situam no presente: as fontes apontam para contextos passados, mas só podem ser utilizadas na pesquisa histórica porque foram preservadas ao longo do tempo e estão disponíveis para consulta no presente. Nesse sentido, como havia sido esboçado acima, o conhecimento histórico é resultado de uma relação dinâmica entre o passado e o presente, e não mera reconstrução imaginativa do passado.

Seguindo a inspiração de Dewey, portanto, é preciso rejeitar uma abordagem corrente que trabalha a fonte primária em sala de aula como simples leitura e análise de um único documento. Ainda que por sua simplicidade essa metodologia se apresente pretensamente como mais didática do que o estudo concomitante de múltiplas fontes, ela perde de vista a noção de história como construção e se limita a uma concepção de verdade como adequação do intelecto à coisa conhecida. O uso de múltiplas fontes, pelo contrário, reforça a noção de conhecimento histórico como produto da relação entre sujeito (historiador) e objeto (fontes históricas). Uma proposta metodológica interessante, nesse sentido, é aquela proposta pelos educadores estadunidenses

Frederick Drake e Sarah Brown:

Ao observarmos estagiários e professores com experiência em sala de aula, descobrimos que a maioria dos professores de história usam fontes primárias – em particular fontes textuais e imagens – optando por uma entre duas formas possíveis: Ou os professores fazem uma abordagem de uma única fonte ou de múltiplas fontes. Alguns professores intercalam uma única fonte primária na exposição do conteúdo estudado, muitas vezes para persuadir os alunos de que a informação apresentada está correta. Outros professores proporcionam aos alunos múltiplas fontes primárias para que estes descubram por si mesmos o que o professor já sabe. Esta segunda forma é mais complexa, normalmente envolvendo aprendizagem quebra-cabeça ou técnicas de outros grupos, porque várias fontes são exercidas sobre um tema em sala de aula. A maioria dos professores que usam esta segunda abordagem vai fazer o seguinte: 1) selecionarão as fontes para a idade apropriada; 2) terão certeza de que as fontes selecionadas são legíveis e corretamente editadas; 3) fornecerão uma base para ajudar os estudantes a “decodificar” as fontes; 4) irão envolver os alunos em grupos para trabalhar com as fontes primárias; 5) irão fornecer propósito e motivação para a leitura de uma fonte primária. Já que o ensino com as fontes primárias é uma forma ativa de instrução, os professores devem propor aos alunos questões que despertem o interesse pela leitura e análise das fontes primárias. O objetivo é provocar os alunos de forma positiva a fim de que se envolvam com a investigação e interpretação histórica. (DRAKE & BROWN, 2014, p. 466-467).

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

9

Drake e Brown apresentam então um roteiro de trabalho que estimula o uso de múltiplas fontes, mas que ao mesmo tempo contribui para que os alunos não percam o foco de suas investigações. Trata-se de um método no qual se distinguem três tipos de fontes, as de primeira, segunda e terceira ordens (noções que não devem ser confundidas com as de fontes primárias, secundárias e terciárias). A fonte de primeira ordem é aquela apresentada pela professora ou professor no início do trabalho e que ocupa o papel central no trabalho de investigação histórica. Após uma análise do conteúdo dessa fonte, a professora ou professor duas ou três fontes correlatas – fontes de segunda ordem – que podem ser textos, imagens, audiovisuais etc., e que podem corroborar ou contestar as informações extraídas das fontes de primeira ordem. Finalmente, em uma terceira etapa, são os próprios alunos que levantam outras fontes (as de terceira ordem) que dialogam com as fontes de primeira e segunda ordem.

A história deve ser uma investigação, a criação de um domínio de conhecimentos específicos com capacidade integrativa, e deve envolver diversas formas especiais de pensar. O pensamento histórico é muito mais do que ler ou contar uma história, ainda que ambos sejam importantes. O pensamento histórico é emoldurado por posicionamentos (ou quadros de referência), que emanam de uma variedade de experiências culturais para informar uma visão de mundo, e por posições existenciais (quem sou eu), e epistemológicas (como eu sei). O pensamento histórico é um ato de pensar uma nova experiência com um conjunto de posicionamentos temporais. Como professores precisamos investigar posições ontológicas, existenciais e epistemológicas dos alunos. É importante para os professores a investigação da situação de seus alunos, e também dar oportunidades para que eles se engajem em hábitos mentais como a imaginação histórica e a empatia. A abordagem sistemática de 1ª, 2ª e 3ª ordem, acompanhada de guia de análises, é projetada para envolvermos alunos no pensamento histórico. Nós nos referimos especificamente aos guias de análise que acompanham este ensaio. (DRAKE E BROWN, 2014, p. 474)

Por meio dessa metodologia os alunos têm a oportunidade de aprender a desenvolver uma pesquisa histórica seguindo, ao mesmo tempo, o método histórico e o padrão de investigação de Dewey. Também é possível desenvolver um trabalho colaborativo, seguindo o princípio de Dewey, de transformar a sala de aula em uma comunidade de investigação científica. Trata-se de uma metodologia na qual as alunas e alunos se engajam ativamente, pois parte das fontes não lhes é dada de antemão, mas são elas e eles que fazem o levantamento das fontes de terceira ordem. Por fim, nessa metodologia a história é compreendida como um processo de investigação e debate, e não como na educação bancária, um saber pronto a ser memorizado.

**ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História
Rio de Janeiro/RJ, 2021**

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

11

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica*. São Paulo: Mestre Jou, 1977. p. 282.
- DRAKE, Frederick D.; BROWN, Sarah Drake. A Systematic Approach to Improve Students' Historical Thinking. *The History Teacher*. Vol. 36, No. 4 (Aug., 2003), pp. 465-489.
- DEWEY, John.
- CARDOSO, Ciro Cardoso e BRIGNOLI, Héctor Pérez. *Os Métodos da História*. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1983.
- PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.
- VASCONCELOS, José Antonio; CARDOSO, Maurício. *Metodologia de elaboração de projetos de História*. Curitiba : Intersaberes, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio, ROMÃO, José Eustáquio, RODRIGUES, Verone Lane (orgs.). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 201
- TOPOLSKY, Jerzy. *Metodologia de la Historia*. Madri, Ediciones Cátedra, 1982.