

O ENSINO DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: A APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO SÉCULO XXI

THE TEACHING OF HISTORY IN PERSPECTIVE: HISTORICAL LEARNING IN THE 21ST CENTURY

Fábio Alexandre da Silva¹

Resumo: O ensino de história ocupa um papel primário na formação de um indivíduo crítico, autônomo, capaz de exercer a cidadania e construir uma sociedade mais justa e igualitária. Partindo dessa premissa, este artigo propôs se debruçar sobre o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de história na educação básica, analisando três elementos considerados pontuais nesse processo: o currículo, o livro didático e os conceitos de história e memória. Como referencial teórico-metodológico, são usadas as contribuições de Le Goff (1990), Almeida e Miranda (2012), Silva e Selva (2010) e Cainelli (2006), além dos PCNs de História.

Palavras-chave: Aprendizagem Histórica; História e Memória; Livro Didático; PCNs.

Abstract: The teaching of history plays a primary role in the formation of a critical individual, autonomous, capable of exercising citizenship and building a more just and egalitarian society. Based on this premise, this article proposes to study the teaching-learning process of the history discipline in basic education, analyzing three elements considered fundamental in this process: curriculum, textbook and concepts of history and memory. As a theoretical-methodological reference, the contributions of Le Goff (1990), Almeida e Miranda (2012), Silva e Selva (2010) and Cainelli (2006) are used, in addition to the History PCNs.

Keywords: Historical Learning; History and Memory; Textbook. PCNs.

INTRODUÇÃO

A importância de estudar e, conseqüentemente, ensinar história está envolta, sobretudo, na busca pelo pertencimento dos indivíduos a um grupo social, de modo a procurar encontrar e reconhecer a sua identidade histórica, social e cultural no tempo-espaço. Ao ensinar história há que se ter um método de ensino muito bem definido e claro, o qual estabeleça os objetivos do ensino, o caminho a ser percorrido, os materiais e recursos que servirão de base para esse ensino e, evidentemente, quais recortes temporais deverão ser feitos de maneira a permitir que os alunos possam construir seu conhecimento histórico ao longo do período letivo.

Nesse sentido, o caderno de história dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs do Ensino Médio² destaca que o objetivo do ensino de história é conduzir o educando,

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Bolsista da CAPES/DS. E-mail: fabioxandy@hotmail.com.

² A organização da primeira versão dos PCNs ocorre entre 1995 e 1996, sendo sua publicação realizada em âmbito nacional nos anos de 1997 e 1998.

de modo que ele compreenda os elementos cognitivos, afetivos e socioculturais que permeiam a sua realidade histórica e a de outras sociedades no tempo, uma vez que

Os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. A ênfase em conteúdos de História do Brasil – como reza a LDB –, construídos em conexão com conteúdos da chamada História Geral, em uma relação de “figura” e “fundo”, é parte da estratégia de autoconstrução e autoreconhecimento, que permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo.³

Note-se que o texto traz a importância de conduzir o estudante a buscar a partir do ensino da história a sua identidade coletiva, reconhecendo-se como sujeito histórico e social, transformador de sua realidade e da realidade coletiva a que pertence. Partindo dessa premissa, este artigo objetivou estudar os desafios presentes na prática docente, com a proposta de se debruçar sobre a perspectiva do processo de ensino-aprendizagem no contexto atual, tomando como objeto central de análise os cadernos de história dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio.

Para tanto, o presente texto está estruturado em três etapas. Num primeiro momento se discorre sobre os cadernos de história dos PCNs, estudando sua composição, objetivos, enfoque e direcionamento do processo de ensino-aprendizagem para a Disciplina de História. Em seguida são tecidas considerações sobre a aprendizagem histórica e a importância e o papel ocupado pelo livro didático no ensino de história em escolas públicas a partir dos estudos de Marlene Cainelli e Marcos Silva e Guimarães Selva. E por fim são debatidos os conceitos de História e Memória, sobretudo em Jacques Le Goff, buscando verificar a abordagem desses conteúdos em livros didáticos, tomando como referencial a pesquisa realizada por Almeida e Fonseca entre os anos de 2009 e 2012, cuja finalidade foi avaliar os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011.

BREVES REFLEXÕES SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Inicialmente é importante ressaltar que o texto dos PCNs data de 1998 (sua publicação), portanto é preciso levar em consideração o período em que foi redigido e

³ BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 1998b. p. 12.

também os desafios e anseios da época em questão. Assim, em seu início os PCNs fazem referências à passagem do segundo para o terceiro milênio, buscando demonstrar ao professor a necessidade de formar cidadãos num contexto voltado para a competição acirrada presente no mercado de trabalho. Cabe lembrar que Fernando Henrique Cardoso foi reeleito para a presidência da República nesse ano e seu governo é de viés neoliberal. Contudo, dentre os principais objetivos para o ensino fundamental II que constam no caderno de história estão a necessidade de formar um aluno que compreenda o conceito e a importância da cidadania; que seja crítico e reflexivo em suas ações diárias; que construa uma identidade nacional, bem como valorize o seu país; e que saiba se utilizar dos recursos tecnológicos para contribuir com o desenvolvimento da nação.

Após uma contextualização da ciência histórica enquanto disciplina escolar e de sua trajetória no país⁴, é possível perceber que os PCNs para a disciplina de história buscam a reflexão dos professores sobre mudanças e permanências que permeiam o ensino de história, isto é, o que deve ser mantido e o que deve ser alterado. Em linhas gerais, pode-se constatar que o saber histórico escolar está envolto em uma cápsula de contradições e o professor de história ocupa uma posição primordial nesse processo, o de definir objetivos e expor conteúdos para a área em que leciona, o que significa a necessidade de capacitação sólida e constante do docente, que precisa não apenas articular e teorizar os conteúdos, mas também associá-los à prática e ao dia a dia de seus alunos.

No capítulo *O conhecimento histórico: características e importância social*⁵, o texto adverte para um crescente e importante número de professores estarem buscando aproximar a pesquisa historiográfica do saber histórico escolar – evento que outrora já teve bastante oposição. Este trecho reforça a importância de aliar educação e ciência: “Reconhece-se que o conhecimento científico tem seus objetivos sociais e é reelaborado, de diversas maneiras, para o conjunto da sociedade. Na escola, ele adquire, ainda, uma relevância específica quando é recriado para fins didáticos.” (BRASIL, 1998a, p. 30).

Ainda no mesmo capítulo é reforçado o fato de a ciência histórica, com o advento das novas abordagens do início do século XX, mormente a Escola dos *Annales*, admitir novas fontes de análise, além das oficiais, e também novas metodologias de estudo,

⁴ Cabe lembrar que a história surge enquanto disciplina a partir da história política tradicional (dita positivista), cujo objetivo era enaltecer os grandes feitos e personagens do passado, visando criar um sentimento de identidade nacional e patriotismo no indivíduo, tornando-o um cidadão civilizado, cristão, defensor da lei e da ordem e propagador da moral e dos bons costumes, elementos muito caros na passagem do século XIX para o XX.

⁵ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC, 1998a.

como as que norteiam o campo da história social, abrindo espaço, portanto, para a pluralidade de caminhos teóricos para se construir o conhecimento histórico. E isso se reflete também no trabalho docente em sala de aula, reforçando o fato de que pesquisa científica e educação escolar, antes tidas como contraditórias, são, na verdade, complementares. Nesse sentido:

As pesquisas históricas desenvolvidas a partir de diversidade de documentos e da multiplicidade de linguagens têm aberto portas para o educador explorar diferentes fontes de informação como material didático e desenvolver métodos de ensino que, no tocante ao aluno, favorecem a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, análise, confrontação, interpretação e organização de conhecimentos históricos escolares. (BRASIL, 1998a, p. 33).

Desse modo, um ensino de história crítico e reflexivo pode fazer com que o aluno construa a sua identidade social, enxergue, assuma e desenvolva seu papel na sociedade, partindo da condição de sujeito para agente histórico, indivíduo transformador e autônomo. Para tanto, é preciso desenvolver conceitos próprios da ciência histórica para auxiliar na construção dos saberes necessários a um aluno mais autônomo. Conceitos como permanências, rupturas, identidades e diferenças socioculturais ocupam um papel fundamental nesse processo. Portanto, atividades que trabalhem essas noções são importantes para desenvolver não apenas o lado intelectual dos alunos, mas também suas relações identitárias e a compreensão da ação humana no tempo e espaço. Ademais, é possível dizer também que o texto reflete sobre a seleção dos conteúdos a serem trabalhados no corpo da disciplina de história, pois há sempre a interferência do Estado e do contexto político e/ou ideológico como censor desses conteúdos. Segundo o pensamento de Silva e Selva⁶, “Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer”.

Ainda de acordo com os mesmos autores, apesar de a sociedade brasileira ter sobrevivido ao contexto opressor e truculento da ditadura civil-militar (1964-1985), as heranças que foram deixadas para a educação e para o ensino de história ainda coexistem. Em matéria de avanço, convém citar a área da pesquisa científica e também os debates acerca das políticas de ensino da disciplina de história, na medida em que “Essa foi uma conquista importante porque reafirmou, entre nós, a concepção de que ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma

⁶ SILVA, M. A.; SELVA, G. F. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 46, p. 13-33, 2010. p. 16.

produção escolar”⁷.

Assim, nas aulas de história não se pode desenvolver, por exemplo, temas inerentes à cidadania sem que seja dado, anteriormente, o seu conceito. Se esse tema é trabalhado em determinado recorte histórico, faz-se necessária a sua total compreensão em sala para que o próprio estudante consiga trabalhar e articular esse conceito não apenas nas aulas, mas também em sua práxis cotidiana. É, contudo, a partir dessa premissa que no caderno de história dos PCNs se inicia o capítulo *Aprender e ensinar História no ensino fundamental*, na medida em que se concebe o fato de que a História não é aprendida apenas no ambiente escolar, mas sim ao longo da vida do estudante, em seu ambiente de convívio, em seu círculo familiar, durante os eventos que lhe ocorrem e a partir das informações que ele compartilha e vivencia.

Cabe ressaltar que na escola o aluno é permeado pelo saber histórico escolar, selecionado e estruturado a partir de vários fatores, entre eles os objetivos sociais e pedagógicos. Então ao aluno devem ser ensinadas noções fundamentais da história, que o permitam observar e interpretar características da sociedade, bem como relacionar e confrontar fatos históricos, além de datar e localizar ações humanas no tempo e no espaço, levando em consideração a sua realidade e o seu papel social. Sobre a estruturação dos conteúdos, é possível apontar que, em síntese, eles estão organizados do seguinte modo:

I) História local e do cotidiano, subdividida em dois subitens: localidade e comunidades indígenas; II) História das organizações populacionais, subdividida em: deslocamentos populacionais, organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, e organização histórica e temporal. Para os anos finais do Ensino fundamental, os PCNs propõem outros dois eixos temáticos: I) História das relações sociais, da cultura e do trabalho, subdividida em: as relações sociais, a natureza e a terra e as relações de trabalho; II) História das representações e das relações de poder, desdobrada, também, em dois subitens: nações, povos, lutas, guerras e revoluções; cidadania e cultura no mundo contemporâneo. Além disso, o documento curricular estabeleceu os temas transversais (para todas as disciplinas): Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo.⁸

Quanto à avaliação, o texto dos PCNs enfatiza que ela deve ocorrer sempre que houver a necessidade de diagnosticar o aprendizado do aluno e não somente nas datas estipuladas pelo calendário escolar. A partir dela é possível verificar o desenvolvimento do

⁷ Ibid., p. 14.

⁸ Ibid., p. 18.

aluno e intervir quando necessário, cabendo ao professor variar sua metodologia de acordo com as vicissitudes do ciclo escolar. Para os objetivos, os PCNs destacam:

Espera-se que ao longo do ensino fundamental os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações. (BRASIL, 1998a, p. 43).

No que diz respeito aos conteúdos, é consensual o fato de ser impossível estudar toda a história da humanidade. Assim sendo, faz-se necessária a seleção de conteúdos, que devem tomar como base o uso de bibliografia e de fontes diversificadas. Há três fortes intenções destacadas pelos PCNs quanto ao conteúdo: a contribuição com a formação intelectual e cultural dos estudantes; a facilitação do conhecimento de diversas sociedades constituídas ao longo do tempo; e a compreensão de que tanto histórias individuais quanto coletivas estão dentro do campo da História. Há, ainda, uma sugestão para que o professor problematize a realidade em que ele e os alunos estão inseridos, relacione-a a outros tempos e sociedades, fazendo prevalecer a História do Brasil e da América e sua relação com o mundo (História Integrada). Dessa maneira:

O texto curricular dos PCNs, ao propor um tema amplo para os dois últimos anos da primeira fase do ensino fundamental e em consonância com debates e experiências anteriores, possibilitou a professores e alunos problematizarem e compreenderem importantes dimensões da História do Brasil. (SILVA; SELVA, 2010, p. 19).

Outro ponto de avanço no ensino da história, de acordo com os autores citados, foi a sanção da lei 10.639/2003, que determina a inclusão obrigatória do estudo da *História e Cultura Afro-Brasileira* e da emenda 11.645/2008, na qual passa a tratar da inclusão obrigatória do ensino da *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*, enfatizando também a abordagem da questão indígena. Como recurso para a prática pedagógica, os PCNs/Ensino Fundamental recomendam que o professor execute sua intervenção propondo questionamentos à turma, orientando-a na elaboração de pesquisas e trabalhos com documentos históricos, bem como promovendo visitas escolares para fins didáticos. Com isso os estudantes poderão refletir sobre as diferentes formas de vida humana ao longo do tempo, podendo identificar a ocorrência de rupturas e permanências em diferentes épocas e sociedades. Para tanto, o ideal é que o docente introduza o conteúdo solicitando aos alunos que reflitam sobre a sua própria história para depois estudarem e a compararem com outras

épocas e povos.

Nesse interesse, os conteúdos selecionados devem abordar temas corriqueiros, próprios do cotidiano do aluno, como as profissões e as diferentes formas de trabalho ao longo do tempo, suas relações e transformações, o papel da mulher em variadas culturas, as formas de comer e de se vestir, a relação do homem com a natureza em diferentes épocas e sociedades, enfim, assuntos que sejam pertinentes ao estudo da humanidade e que tenham relação com o eixo composto pela História do Brasil e da América, da Europa, da África e do Oriente, permitindo ao aluno uma posição crítica, questionadora e sólida (BRASIL, 1998a).

Quanto à metodologia, reitera-se que ela deve ser plural, privilegiando trabalhar com uma gama ampliada de materiais didáticos, como livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, mapas, ferramentas de trabalho, utensílios, vestimentas, etc., visando promover reflexões sobre a presença desses elementos na cultura atual, suas permanências e transformações, cabendo ao professor solicitar sínteses e atividades práticas a esse respeito. Dessa forma, o professor promove paralelamente à construção do conhecimento do aluno, sua aproximação ao ofício do historiador. Por isso a importância de trabalhar em sua metodologia documentos históricos em sala de aula. Um ponto importante a ser destacado no texto sobre metodologia e materiais didáticos, é que

Ao optar ou não por incorporar o manual didático na sua prática escolar, o professor deve ter sempre em mente que o trabalho do docente não consiste em reproduzir conhecimentos e métodos de ensino pré-fixados ou pré-concebidos. As vivências escolares são cheias de momentos imprevisíveis, que precisam ser reconhecidos como particulares e não como rotinas padronizadas em modelos. Os materiais, os recursos e os métodos didáticos podem e devem ser múltiplos e diversificados. (BRASIL, 1998a, p. 80).

A exemplo do caderno de história para o Ensino Fundamental, o caderno de história para o Ensino Médio apresenta no início um texto caracterizando a ciência histórica e sua importância para a formação humana, social e cidadã do jovem brasileiro. São vistas algumas citações importantes de autores consagrados como Eric Hobsbawm e Fernand Braudel, por exemplo. Há também algumas referências e conceituações acerca da historiografia atual e da tradicional, ressaltando a importância de a nova história superar as contradições e fragilidades da velha história, assim como de dar voz aos grupos/indivíduos que tradicionalmente eram silenciados em detrimento dos considerados importantes (autoridades, personalidades emblemáticas, políticos etc.), além de considerar novas fontes como documentos históricos de investigação.

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, assim intitulada pelos Parâmetros Curriculares, tem o objetivo de conduzir o educando de modo que ele compreenda os elementos cognitivos, afetivos e socioculturais que permeiam a sua realidade histórica e a de outras sociedades no tempo, com vistas para a interdisciplinaridade da história com áreas correlatas. Neste interesse, podemos perceber que o texto ressalta a importância do alinhamento da ciência histórica com as demais disciplinas que compõem o eixo das Ciências Humanas, buscando o aprofundamento dos temas já estudados pelo(a) aluno(a) no Ensino Fundamental. Há, desse modo, uma aproximação maior da disciplina de história a outras, como por exemplo, a antropologia,

dando origem a abordagens históricas que consideram a cultura não apenas em suas manifestações artísticas, mas nos ritos e festas, nos hábitos alimentares, nos tratamentos das doenças, nas diferentes formas que os vários grupos sociais, ao longo dos séculos, têm criado para se comunicar, como a dança, o livro, o rádio, o cinema, as caravelas, os aviões, a *Internet*, os tambores e a música. (BRASIL, 1998b, p. 22, grifo do autor).

Nesse aspecto, admite-se no ensino da história o trabalho com diferentes fontes, como fotografias, pinturas, filmes, fósseis, testemunhos orais, entre outros. Para tanto, no Ensino Médio é importante que o professor de história intensifique os trabalhos com leitura, análise, contextualização e interpretação de fontes e documentos históricos diversos, trabalhando não apenas a compreensão de sociedades e épocas passadas, mas também as que estão em decurso no tempo presente. De acordo com o texto, “[...] a História para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, contribuindo [...] para a construção dos laços de **identidade** e consolidação da formação da **cidadania**.” (BRASIL, 1998b, p. 22, grifos do autor). Isto é, amplia-se o leque de métodos e recursos para o ensino da história, dada a adoção da nova história francesa⁹ e o avanço das tecnologias de informação e comunicação.

Cabe mencionar também acerca do fato de o ensino de história no Ensino Médio poder ampliar e consolidar as noções de tempo (cronológico, histórico etc.) já vistas em séries/anos anteriores. Preservar a memória histórica e cultural também é um dos objetivos dos PCNs, na medida em que sua ação contribui exponencialmente para a construção e manutenção das identidades sociais e coletivas. Contudo, entre as competências principais a serem avaliadas no decurso da disciplina histórica, pode-se destacar a capacidade de

⁹ Aqui não interessa debater sobre a emergência da Escola dos *Annales*, mas sim acerca de sua importância para o ensino de história, na medida em que o movimento preconiza a ampliação do corpus documental e o trabalho com a multiplicidade de fontes e documentos históricos, caros tanto à pesquisa histórica, quanto à sala de aula.

interpretar, analisar e criticar diferentes fontes documentais; a produção de textos analíticos fundamentados na linguagem historiográfica; a compreensão das diversas concepções de tempo, reconhecendo-as como construções histórico-culturais; a construção da identidade pessoal e coletiva e o autorreconhecimento enquanto sujeito histórico, preservando a memória histórica de seu grupo social e a de outros; além de comparar problemas sociais do presente e do passado.

Assim, é de competência do professor criar noções de temporalidade nos alunos, evidenciando que tanto o tempo quanto a ação humana variam de uma sociedade e de uma época para a outra, fazendo com que o aluno seja capaz de compreender e interpretar a sua cultura, bem como o seu papel social, e relacionar e compará-la a outras formas de organização humana no tempo-espaço. Portanto os PCNs¹⁰ são bem claros ao trazer em seu texto a argumentação de que o professor deve ser autônomo e saber escolher o material didático mais adequado à turma, ao tema e ao momento em que está lecionando. Não deve ficar preso ao livro didático, tratando-o como único e exclusivo. Deve se atentar para outras possibilidades metodológicas, tais como as citadas acima, ampliando e enriquecendo sua prática pedagógica.

Outro ponto que merece destaque é acerca das discontinuidades que existem no processo de transição do Ensino Fundamental I para o II e do Fundamental II para o Ensino Médio, fato que constitui um problema de adaptação para o estudante, na medida em que este passará a cursar uma nova etapa de sua formação básica, permeada de elementos novos, sobretudo na passagem do 5º para o 6º ano, quando ocorre a troca de escolas. É mister pontuar que este aspecto da transição não é abordado de maneira clara e precisa nos cadernos dos PCNs, conforme revisão realizada neste artigo, entretanto constitui um ponto importante pelo qual me debruçarei na sequência do texto, dada a relevância que possui para o processo de ensino-aprendizagem.

A APRENDIZAGEM HISTÓRICA: TRANSIÇÕES, IMPASSES E DESAFIOS

Em primeiro lugar é importante destacar que um dos grandes desafios de

¹⁰ É importante sublinhar que os PCNs do Ensino Médio, numa perspectiva geral, sofreram críticas assim como os cadernos para o Ensino Fundamental, sobretudo no que diz respeito à submissão da educação aos ideais liberais/neoliberais de produtividade, no sentido de as teorias da educação terem sido apropriadas pelo mercado e, portanto, cedido espaço à formação de mão de obra para atender aos anseios do capitalismo. Ver LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p.386-400, set./2002 e CHADDAD, F. R. Análise crítica da elaboração, da pedagogia e da orientação dos PCNs. *Mimesis*, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

docentes em sala de aula é lidar com a pluralidade de alunos em diferentes processos de amadurecimento, juntos em uma mesma sala de aula – em escolas públicas o número de alunos por sala normalmente é maior do que trinta. E este processo de adaptação, tanto do docente com a turma, quanto dos alunos com o docente se inicia lá atrás, na transição da primeira etapa do Ensino Fundamental para a segunda. Nessa perspectiva, Cainelli¹¹ argumenta que como o Ensino Fundamental I é de responsabilidade do Município e o Ensino Fundamental II e o Médio são deveres do Estado, há uma descontinuidade pedagógica neste processo, uma vez que estes espaços não se articulam e não permitem a permanência das propostas pedagógicas elaboradas por uma escola municipal quando há a transferência para outra, que é estadual. Assim, para o aluno que transita de uma escola municipal para um colégio estadual, há praticamente que recomeçar, iniciar novamente a sua vida escolar, pois quando termina o Ensino Fundamental I, recebe um diploma e pressupõe-se que esteja capacitado para partir para o sexto ano, num colégio do sistema estadual de ensino. No entanto, há um choque quando o aluno se depara com a nova realidade escolar: o ensino é dividido em várias disciplinas, cada uma com um professor diferente e que, muitas vezes, não consegue se lembrar nem dos nomes de seus alunos, fato que se contrapõe à realidade anterior, na medida em que o professor municipal mantinha um relacionamento bem mais estreito e amistoso com os seus estudantes.¹²

Ainda de acordo com a autora, o percurso que permeia os níveis de ensino não está diretamente relacionado ao corpo docente e às escolas em si, mas à própria transição dos alunos que vão de um espaço para outro. Seguindo essa ótica, Cainelli aponta em sua pesquisa de campo¹³ que a professora parece utilizar, em sua fala, a perspectiva da mudança como um fator controlador e até mesmo amedrontador, quando, em dado momento de sua aula, diz de forma bastante enfática que quando as crianças forem para o quinto ano (hoje sexto) serão apenas um número em uma sala de aula composta por vários professores que nem sequer sabem os nomes dos alunos. Cabe destacar que nas observações realizadas por Marlene Cainelli¹⁴, é possível notar que por ter sua formação em pedagogia, diferentemente do professor da escola estadual, que é formado em história, a professora das séries iniciais não

¹¹ CAINELLI, M. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar**, Curitiba, p. 57-72, 2006.

¹² Op. cit.

¹³ A autora fez um acompanhamento de sete alunos entre os anos de 2008 e 2010 numa escola municipal da cidade de Londrina-PR. O foco central da pesquisa foi direcionado para o relacionamento entre aluno-escola. Em um segundo momento, ela investigou a relação entre os alunos e a disciplina de história e, por fim, com o professor e o material didático para saber como a história era ensinada.

¹⁴ Op. cit.

tem grande contato com a ciência histórica, o que dificulta articular os conteúdos de forma mais aprofundada.

Em suas observações, Cainelli¹⁵ percebe que a aula de história se baseia, essencialmente, no uso do livro didático – que se constitui no principal material utilizado para lecionar e aplicar exercícios. Analisando a estrutura organizacional das aulas, a autora afirma que os alunos trabalham bem o livro e que a professora quase não utiliza a lousa e tampouco leva material de fora para trabalhar com as crianças. Sua metodologia é centrada totalmente no livro, em uma concepção teórico-metodológica quase que dogmática¹⁶. Em dado momento, é observado que a professora pede para os alunos realizarem uma leitura silenciosa e individual do livro e há posterior explicação do conteúdo no quadro – momento em que há a participação conjunta e total da turma. Entretanto, o livro não é abandonado quase que em nenhum momento da aula.

É passível de compreensão o fato de o livro ser o grande sustentáculo da aula, já que transmite segurança ao docente, entretanto, há ressalvas para o caráter dogmático, em certa medida, no qual o livro passa a assumir, já que a ele é dada a imagem de detentor e transmissor inquestionável do conhecimento. Nas aulas observadas pela autora, percebe-se ainda que o livro didático não é utilizado somente para a exposição dos conteúdos e explicação em sala de aula, mas também como fonte única de consulta para a resolução das atividades práticas. Um fato importante para ilustrar essa situação é descrito em uma das observações realizadas por Cainelli¹⁷. Durante a correção de um exercício, a professora diz para sua aluna que a resposta não pode ser feita de acordo com “sua cabeça”, mas sim de acordo com o que está no texto. Dessa forma, a aprendizagem histórica é atravessada por uma metodologia engessada e mecânica que a torna estanque e pouco interessante para os alunos.

Silva e Selva¹⁸ corroboram essa perspectiva de análise ao comentar que não se deve dar o papel de protagonista ao livro didático no decurso das aulas de história, uma vez que ele

[...] é uma fonte útil para a cultura escolar desde que não mais seja considerado o lugar de *toda a História*. Submetido à leitura crítica, com a ajuda interpretativa do professor e colocado em diálogo com outras fontes de estudo – acervos de museus e arquivos, livros não didáticos, produção literária e artística, por exemplo –, ele pode contribuir de modo significativo

¹⁵ Op. cit.

¹⁶ O termo dogmático é empregado aqui para fazer referência ao caráter inquestionável que assume o livro didático nas aulas de história, tal como é a bíblia para os cristãos.

¹⁷ Op. cit.

¹⁸ Op. cit. p. 29, grifo dos autores.

para a aprendizagem da História.

Nessa mesma direção, é válido dizer que o protagonista do processo de ensino é o professor, assim como o de aprendizagem é o aluno, não cabendo ao docente o papel de submissão e postura acrítica frente ao livro didático ou a quaisquer outras fontes/documentos trabalhados em sala. A reflexão, a articulação e a mediação dos conteúdos ensinados devem ser o instrumento principal de ação do professor no ensino da história. Sem contar que para o desenvolvimento da criticidade e da capacidade de refletir e pensar historicamente no aluno, é igualmente necessário que o conhecimento histórico seja estimulado e construído desde a primeira infância.

Concordamos, portanto, com Silva e Selva¹⁹ quando apontam ser “[...] necessário, sim, alfabetizar as crianças, ensinando e aprendendo História. Aprender História é ler e compreender o mundo em que vivemos e no qual outros seres humanos viveram”. Os mesmos autores comentam ainda que após a retirada das disciplinas de História e Geografia da Educação Básica durante a ditadura civil-militar, sendo então substituídas pela disciplina de Estudos Sociais, houve um déficit considerável na produção do livro didático para a área de estudos sociais, diluindo e fragilizando os conteúdos de história e geografia, reforçando estereótipos e minimizando a importância da compreensão da realidade e da assunção da identidade histórica e social dos estudantes, o que fez com que se formasse, nesse período, um aluno acrítico e irreflexivo. Contudo, com a abertura política, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi aperfeiçoado na década de 1990, com o objetivo de avaliar e melhorar a qualidade dos livros didáticos. Embora, para Silva e Selva²⁰, seja preciso avançar bastante nesse assunto, uma vez que os materiais didáticos atuais ainda legitimam uma ênfase maior à História da Europa em detrimento da História do Brasil, da América Latina e da África.

Cabe reforçar que a centralização dos conteúdos no livro didático demonstra que o professor fica aprisionado em sala de aula, na medida em que utiliza os textos como os únicos documentos capazes de transmitir conhecimento. Para Cainelli²¹, o professor segue sempre um ritual padronizado em suas aulas, seja para expor os conteúdos, seja para corrigi-los, enterrando toda e qualquer postura subjetiva dos alunos quando se assume como o símbolo máximo do saber. Cainelli²² argumenta também que a participação dos alunos é anulada quando o professor marca no quadro a resposta correta dos exercícios. É possível

¹⁹ Op. cit., p. 24.

²⁰ Op. cit.

²¹ Op. cit.

²² Op. cit.

considerar, portanto, que a utilização do livro didático como pilar central de transmissão do conhecimento aliada à exposição mecânica e fragmentada dos conteúdos prejudica a construção do saber e do pensamento histórico. É necessário que seja dada importância à narrativa da história e que essa narrativa possibilite ao professor conduzir os alunos para o contexto em que estão inseridos, dando a eles condição para construir a sua consciência histórica e a capacidade de pertencimento sociocultural.

HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Antes de partir para o estudo de como os livros didáticos do PNLD abordam os conceitos de História e Memória, julgo necessário refletir sobre as diferenças e semelhanças entre esses dois termos. Para Jacques Le Goff²³:

[...] o estudo da memória abarca a psicologia, a psicofisiologia, a neurofisiologia, a biologia e, quanto às perturbações da memória, das quais a amnésia é a principal, a psiquiatria [cf. Meudlers, Brion e Ueury, 1971; Florès, 1972]. Certos aspectos do estudo da memória, no interior de qualquer uma destas ciências, podem evocar, de forma metafórica ou de forma concreta, traços e problemas da memória histórica e da memória social [cf. Morin e Piattelli Palmarini, 1974]. A noção de aprendizagem, importante na fase de aquisição da memória, desperta o interesse pelos diversos sistemas de educação da memória que existiram nas várias sociedades e em diferentes épocas: as mnemotécnicas.

Nessa mesma direção, Almeida e Miranda²⁴ comentam que a memória é uma faculdade mental que está atrelada aos eventos cotidianos de um indivíduo, seja no campo político, no cultural, ou no social, tornando-se um elemento essencial para a compreensão das sociedades no decurso do tempo. No campo cultural, não apenas a arte e a literatura enriquecem a memória do homem contemporâneo, mas também uma série de objetos (como, por exemplo, as lembrancinhas [*souvenirs*]) que se popularizam através de um mercado em grande expansão, e fazem da memória um novo nicho mercadológico – o que as autoras denominam de consumo de memória. E essa alteração no plano das mentalidades mudou drasticamente na transição do século XX para o XXI, especialmente com o advento da informação em tempo real, provocando então a sensação de aceleração do tempo.

²³ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990. p. 423, grifo do autor.

²⁴ ALMEIDA, F. R. de; MIRANDA S. R. Memória e história em livros didáticos de história: o PNLD em perspectiva. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 259-283, out./dez. 2012.

Cabe sublinhar que História e Memória não são conceitos sinônimos, pois lembrar o passado e escrever sobre os fatos que nele ocorreram são elementos dicotômicos. Almeida e Miranda²⁵ são bem categóricas neste sentido ao afirmar que hoje não cabe mais utilizar o conceito que antes complementava os campos da história e memória, tornando-os sinônimos, no momento em que o passado era visto como um *continuum* e acreditava-se ser possível preencher todas as suas lacunas ao compor a memória. Na concepção do atual saber histórico, a composição do passado em sua totalidade é impossível, podendo apenas ser possível preencher seus espaços por meio de vestígios que produzem uma história incompleta e descontinuada. Para Nora (1993, p. 9 apud ALMEIDA E MIRANDA, 2012, p. 267), “a memória é um absoluto e a história só conhece o relativo”. No entanto, apesar da contraposição entre esses saberes, história e memória dialogam intimamente, já que a história se utiliza da memória como fonte de investigação do passado.

Partindo para o campo escolar, é possível perceber que se trata de um lugar permeado de memórias. E são memórias vivas, do cotidiano dos sujeitos que fazem a história. Nesse sentido, lidar com a memória presente é mais um desafio a ser enfrentado pela disciplina de história nas escolas, na medida em que é preciso trabalhar a identidade histórica dos indivíduos em sala de aula ao mesmo tempo em que se deve ensiná-los a pensar historicamente e refletir sobre o passado da humanidade. E esse trabalho, como já delineamos, está atrelado ao uso do livro didático, cujo papel é primário e de extrema importância no *métier* do professor, embora não deva ser tratado como único e exclusivo, como já dissertado.

Assim, podemos concordar com o argumento de Almeida e Miranda²⁶, o qual aponta que o saber histórico escolar se fundamenta num determinado contexto, dando margem para diferentes narrativas, relegando a segundo plano a memória histórica. E para a criança começar a pensar historicamente, é importante utilizar a memória que ela possui como ponto de partida para a construção de seu pensamento histórico, uma vez que

A oposição passado/presente é essencial na aquisição da consciência do tempo. Para a criança, "compreender o tempo significa libertar-se do presente" (Piaget), mas o tempo da história não é nem o do psicólogo nem o do lingüista. Todavia o exame da temporalidade nestas duas ciências reforça o fato de que a oposição presente/passado não é um dado natural mas sim uma construção. Por outro lado, a constatação de que a visão de um mesmo passado muda segundo as épocas e que o historiador está submetido ao tempo em que vive, conduziu tanto ao ceticismo sobre a possibilidade de conhecer o passado quanto a um esforço para eliminar qualquer referência ao

²⁵ Op. cit.

²⁶ Op. cit.

presente (ilusão da história romântica à maneira de Michelet – "a ressurreição integral do passado" – ou da história positivista à Ranke – "aquilo que realmente aconteceu"). Com efeito, o interesse do passado está em esclarecer o presente; o passado é atingido a partir do presente (método regressivo de Bloch) (LE GOFF, 1990, p. 13-14, grifo do autor).

Deve-se partir, portanto, das memórias que a criança consegue produzir sobre o seu passado para se chegar a um passado mais distante e/ou complexo, alheio ao seu convívio social. Desse modo, o ofício do historiador, embora difira, em certa medida, da prática docente, não deve ser visto como um elemento de oposição ao ensino da história em sala de aula, mas sim como complementar em sua execução, trazendo as problemáticas próprias da história para o campo escolar.

Na pesquisa de Almeida e Miranda²⁷, realizada de 2009 a 2012, as autoras tomaram como objeto de análise 16 coletâneas de livros didáticos de história do ensino fundamental II (64 livros no total), priorizando estudar como a Memória tem sido abordada nas obras didáticas. Evidenciou-se também o fato de muitos professores brasileiros se utilizarem unicamente do livro didático como suporte para as aulas. Segundo o estudo das autoras, em poucas vezes o conceito de História é abordado nos textos dos livros, especialmente nos de 6º ano. Isto significa que quando não trabalhado esse conceito com os estudantes, pouco se valoriza em termos formativos o saber histórico, ou seja, passa-se apenas a enfatizar uma única narrativa ou ponto de vista sobre a história, relegando-a um caráter absoluto, estanque e imutável. Um dado importante a ressaltar é que dos livros analisados, apenas 12,5% tematizam o conceito de história em seus textos. Do mesmo modo o conceito de memória tampouco é tratado nos livros – apenas 25% lançam mão do assunto. Cabe mencionar que nos anos anteriores à pesquisa, a ausência a essas temáticas era total.

Partindo para a análise da relação entre História e Memória, tem-se que 6,25% ignoram completamente essa dualidade, mantendo, portanto, características próprias da história tradicional nessas obras. Por outro lado, as autoras constataram que 50% das coleções buscaram tratar dessa relação, porém sem conseguir determinar sua relação complementar, apenas abordando-os como sinônimos. Já nos manuais do professor, exigidos pelo PNLD/2011, metade das obras analisadas trata da dualidade História-Memória, porém mantendo a superficialidade constatada nas outras abordagens.

Com base nesses dados, é válido ressaltar a importância ao lidar com o livro didático em sala de aula, cabendo ao docente não utilizá-lo como fonte única de ensino.

²⁷ Op. cit.

Assim, Almeida e Miranda²⁸ argumentam que “Mais que saberes de erudição, o saber histórico escolar constitui-se também de multiplicidades de vozes cheias de valores, crenças, pontos de vistas, práticas, conflitos e, por que não dizer, silêncios que estão postos em uma sala de aula”. Nessa perspectiva, é possível considerar que Memória e História, embora pouco explorados pelos livros didáticos²⁹, são saberes que se complementam em seu campo de estudo (e ensino), não devendo ser tratados como sinônimos, mas como auxiliares no desenvolvimento e na construção do conhecimento histórico, cabendo ao professor, sobretudo, introduzir em suas aulas atividades que contemplem esses conceitos e que permitam ao aluno a apropriação desses saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta principal deste artigo foi investigar o processo de ensino-aprendizagem em história, assim como os desafios presentes na prática diária do professor de história no cenário atual. Neste sentido, foram tecidas considerações sobre o currículo da disciplina de história, isto é, os PCNs para os ensinos fundamental e médio, sobre a aprendizagem histórica e o papel do livro didático em sala de aula e sobre os conceitos de História e Memória presentes ou não nos livros didáticos da disciplina.

Assim, ao discorrer acerca da aprendizagem histórica, ficou bastante evidente a ênfase dada ao modelo positivista de ensino, aos moldes do século XIX em pleno século XXI, cujo livro didático é o grande sustentáculo das aulas. Neste aspecto, uma prática de ensino de história mecanicista e memorialista, tão comum em escolas brasileiras, evidencia que os professores de história estão diante de um cenário novo, desafiador, composto por novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), e que requer muito cuidado. E a compreensão desse fato contribui para entender melhor as origens, causas e efeitos desse formato de ensino-aprendizagem, como também para buscar estratégias que visem a sua superação, ou seja, uma aprendizagem histórica efetiva e que permita ao aluno desenvolver uma capacidade de criticidade real.

Nessa mesma direção, Silva e Selva³⁰ nos lembram que além dos desafios e impasses que se apresentam para o docente em sala de aula, existem também alguns fetiches

²⁸ Op. cit., p. 278.

²⁹ Embora este artigo tenha se debruçado sobre os livros didáticos de história a partir do estudo de Almeida e Miranda (2012), é relevante pontuar que existem outras perspectivas e aportes teóricos igualmente importantes para a abordagem do assunto, dentre os quais é possível mencionar Marisa Lajolo, Alain Choppin, Kazumi Munakata, Cristina Maria D'Ávila e Persio Nakamoto, o que permite abrir mais possibilidades de análise.

³⁰ Op. cit.

que circundam o ensino de história no decurso das últimas três décadas, e que precarizam a capacidade de cientificismo e de efetividade de aprendizagem na disciplina. Dentre eles, podemos destacar: a) Fetiche dos novos objetos, oriundo da Nova História Francesa e que permite explorar qualquer material encontrado (fósforos queimados, fraldas descartáveis etc.), itens que antes eram impensados como fonte histórica por não serem passíveis de análise científica; b) Fetiche do *dernier cri* (estado da arte), que deixa de investigar a história dos vencedores e parte para a história da vida privada (história social); c) Fetiche da vida escolar isolada de outras culturas, como a universitária, o dia a dia do estudante etc.; d) Fetiche da academia como o único lugar de produção de conhecimento, isolando ainda mais a escola em sua ilha de reprodução de saberes fragmentados; e) Fetiche do Estado que tudo salva, ignorando iniciativas de intelectuais, acadêmicos e estudantes envolvidos no ensino da história.

Concordamos com os autores e acrescentamos que para esse conjunto de fetichismo seja desconstruído, é igualmente necessário solidificar a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, na busca por promover o entendimento de que a escola é sim um espaço próprio de produção de conhecimento e que cabe ao corpo docente o fomento desse saber e sua consequente apreensão pelos discentes. Em relação a como fazer para que o conhecimento histórico seja construído de forma efetiva na escola, reforço a ênfase dada pela Escola dos *Annales* ao tratamento e à ampliação da ótica sobre a fonte histórica, fato que concede ao professor de história a possibilidade de trabalhar com pesquisa histórica a partir do uso de diferentes documentos/fontes históricas em sala de aula, como fotografias, pinturas, vídeos, objetos materiais, fósseis e testemunhos orais, conforme já comentado, os quais são de extrema importância em termos didáticos, permitindo ao estudante, então, a construção e apreensão do saber histórico escolar e conduzindo simultaneamente o professor a assunção do ofício de historiador, o que reflete diretamente no aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.