

A metodologia do ensino de história em questão: para além dos livros didáticos*

*Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo***

Resumo:

Este artigo pretende participar do debate teórico em torno da metodologia do ensino da história, problematizando a crítica que se faz ao método de ensino desvinculada do universo teórico-metodológico da história como ciência. Toma como hipótese que a forma de superar os livros didáticos, como principal parâmetro do trabalho docente, e a memorização de conteúdos, presentes no ensino fundamental, localiza-se na reflexão e na apropriação, pelos professores, das dimensões históricas, filosóficas e epistemológicas da história.

Palavras-Chave: metodologia do ensino; história ensinada; história como ciência

Abstract:

This article intends to take part in theoretical debate on the methodology of history teaching by focusing on the criticism of the teaching method as separate from the theoretical and methodological world of history as science. It starts from the hypothesis that the way to overcome schoolbooks as major teaching parameters and contents memorization as still in use at high schools lies in the teachers' reflection on the historical, philosophical and epistemological dimensions of history.

Key-words: teaching methodology; history as taught; history as science

* Este texto resulta do projeto de ensino desenvolvido na instituição com o mesmo título deste artigo. Importa informar ainda que, dessa discussão central, foram elaborados mais dois textos onde desenvolveram-se questões aqui sinalizadas.

** Professora do Depto. de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM
E-mail: amasa@uem.br

Introdução

Grande parte da produção teórica preocupada com a temática do ensino de História que ora circula nos quadros dessa literatura no Brasil tem sua origem na conjuntura dos anos 80. Nesse período, veicula-se um forte movimento de reforma do ensino de História que ultrapassa o espaço brasileiro e atinge outros países e continentes. Assim, mais que anseios particularizados, as críticas que se levantam a partir de então, têm sua raiz histórica na tomada de consciência, pelos homens, de que o instrumental da história tradicional não atende à complexidade da 'nova' realidade social.

Dessa forma, a título de exemplificação, na França, Citron (1990) indicou:

Hoje em dia, num mundo revisto e modificado pela ciência pós-newtoniana, que linguagens, que chaves, que estrutura de saberes utilizar para dar aos jovens, a partir da sua diversidade familiar e social, os meios para decodificarem o mundo que os rodeia...Que instrumento forjar e quais os que para nada servem na confusão dos programas escolares cristalizados na sua estrutura anacrônica por um modo de redação anônima e burocrática? A história, memória escolar, não pode ser uma memória para as crianças e jovens das nossas escolas. Ela não lhes fala de um passado que lhes diga respeito... (p.113).

Também Proença (1990), em Portugal, menciona suas preocupações com a questão, nestes termos:

No nosso século temos assistido a um constante e significativo avanço das Ciências Sociais e Humanas. No caso particular da História, desde os finais da década de vinte que, com a chamada escola dos 'Annales', ocorreu uma importante renovação conceptual e metodológica desta Ciência.... Mas, se na nossa época tem aumentado o interesse pela História e consumo da nova produção historiográfica, outrotanto se não tem verificado com o ensino desta Ciência pelo qual os estudantes continuam manifestando alheamento.... Devemos, então, refletir seriamente sobre estas questões e, para isso, é necessário que equacionemos a relações entre os avanços conceptuais e metodológicos da História e a evolução que, nos últimos anos, tem ocorrido nas Ciências da Educação conduzindo à adopção de novos conceitos e novas formas de encarar o acto educativo. (p.19).

Tornando-se um marco na história dessa disciplina, os anos 80 assinalaram a inegável evidência de um debate em busca pela reforma do ensino pautado no anseio por mudanças diante das redefinições sociais do final desse século.

Constituindo-se numa literatura heterogênea, mas marcada pela fisionomia de um momento histórico, muitas dessas produções instalaram-se na busca de 'novas' possibilidades de ensinar história. Nesse sentido, as manifestações de insatisfação com o ensino de História no Brasil foram parte de um fenômeno mundializado que se constrói nos anos 80, de tal forma que muitos empenhos foram realizados para superar o ensino de uma História tradicional.

Nesse caminho, o que nos interessa aqui é perceber que um dos grandes alvos de ataque dos críticos foi o livro didático, que já vinha sendo objeto de estudo desde os anos 70. Assim, a precariedade de sua qualidade e a ideologia presente nos seus conteúdos foram amplamente discutidas.

Entretanto, registra-se que o reconhecimento dos problemas que envolvem o ensino de História na sociedade capitalista não tem correspondido ou significado sinônimo de uma real transformação. Esse movimento de renovação, embora tenha assinalado para outras possibilidades metodológicas que tiveram como horizonte a superação do livro didático, não foi capaz, como observa Munakata (1998), de superar a insuficiência instrumental da história ensinada ante as exigências da 'nova' realidade:

A proposta da história temática acarretou, ao menos entre os professores da rede paulista, uma conseqüência, embora involuntária: a produção em massa da ignorância. Os professores não apenas tinham dificuldades em agrupar por temas os conteúdos históricos, mas quando tentavam fazê-lo percebiam que nada sabiam sobre o tema assim construído.(...). (p.284)

Dessa forma, configura-se ainda um ensino cuja abordagem dominante permanece sendo aquela que privilegia os fatos e a memorização de conteúdos linearmente estabelecidos. Por outro lado, continua a faltar um debate fecundo, problematizando a ação pedagógica do professor de história que tenha por objetivo indagar sobre os limites, os caminhos e as possibilidades da transformação efetiva da história ensinada. As referências que se têm acerca desse objeto são poucas e, quando aparecem, são permeadas da idéia de que o método de ensino é o "locus" fundamental de sua transformação.

Esse problema, que compreendemos ser de conteúdo, passa a ser entendido como uma questão de forma, uma vez que os professores,

reconhecendo o fosso existente entre o resultado de sua prática de ensino e a exigência de um ensino significativo, acabam por considerar o método de ensino o núcleo do problema, sem questionar o conteúdo com o qual estão trabalhando.

Tal interpretação da dimensão histórica do processo educativo desta ciência, geralmente aceita pelos professores, nos coloca diante da necessidade de problematizar o papel atribuído à metodologia do ensino de História enquanto "locus" para a superação da História tradicional.

Dessa forma, o presente texto busca refletir a metodologia do ensino de História para além de seus aspectos pedagógicos e afirmar a necessidade de se problematizar a história que se ensina enquanto núcleo teórico dessa problemática. Pois, considera-se que a mudança da forma, sem o questionamento e a mudança do conteúdo, é o centro ilusório da idéia da transformação, enquanto que, na verdade, trata-se de uma mudança apenas aparente, uma reforma metodológica, fato, entre outros, que tem interrompido a real transformação da história que se ensina e a superação do uso exclusivo do livro didático como recurso didático-metodológico do professor.

1. A metodologia do ensino de História em questão

A compreensão mais difundida de metodologia do ensino liga-se ao próprio sentido de método de ensinar, ou seja, dos princípios gerais que amparam e orientam a prática docente. Onde se introduzem as seguintes indagações: o quê, como, quem e para quem ensinar ?

No âmbito destas preocupações, uma tradição se mantém dominante, qual seja, a busca em munir os professores de instrumentos aplicáveis à realidade do ensino, propondo "guias práticos" para uma ação pedagógica que consiga transformar o saber científico em conteúdos ensináveis. Atitude que absorve a habilidade metodológica de ensino do professor como sinônimo de competência pedagógica/profissional.

Estas observações revelam que, nos contornos em que o problema é tratado, a história ensinada é percebida, fundamentalmente, enquanto disciplina escolar, onde a dimensão pedagógica (o método de ensino) torna-se o centro do debate de seus problemas, desvinculada, assim, do sentido histórico-social que transcende os processos educativos, conforme se verifica no excerto que segue:

É possível afirmar que a maior renovação que o livro[didático] oferece reside no aspecto da utilização de diferentes linguagens de análise histórica. A fim de modernizar a abordagem metodológica, os autores oferecem o diálogo com fontes até

então pouco exploradas na produção didática. Cabe observar que essas fontes não se constituem em instrumentos de pesquisa do autor para a produção da obra, mas em elementos a serem utilizados pelo professor e pelo aluno em sala de aula.(...). (Caimi, 1999: 99).

Esse fato, de fácil constatação ao observar os manuais, indica que, embora tenha ocorrido esta inserção de fontes junto ao texto, o conceito de história, presente não só no livro didático mas cristalizado na memória do professor, ainda se pauta pela referência de ser “uma ciência do passado” que registra os “fatos importantes da humanidade”, o que vem preservar a situação de dificuldades que a maioria dos professores tem em perceber a história enquanto movimento real do qual eles fazem parte.

Ao resumir-se a uma mera cronologia de fatos, a história real vivida pelos homens acaba não aparecendo, pois tais fatos não guardam nenhuma relação entre si, surgindo, portanto, desprovidos de seu processo histórico. Assim, registra-se que os professores, vivendo o drama de trabalhar com uma disciplina considerada “chata”, diante de um conteúdo descritivo e memorizante, acabam por priorizar os recursos metodológicos do ensino como o centro do problema. Tal perspectiva o impulsiona a buscar “inovações” didáticas e livros considerados “melhores”, sem problematizar o conteúdo, ou seja, sem aprofundar uma discussão sobre a concepção de história que está fundamentando sua prática pedagógica.

Essa compreensão da dimensão pedagógica deste saber, existente em função do processo de divisão e fragmentação do trabalho e da consciência social, ao reduzir esse problema, que consideramos ser de conteúdo e de forma, à segunda perspectiva, acaba por apresentar uma história meramente de saber escolar, dificultando a compreensão dos elementos históricos e sociais que o circundam.

Mas, aos olhos de um observador criterioso, tal perspectiva revela sua verdadeira raiz. Na verdade, nas críticas elaboradas ao processo de aprendizagem do ensino da História encontram-se elementos teóricos que transcendem a especificidade do pedagógico; a metodologia do ensino, por mais que seja considerada como uma coleção de meios prontos a servir aos futuros docentes, não se constrói circunscrita apenas em seus arranjos didáticos pedagógicos que norteiam os programas de História. Ela localiza-se no interior de um debate teórico amplo, que resulta das relações estabelecidas entre o saber histórico produzido pelo historiador e a história vivida concretamente pelos homens. Não são, portanto, conhecimentos que estão fora do conjunto social, mas que foram nele produzidos.

A disciplina de História se compõe a partir dessas relações; portanto, a metodologia do ensino da História emana da estrutura teórico-

metodológica da História enquanto ciência, criada como expressão das lutas sociais no interesse em explicar o passado. Ao indagar sobre "o quê" ensinar, elemento fundante da disciplina, não está se dirigindo aos conteúdos da História enquanto ciência? Da mesma forma, ao questionar "como ensinar" não se está inquirindo sobre como pensar a História, seu movimento, sujeito(s), objeto(s)?

O fundamental, portanto, é que se assuma a atitude problematizadora da história que se ensina nos cotidianos escolares, pois um mesmo fenômeno permite diferentes abordagens em face, principalmente, dos instrumentos teóricos de que o professor dispõe; exatamente por isso tais instrumentos devem ser inquiridos. A questão, assim percebida, rompe com a historicidade da interpretação do processo educativo deste saber onde o método de ensino é priorizado e elabora, nessa operação reflexiva, uma indagação vital: o núcleo temático ao redor do qual devem girar a investigação, a análise e a crítica deste objeto não deveria deslocar-se da metodologia do ensino para a história ensinada?

Ao considerar estes elementos, ampliam-se as possibilidades do debate em torno da problemática, exigindo que se modifique o caminho da discussão, pois o foco da atenção desloca-se do método de ensino para a história ensinada. Nesse conjunto reflexivo constrói, ao mesmo tempo, a possibilidade de visualizar um caminho para superar os livros didáticos como recurso fundamental da prática de ensino do professor.

2. Superando o livro didático: da metodologia do ensino para a história ensinada.

A reflexão sobre as relações que se estabelecem entre a política educacional e a sociedade que a produziu indica que a existência e a forma de ser dos livros didáticos só podem ser compreendidas a partir das relações que os normatizam, tornando-se visível a dimensão história e política do manual didático.

Nesse sentido, o século XIX francês é referência básica. É no interior de seu contexto que surge a História como disciplina escolar autônoma e que a temática do manual didático se põe, inicialmente problematizada nesses termos: "Dava-se ao aluno um livro, o 'compêndio de história' mas o compêndio, redigido do mesmo modo que o curso do professor, não combinava com o ensino oral, de maneira a servir-lhe de instrumento; na realidade, dobrava-o; e, quase sempre, dobrava-o mal, por ser ininteligível para o aluno". (Langlois e Seignobos, 1946:227).

Esses autores, preocupados com os destinos do ensino da História na França, no século passado, ao explicitarem sua crítica, nos permitem

afirmar que a questão do manual acompanha o itinerário assumido por essa disciplina historicamente. Dizem eles:

Os autores de compêndios, adotando os processos tradicionais dos epítomes, procuravam reunir o maior número possível de fatos, escoimando-os de todos os pormenores característicos e resumindo-os em expressões mais gerais e, portanto, mais vagas. O que ficava, pois, nos livros elementares, era um resíduo de nomes próprios e de datas ligadas por fórmulas uniformes(...). (*idem*).

Portanto, no trajeto histórico assumido por esse debate sempre ocorreram críticas à qualidade dos manuais, embora não se tenha questionado seu uso, como um apoio central à ação do professor.

Fruto dessa tradição, a organização do ensino de História no Brasil, em 1838, não escapou aos manuais em língua francesa e, embora tenha elaborado perspectivas que secundarizam seu uso, não se questionou sua existência, conforme se observa nos argumentos de Rui Barbosa: (...). Não desdenho um bom livro. Apenas o arredo para o segundo plano; reduzo-o ao papel de auxiliar; não o aceito mais por mestre único, soberano senhor e dono das nossas escolas, como tanto tempo o fez a antiga pedagogia(...). (Barbosa, 1981:354).

Desse resgate histórico, importa-nos perceber que só mais recentemente, a partir das investigações feitas nos anos 70/80 do livro didático, é que se procurou definir uma atitude em relação à sua utilização. Nesse embate, é possível identificar posições que são radicalmente contrárias ao uso dos livros; outra posição que não consegue visualizar a possibilidade de ensinar sem ele e uma intermediária, que indica um caráter interativo entre a utilização do manual e o uso de outros meios didáticos como, por exemplo, confecção de fichas pelos alunos a partir de 'pesquisas', uso de textos avulsos, representação dos conteúdos em desenhos e charges.

Com efeito, a partir dos anos 80 não foi mais possível reproduzir tranquilamente um exercício pedagógico sem considerar (mesmo que for para negar) algumas dessas propostas de mudanças que se apresentaram também nos programas curriculares.

No interior da última tendência, de tornar o livro didático secundário, já na perspectiva apontada por Barbosa, aparece ainda a discussão sobre a possibilidade de utilizar documentos históricos; proposta que nos parece interessante e que gostaríamos de abordar a partir das considerações assinaladas anteriormente.

A história ensinada, tomada como objeto central da investigação, análise e crítica dessa temática, apresenta a possibilidade de superar a dependência teórico-metodológica do professor pelo livro didático. O professor, ao questionar o conteúdo que ensina, rompe com a concepção de que a história é apenas uma disciplina escolar e estabelece a relação entre o conteúdo da história como ciência e o movimento da realidade social.

Submeter a reflexão a essa atitude teórica exige, de imediato, que o professor reconheça e pense a dupla perspectiva que envolve a história como ciência e que a caracteriza. Seus conteúdos, ao mesmo tempo em que tem por princípio o resgate das relações humanas em movimento temporal e espacial a negam, na medida que fragmentam o pensamento e a sua compreensão, encobrendo os antagonismos sociais iminentes à sociedade capitalista, que só podem ser percebidos na busca pela totalidade do saber.

Enquanto expressão da sociedade burguesa, a História como disciplina escolar mantém seus conteúdos marcados por um saber determinado por princípios teóricos que negam a luta social, desencadeada no processo histórico de constituição da sociedade moderna (a luta contra o feudalismo), e ensina uma História cujos fundamentos localizam-se no positivismo.

Construída a partir de categorias que escondem a objetividade das relações humanas, que colocam no centro de suas considerações a produção burguesa como forma natural e absoluta da vida, entendendo os acontecimentos sociais como estágios naturais por que passam as sociedades para chegar ao seu estado mais evoluído, a história ensinada, contraditoriamente, pretende ser o saber que vai revelar o trajeto assumido pelos homens em sociedade.

Reconhecendo, nessa lógica, a existência dessa dupla perspectiva nos conhecimentos históricos, compreende-se também que existem relações diretas entre os conteúdos escolares e a sociedade que os construiu. Assim, importa questionar se a história que se ensina tem atingido a explicação do real como ele se fez: em luta e contraditoriamente, para que, de fato, se possam ter elementos para buscar a transformação – do conteúdo e da forma – desse ensino.

Reconhecer a estreita relação entre a história-disciplina, as teorias da história e a realidade social é o ponto de partida para realizar um trabalho com fontes históricas, de forma que se possibilite uma autonomia reflexiva para o professor. Essa prática assinala para a importância de vasculhar, refletir e se apropriar do documento como algo produzido materialmente pelos homens em determinado tempo e lugar e que, portanto, carrega em si “toda a trama de relações que o tornaram um documentos histórico” (Marson, s/d:55).

O caminho para realizar um trabalho com fontes históricas exige, assim, definir os parâmetros de reflexão necessários à superação da história ensinada nos marcos da memorização. Este caminho deve explicitar os pressupostos teórico-metodológicos de seus princípios e discernir, refletir e intervir em sua explicação do real, arrancando as máscaras do pensar burguês que se cristalizaram em seus conteúdos.

Portanto, parte-se da pressuposição de que a crítica da história ensinada construída pelo professor deve assumir tal atitude reflexiva, ou seja, exigir o adentrar no universo teórico-metodológico da concepção de história que constrói os conteúdos veiculados no ensino, para combatê-la em suas raízes históricas e filosóficas. Só dessa forma será possível contribuir para que a metodologia efetuada pelo professor se faça de forma a romper com a memorização e a dependência do livro didático como condutor de sua análise da historicidade dos conteúdos. É diante dessa perspectiva que se considera que a atitude reflexiva deve ser imanente à análise histórica do docente, pois o trabalho com fontes exige a mediação entre ensino e pesquisa por parte do professor.

Considerações finais.

Considerando os aspectos da reflexão realizada, entende-se que a metodologia do ensino de história só irá para além dos livros didáticos e da memorização de conteúdos na medida em que for problematizada a história que se ensina nas relações burguesas, desviando o foco de atenção da perspectiva de compreender essa especificidade de conhecimento apenas como disciplina escolar. Sob esta última perspectiva, será sempre a habilidade pedagógica do professor com os exercícios, o programa, o manual, em sua particularidade, que emergirá como questão central, desviando a atenção do cerne real do problema. Enquanto que, centrando a atenção na história que se ensina, ou seja, na problemática das categorias explicativas do processo histórico que a permeia, possivelmente se terá condições de esclarecer os nexos mais gerais que envolvem a história como ciência e seus interesses histórico-sociais ou os conteúdos que lhe dão sentido social.

Dessa prática, emergirá a capacidade de se compreender o livro didático apenas como sendo uma fonte histórica possível, e que a investigação de outras possibilitaria o enriquecimento e a abertura para uma maior exploração do pensamento historiador. Portanto, não se trata de optar entre a perspectiva pedagógica ou teórica ou na sua integração, como se verifica no debate atual, mas de superar tal dicotomia em favor de um projeto que torne a história ensinada reflexiva.

Dessa forma, retomando as indagações iniciais, considera-se que a emancipação da história, enquanto disciplina memorativa que caracterizou esses dois séculos, exigirá o desafio de superar a dupla possibilidade que envolve os conteúdos do saber histórico transformado em conteúdo escolar (negar e explicitar a realidade social). Tal perspectiva recai na problemática de tornar o saber histórico escolar significativo para o aluno, na medida em que o professor o relaciona com a realidade social, transformando sua complexidade em consciência histórica.

Para isso torna-se necessário e preciso romper com os estreitos limites do discurso pedagógico e penetrar na instância teórico-metodológica que produz tal discurso e método de ensino.

Dessa forma, trata-se de enveredar pela compreensão da ciência da história inaugurando a unidade ensino e pesquisa, primeira instância para a construção da capacidade teórica de transformar a sala de aula em um lugar de reflexão histórica. Nesse sentido, trata-se de uma metodologia que tem implícito que, para ensinar conteúdos históricos, deve-se construir um caminho cujo horizonte seja revelar a forma de ser e existir do objeto estudado, estabelecendo relações entre os homens e a realidade social por eles produzida a partir de suas necessidades.

Elaboramos, nesse processo, a conclusão de que a utilização de documentos em sala de aula é um caminho interessante na busca da superação da dependência do professor pelo livro didático. Nesse percurso, é preciso advertir que a apropriação pelo professor do método da ciência da história é condição básica para que a história ensinada venha, realmente, romper com a concepção de história criticada. Trata-se, portanto, de exercer um esforço onde o professor se apropria do método da ciência da história e, ao construir seu conhecimento, estabeleça a autonomia intelectual necessária a trabalhar com documentos, tratando, finalmente, o livro didático também como uma fonte, histórica e socialmente determinada pelas relações sociais.

Bibliografia

- BARBOSA, Rui. *Obras Completas* (1883). Vol. X. Tombo II. Rio de Janeiro: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1981.
- BURKE, Peter. *A escrita da História - novas perspectivas*. 2.ed. São Paulo: UNESP, 1992.
- CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História*. Ensaio de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CAIMI, Flávia Eloisa e outros. *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: Ediupf, 1999

- CITRON, Suzanne. *Ensinar a História hoje – a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.
- COMTE, Augusto. *Dinâmica Social*. In.: Coleção Os Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. *Curso de Filosofia Positivista*. In.: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1996.
- GARDINER, Patrick. *Teorias da História*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkan, 1964.
- HERDER, J. *Ideas para una Filosofia de La Historia de la Humanidade*. Buenos Aires: Losada, 1959.
- LANGLOIS, Charles e SEIGNOBOS, Charles. *Introdução aos Estudos Históricos*. São Paulo: Renascença, 1946.
- LAPA, José Roberto do Amaral. *A História em Questão: historiografia brasileira contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- LE GOFF, J. e NORA, P. *História: novas abordagens*. 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Moraes, 1984.
- MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In.: SILVA, Marcos A. *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero s/d.
- MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In.: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.
- PROENÇA, Maria Cândida. *Ensinar/aprender História – questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- REIS, José Carlos. *A História entre a Filosofia e a Ciência*. São Paulo: Ática, 1996.
- TORRES, Luiz Henrique. O conceito de História e Historiografia. In.: *Revista Biblios*. Rio Grande, n.08, p.53-59, 1996.
- VERÍSSIMO, José. *A Educação no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1976.
- VICO, J. *Introdução a uma Ciência Nova*. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1987.