

METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS REFERENCIAIS CURRICULARES DA PARAÍBA

Luciana Calissi*

Rosa Maria Godoy Silveira**

Apesar de o ensino temático estar na berlinda, neste momento, devido à implementação dos Referenciais Curriculares de História para o Ensino Médio, no sistema estadual de ensino da Paraíba, e sua adoção pela COPERVE/UEPB, não é demais lembrar que o tema não é novo. Muitos especialistas de Ensino de História já discutiram suas possibilidades para o ensino-aprendizagem e, há cerca de dez anos, o Ministério da Educação o adotou nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

1. O que é Ensino Temático em História?

Buscando uma conceituação que sintetize o significado do Ensino Temático, podemos dizer que se trata de uma modalidade de organização metodológica dos conteúdos históricos. Nesse sentido, tais conteúdos que constituem o objeto da História, ou seja, as experiências vividas por indivíduos, grupos sociais, sociedades, são recortados em temas.

Considerando-se o vasto continente de experiências que constituem a trajetória humana e o repertório de interpretações a seu respeito, as escolhas temáticas são as mais amplas e variadas possíveis.

Porém, antes que a “história em migalhas” da historiografia carregue sua fragmentação, indiscriminadamente, para as práticas de ensino da disciplina, é importante remarcar a importância de critérios no processo de escolhas temáticas.

De um lado, como professores/as, nos deparamos com a necessidade de possibilitar aos alunos um conhecimento significativo, com o qual eles/elas se sintam identificados/as. Temas relacionados a sua vida, a sua faixa etária. De outro, com as demandas sociais abrangentes, para que se prepare os/as educandos/as para o convívio

* Docente da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

** Docente aposentada da Universidade Federal da Paraíba (UEPB). Professora Voluntária dos Programas de Pós-Graduação em: História – UFPB e UFPE; e Ciências Jurídicas/Área de Concentração em Direitos Humanos – UFPB.

em sociedade e a atuação política (na pólis) bem como para o mercado de trabalho. Temas, pois, com significado para a coletividade. E há, ainda, uma terceira face, que se desdobra da anterior, e se especifica para a sociedade brasileira e se vincula à percepção de dirigentes e de educadores/as, em que nos incluímos, no sentido de formar educandos/as com uma visão básica sobre o mundo e o Brasil. Temas, pois, de significado para a sociedade brasileira e que possibilitem aos/às educandos/as se inserirem profissionalmente em qualquer parte do território nacional.

Considerando que os conhecimentos históricos devem ser estruturados em torno de problemas contemporâneos, convém esclarecer que um problema é uma proposição que se apresenta e sobre a qual temos dúvida ou incerteza, que queremos examinar, buscando respostas. Já a tematização curricular do problema é a conversão deste em objeto de estudo, de análise crítica. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA DA PARAÍBA, 2006, p. 117)

Um critério para responder a esses requisitos é aplicar à seleção temática o método da história-problema, sistematizado, historiograficamente, pelos *Annales*. História-problema que, na concepção *annaliste*, se conjuga à história do presente. Com esse procedimento, o tempo presente é “lido” e problematizado, identificando-se as grandes questões societárias da espécie humana e, em específico, da sociedade brasileira e mesmo regional. Trata-se, pois, de questões estruturantes cujo estudo, através da interrogação aos passados, possibilite acumular reflexões para a compreensão do nosso tempo.

Assim sendo, constituindo-se em problemas dessa grandeza, de interesse coletivo, acreditamos que possam contemplar os interesses individuais/grupais por se transversalizarem inter-grupalmente e não serem problemas significativos apenas para uns poucos segmentos da sociedade. Pois aí, neste caso, a Escola não estaria exercendo o seu âmbito público, que deve fazê-lo, mesmo quando não for uma escola estatal.

2. Por que ensino temático?

Antes de mais nada, é importante enfatizar, portanto, a diferença entre História Temática e História por Eixos Temáticos; a segunda, normalmente, sugere a primeira. “[...] surge assim a preocupação em discernir a história temática, produzida pelos historiadores, da história por eixos temáticos ou temas geradores, produzida pelos

currículos escolares.” (BITTENCOURT, 2004, p. 127). Os Eixos temáticos representam temas mais abrangentes, que são sugeridos para os currículos escolares, a partir de uma reflexão mais ampla, em várias instâncias, e que pretendem abarcar problemas gerais da sociedade. Estes, então, orientam os temas estabelecidos por cada professor/a ou conjunto de professores/as, de acordo com os problemas percebidos em sua sala de aula ou comunidade escolar, e de acordo com a série do Ensino Básico que irá estudá-los.

Esta proposta, como se sabe, não deve ser implementada sem críticas e reflexões; mas representa uma proposta de mudança efetiva na construção do conhecimento histórico e de alunos/as cidadã[o]s. Afinal, por que representa uma mudança? As permanências são conhecidas, e são visíveis, sob uma rápida observação da história e da dinâmica do processo de ensino de História. O conteúdo estudado nas escolas básicas e universitárias foi sendo estabelecido, ao longo da história da educação brasileira, a partir de critérios externos às próprias escolas. Em geral, os/as estudantes aprendem que, o que devem estudar em História, é determinado pelo currículo e pelo livro didático, sem terem a consciência de que estes conteúdos podem e devem ser sempre repensados, reelaborados, recodificados e, principalmente, selecionados de acordo com os interesses das pessoas que buscam na escola um estímulo, um sentido para o conhecimento. O/A próprio/a professor/a, em geral, acredita que, o que foi estabelecido pelas academias, seja o mais adequado.

Na verdade, a academia, por muitos anos, pensou o Ensino Básico com os olhos dela mesma; ou seja, usou, como modelo, o seu próprio. Ao verificarmos a organização curricular de cursos de História no Brasil, percebemos que a maior parte deles se organiza por área e subáreas, e de forma cronológica e convencional. Nas academias, também prevalece o estudo de História a partir de uma perspectiva eurocêntrica, cronológica e fragmentada. Porém, as novas demandas sociopolíticas estão impulsionando mudanças metodológicas na construção do conhecimento histórico, tanto nas Universidades, que têm incorporado, por exemplo, estudos de outros povos além do europeu, como africanos e indígenas, de forma mais sistemática e inclusiva; quanto no Ensino Básico, que, cada vez mais, necessita rever-se como (re) produtor deste tipo de conhecimento convencional.

Alguns questionamentos têm sido feitos sobre estas questões teórico-metodológicas e, desde principalmente o final da década de 1980, tanto professores/as do Ensino Básico quanto Universitário, elaboram propostas que buscam sanar as inadequações do estudo de História nas escolas. Como se sabe, as propostas são

direcionadas para as diversas dimensões do processo ensino-aprendizagem, como a utilização de instrumentos metodológicos mais modernos e condizentes com as linguagens mais significativas para os alunos, a análise de documentos não convencionais como o imagético, o musical etc., o estudo do cotidiano das sociedades, além de suas estruturas. Também foram propostas pelos PCN novas abordagens e um ensino de História organizado de forma temática. Por quê? Em que este tipo de organização metodológica ajudaria a construção da História para a atualidade?

Primeiramente, este tipo de abordagem possibilita alternativas para tentar responder a uma expectativa mais ou menos comum dos/as educadores/as: como tornar o conhecimento histórico interessante, importante para o/a aluno/a; como fazer o/a aluno/a perceber que o estudo da História contribui para a sua formação de fato, faz parte de seu cotidiano? Uma resposta seria, então, a partir, inicialmente, da problematização deste cotidiano.

Vamos supor que, em uma sala de aula, seja detectado, entre vários problemas, o de preconceito étnico-racial, o que é bastante comum, como se sabe. De que forma o Ensino Temático pode contribuir com esta discussão? Primeiramente, devem-se estabelecer objetivos específicos para serem alcançados. Coisas simples, mas claras, como, por exemplo, desconstruir a “história única” sobre os africanos, a da escravidão; demonstrar que mesmo a escravidão não é uma história que só aconteceu com os africanos, mas que se estabelece a partir de uma condição social e não étnica que, no Brasil, se confunde com a questão étnica porque a grande escravidão foi de negros. Estes dois objetivos já são suficientes para o questionamento dos/as alunos/as sobre suas concepções acerca destas questões. Como alcançar estes objetivos?

A partir de um eixo temático como *diversidade cultural* ou *produção, trabalho e consumo*, pode-se estabelecer temas e recortar experiências históricas (conteúdos convencionais) que trabalhem estas questões. Como exemplo, um estudo comparativo entre os diversos tipos de escravidão na História da humanidade, e/ou a valorização de diversas manifestações culturais afrodescendentes, ou ainda, um estudo sobre diversas personalidades políticas negras importantes para a história. Neste momento, o/a aluno/a analisa diversos passados ao mesmo tempo, a partir do presente.

Neste sentido, então, fica clara a perspectiva de mudança metodológica. Ao invés de fazer um/a aluno/a, do Ensino Médio, “rever” toda a História da Antiguidade Clássica ou da Idade Média, ele pode encontrar, em um recorte temático, uma história que esclareça as suas próprias crenças/concepções sobre o outro que está do seu lado,

divide o mesmo espaço. Este tipo de abordagem pode enriquecer os estudos e desenvolver, de forma mais efetiva e ampla, reflexões acerca do mundo e a atuação nele. Isto possibilita ou potencializa a capacidade do/a aluno/a de problematizar/questionar, relacionar acontecimentos, articular e mobilizar conhecimentos.

Esta proposta metodológica evidencia a resposta para as críticas à História Tradicional, pois amplia e aprofunda o estudo das experiências históricas; rompe com a linearidade do Tempo como única forma de compreendê-lo; flexibiliza e ressignifica os conteúdos históricos de acordo com cada realidade escolar, além de articulá-los e não fragmentá-los, como se não se relacionassem e nada tivessem a ver com o presente.

Vale ressaltar, porém, que, este tipo de abordagem historiográfica não se aplica a todas as idades escolares. Deve-se ter consciência dos limites de maturidade cognitiva dos/sd jovens na vida escolar, uma vez que esta faixa etária é ampla, dos 6 aos 18 anos pelo menos. Doze anos de percurso escolar representam muitas etapas a serem respeitadas e desenvolvidas. Neste sentido, é preciso refletir sobre a forma de inserção deste tipo de metodologia nas escolas.

3. Como inserir curricularmente o Ensino Temático de História?

Considerando a história como disciplina cujo objeto é o conjunto das experiências humanas vividas, aí já se expressa a História na dimensão que lhe é própria e a distingue dos demais campos do conhecimento: a temporalidade.

Inerente, pois, ao conhecimento histórico, o tempo. Mas a questão não é essa quando se trata do ensino de História. Trata-se de uma outra escolha teórico-metodológica: que tempo? porquanto as concepções de tempo também são históricas. É o mesmo que dizer: múltiplos e variáveis.

Para ficarmos nas concepções ocidentais de tempo, que representa(ra)m-no e organiza(ra)m-no, três perspectivas de visualizá-lo: a circular e repetitiva da Antiguidade, a linearidade evolutiva desde a Idade Média, e a helicoidal contemporânea.

A primeira, mesmo hoje, convivemos com grupos sociais que a significam: os camponeses e os índios, por exemplo. Mas já está, de certo modo, superada, com certeza, na sociedade mais ampla. A linearidade expressa a concepção oficial, sistêmica, do relógio mecânico, cronológico, que preside os nossos atos e a nossa vida, mas se apresenta problemática. A terceira, formulada como uma espécie de síntese entre as anteriores, “abrindo” a circularidade repetitiva do tempo cíclico e “encurvando” a

planura do tempo linear. Dito de outro modo: esta concepção que vai se configurando, articula permanências (a problemática trazida na circularidade antiga) e mudanças (a problemática trazida na linearidade moderna).

Então, como situar o problema, em que tempo, para educar na e para a temporalidade?

Permitindo que o/a aluno/a, de acordo com cada fase cognitiva, compreenda e articule esta multiplicidade de tempos.

Começar o ensino de História pelo conhecimento do tempo presente, do/a educando/a e do/a professor/a. Fazer com que ele/ela entenda o cotidiano, esse tempo aparentemente quase raso, imediato, de pouca espessura. A problematização aí já começa a ser posta, ainda que poucas respostas se ofereçam de espessura temporal.

Continuar, adensando a compreensão, com o conhecimento do tempo linear, mas periodizado pelos grandes recortes de temporalidades construídas como forma de organização das idéias de anterioridade e sucessividade, indispensáveis à formação dos seres humanos por viabilizarem a noção e a ação de *situação*. Aí, o tema se insere na periodização. Localizamos um determinado problema em sociedades que o enfrenta(ra)m, embora em diferentes circunstâncias. Se o problema é cidadania, é adequado examiná-lo na sociedade grega ou na sociedade inglesa do século XVIII. Se o problema é a relação com a natureza e a água, o estudo das sociedades hidráulicas antigas é pertinente.

Prosseguir, indo ainda mais fundo na espessura do tempo: mediante a comparação entre várias experiências vividas em torno de um mesmo problema significativo do nosso presente, refinar a compreensão de permanências e mudanças na sociedade e na vida das pessoas. Aí, o problema se insere em vários passados, passados adequados ao exame, possibilitando a navegação mental no(s) tempo(s).

Essas três etapas da “viagem no tempo” correspondem, respectivamente à primeira fase do Ensino Fundamental, à 2ª fase do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

“Viagem” equivalente, guardadas as devidas diferenças, a navegar pela *internet*. Como se o/a educando/a abrisse vários *sites*, simultaneamente.

Não vamos abordar aqui o Ensino de História ao nível superior, que, por si só, cabe em outro artigo e comunicação. Pois sua “viagem” deve ter outro roteiro: de posse de todas essas reflexões anteriores, a formação do/a profissional direciona-se para a reflexão teórica acerca das experiências vividas e sobre a função social do/a

historiador/a, a construção de novos conhecimentos sobre aquelas experiências ou sobre experiências desconhecidas, a construção de formas de socialização dos conhecimentos atualizados.

Visando esta última dimensão do seu trabalho – a socialização – aí cabem novos métodos e novas linguagens de comunicação das representações historiográficas.

4. Em que consiste o método comparativo?

Comparação entre presente e passado. Comparação entre vários passados. É a mesma coisa?

O método comparativo no estudo das experiências históricas compreende a análise de diversas sociedades do passado em relação ao presente. Assim como no método tradicional linear e conteudista, o/a aluno/a pode ter acesso a diferentes formas de vida existentes ao longo da história. Descobre-se, ao estudar o passado, como diversas sociedades, em diferentes tempos históricos e cronológicos, pensavam determinadas relações, lidavam com seus problemas, concebiam a mulher e as relações afetivas, concebiam e representavam suas crenças e valores. Porém, a partir do Ensino Temático, este estudo obteve outro sentido, não o do passado pelo passado, mas o passado pelo presente, a partir do presente.

Ao comparar estas diversas experiências históricas de forma problematizada, torna-se possível romper com uma visão de mundo sob uma influência única de vivência, experiência, e passa-se a ter uma visão mais ampla, esclarecedora e livre do mundo em que se vive. Isto potencializa a capacidade transformadora do/a aluno/a em relação ao seu meio.

Em História, não se estuda como apreensão de conteúdo, apenas a capacidade dos alunos dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade de crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas [...] [A escola] é também a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos. (BITTENCOURT, 2004, p. 106)

Estes procedimentos, portanto, pressupõem a construção de um conhecimento mais significativo para os/as educandos/as. Porém, deve-se aqui, ratificar as diferentes formas de estudos comparativos a partir das diferentes faixas etárias escolares. Os/As educandos/as dos primeiros anos do Ensino Fundamental I (1ª a 5ª séries) não devem prescindir do estudo histórico a partir da compreensão do tempo cronológico e linear,

partindo do seu cotidiano próximo, alargando-se ao mais distante, ao longo desta trajetória de estudos. Parte-se aqui do pressuposto de que o/a aluno/a precisa desenvolver esta percepção temporal a partir do cotidiano mais imediato para depois abstrair outras temporalidades.

A partir dos primeiros anos do Ensino Fundamental II (6º e 7º anos), é possível estabelecer um trânsito mais aprofundado entre o passado e o presente, e implementar, pouco a pouco, o método comparativo, o qual denominamos, aqui, de método comparativo simples. Ou seja, neste momento, é solicitado ao/ a educando/a a comparação do tempo presente com várias sociedades, uma de cada vez, acompanhando a cronologia convencional, e não uma comparação entre vários passados ao mesmo tempo em relação ao presente.

Acredita-se que alunos/as dos atuais 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, e do Ensino Médio, já tenham compreendido um dos principais conceitos estruturantes do conhecimento histórico, o tempo, sob suas diversas dimensões, como a cronológica e a histórica, o que possibilita a transição de um tempo histórico a outro, sem grandes riscos de anacronismos. O trânsito nos tempos históricos pressupõe comparações entre o passado e o presente e, ao mesmo tempo, entre vários passados. São procedimentos diferentes mas com objetivos próximos: a compreensão de nós mesmos enquanto seres sociais questionadores, no nosso tempo histórico.

A comparação, enquanto habilidade que se desenvolve na atividade cognitiva, pode ser considerada inerente à abordagem temática no processo de construção do conhecimento histórico. Isto porque é no raciocínio comparativo que se pode perceber as mudanças e permanências do processo histórico; reconhecer culturas e identidades; perceber deslocamentos, permitindo romper com as singularidades de eventos e condições sociais sem, entretanto generalizá-los. As generalizações representam um dos perigos iminentes neste tipo de procedimento, que exige cuidados.

O uso da comparação como método de análise de experiências históricas possui uma série de implicações no plano epistemológico, que devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem escolar. Ao utilizarmos o/s passado/s para refletir a nossa própria sociedade – comparação presente-passado/s –, estamos buscando a superação do senso comum, e, nesta busca, os nossos parâmetros se movem e se aprofundam, o que nos possibilita criticar o passado, ou dizer dele o que não nos é compatível, não é compatível com o nosso tempo, mas não nos permite juízo de valor sobre ele, ou seja, não se deve estabelecer uma comparação em grau de importância

hierarquizada. O respeito ao “outro” do presente ou do passado, o respeito às diferenças de concepções a partir de uma contextualização, configura-se em um dos desafios na utilização da abordagem histórica a partir de Eixos Temáticos.

Perceber que os conceitos, padrões de comportamento, práticas sociais, são construídos historicamente, é um requisito importante para evitar anacronismos. Além disto, ter claro o que se busca no/s passado/s, revela clareza no porquê comparar. Ou seja, o/a aluno/a tem que saber o que, porque e com base em que está estabelecendo a análise comparativa. Para o/a professor/a mediar este tipo de procedimento metodológico, é importante apoiar-se em estudos desta natureza, já existentes, ou em experiências vividas e avaliadas sob esta perspectiva¹.

Como desdobramento destas considerações, as conclusões a partir deste tipo de pesquisa não devem ser consideradas uma verdade fechada, pois devemos ter cuidados com o determinismo causal; as conclusões não devem generalizar semelhanças entre sociedades e nem considerar suas conclusões de forma determinista; as motivações de um processo não levam necessariamente a conseqüências óbvias ou, uma dada “causa” não corresponde a um “efeito” de forma mecânica e única. Sempre devemos nos lembrar de que a história não é única e, por isto, sempre esclarecedora e “grávida” de reflexões plurais.

5. “Mas há problema em ensinar História desse jeito”

Certamente, pois nenhum método de investigação e transmissão de conhecimentos dá conta, por si só, de tudo. Qualquer área do conhecimento implica em um conjunto de métodos.

Uma das alegações levantadas contra o Ensino Temático é a questão da situação, da localização dos acontecimentos em relações corretas de anterioridade e de sucessividade, isto é, não se trocar os eventos e as datas de seus contextos.

Uma primeira resposta é enfatizar que a proposta não ignora o tempo cronológico. Nem ignora a relação da História com o presente, ao contrário, essa relação aí tem centralidade. A aprendizagem da dimensão de temporalidade se propõe em um

¹ A Revista Nova Escola e outras revistas educacionais revelam e explicam experiências de ensino temático.

gradiente, que vai se tornando proporcionalmente mais complexo à medida em que o desenvolvimento psíquico da pessoa/educando/a vai se desenvolvendo.

Mas a proposta do Ensino Temático também supõe certas rupturas com práticas educativas arraigadas, entre elas: a limitação do ensino de História à cronologização, e o mau hábito de se querer transmitir “toda a História da Humanidade”, para ficar em duas posturas indesejáveis, à luz do estado atual do conhecimento histórico. Por demais sabido, o Tempo Social, Tempo Histórico, não é a mesma coisa do que o marcador tempo-calendário.

A segunda resistência contra a mudança no modo de se ensinar História, ironicamente, requer uma atitude já conhecida dos historiadores/as-educadores/as: lembrar que a educação, enquanto processos de socialização cultural, é sempre seletiva. A História ensinada é seletiva. Por que a seleção não ser outra, pelo critério da problematização e não pelo critério (oculto) de uma repetição *ad nauseam* dos mesmos conteúdos? Abandonemos a nossa vã filosofia de querer abarcar o mundo.

Ademais, o/a educador/a historiador/a pode suprir lacunas de contextualização do/a educando/a. Assim, por exemplo, se, na 2ª fase do Ensino Fundamental, ou no Ensino Médio, são estudados determinados problemas, transformados em temas de análise histórica, em determinadas sociedades selecionadas para o estudo, o/a professor/a pode introduzir a pesquisa com a contextualização básica sobre aquela sociedade. Ou pode orientar os alunos para que supram essas lacunas mediante leituras complementares (no livro didático e/ou outros materiais). E/ou, o professor/a pode, no curso do Ensino Fundamental, na “entrada” de cada período histórico, dar uma visão geral do período, explicando a denominação do mesmo, as principais sociedades do período, o que de relevante aconteceu.

Portanto, o Ensino Temático não prescinde da conjugação de vários métodos, como qualquer outro modo de ensino-aprendizagem.

No entanto, consideramos que o Ensino Temático, guardadas as precauções devidas, se constitui em uma perspectiva de ensino-aprendizagem mais condizente com os interesses dos/as alunos/as e mais capaz de legitimar a nossa profissão porque os/as estudantes e a própria sociedade compreenderão para que e para quem se estuda História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA PARAÍBA. Referenciais para o Ensino Médio da Paraíba: Ciências Humanas e suas Tecnologias – História. João Pessoa: [s.n], 2006.