

“UMA FACA DE DOIS GUMES”: O USO DAS “RELAÇÕES DIDÁTICAS” E A PRESENÇA DO ANACRONISMO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA.

Kêlia Raquel Bezerra da Costa

Graciane Maria Morais Alves

Maria Cecília Pereira Osório

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN

Palavras-Chave:

Ensino de História; Anacronismo; Relações didáticas

1. ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA ENSINADA.

Neste texto estaremos levantando algumas análises em relação ao vasto e “complexo” campo denominado área do ensino. Para tanto, seguiremos o seguinte viés: No primeiro momento elencaremos alguns pontos que consideramos relevante em afinidade ao fluxo adotado pelo ensino de História nas últimas décadas. Em seguida, enfocaremos a prática pedagógica do professor de História dando evidência também a algumas apropriações utilizadas pelos professores em sala de aula, tais como: metáforas, analogias, exemplificações, isto é, “as relações didáticas”.

1.1 Reflexões acerca do Ensino de História

O Ensino de história é um tema que provoca algumas inquietações. Em presença desse cenário surge a necessidade de novas propostas nesse campo de ensino, provocando dessa maneira a abertura de novos olhares. “A história do ensino de história apresenta linhas de continuidade e rupturas quanto as suas características, metodologias, conteúdos e materiais didáticos”. (FONSECA, 2006, p. 95).

No final da década de 70 do século XX o Brasil passava por um processo de redemocratização, em razão da crise do regime militar, ascensão de novas possibilidades de se pensar a realidade brasileira. Nessa perspectiva o ensino de história é centrado na visão positivista e reprodutivista, a narração da História era feita através de uma sucessão de fatos, utilizando a linearidade, dando atenção principal a História dos “vencedores”.

Em vista disso, notava-se uma ênfase na reconstrução dos métodos de ensino, os professores se apropriavam de recursos audiovisuais para “modernizarem” suas aulas. Neste sentido compreendemos uma certa dicotomia entre o método tradicional e os ditos instrumentos renovadores.

No decorrer dos anos 70, as inovações nas técnicas educacionais foram tidas como sinônimo de métodos de ensino inovadores. Assistiu-se ao crescimento do uso de audiovisuais para as áreas de ciências humanas e de kits de laboratórios para as áreas de matemática e de ciências, particularmente.

Cabe então examinar quais os limites que separa um professor tradicional de um método renovado. Com a utilização de novos recursos o professor diante de sua prática pedagógica continua com o modelo tradicional de ensino ou somente a simples utilização de um caça-palavras constitui um professor original? A mera utilização de tais requisitos renovadores podem não ser suficiente para o embate da aula tradicional, ser professor não tradicional não significa apenas renovações técnicas, está associado intimamente a uma boa metodologia, contextualizar e problematizar o conteúdo, socializar os conhecimentos e despertar a criticidade dos discentes.

A partir dos anos 80 o argumento “reformas do ensino” foi se propagando cada vez mais (BRASIL; Ministério da Educação, 2006 p.66). Essas “reformas do ensino” decorriam como uma crítica a história escolar focada na “grande história”, consistia em uma proposta na qual se exigia menos a memorização de fatos e datas. Buscava-se a análise crítica dos alunos, ajudando dessa forma a romper com a história alienante e levando o professor a ser mais que um mero reprodutor. Diante desse momento de repensar o ensino de história Bittencourt afirma: “Estamos vivendo um momento importante, no qual, conteúdos e métodos estão sendo reelaborados conjuntamente”. (BITTENCOURT apud CUNHA, 2005, p.88).

As propostas de mudanças, no campo de ensino da história, principiadas no final da década de 1980, no contexto “neoliberal conservador” momento este de busca de novos olhares para a História, adquirindo o seu espaço de disciplina escolar, já que antes era englobada na disciplina ciências sociais, juntamente com a Geografia.

Nesse viés, em 1996 é elaborada a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), norteando a qualidade educacional e a formação cidadã dos alunos, preparando-os para a vida.

Em 1997 foi criado os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), no qual a disciplina História objetiva estabelecer relações históricas em múltiplas temporalidades e espacialidades, ultrapassando a ordenação mecânica e eurocêntrica, na qual ensinar é transmitir o conteúdo e aprender é reproduzir o que foi transmitido. Contudo, essa proposta contribui para uma melhor aprendizagem do aluno, implicando na reflexão dos mesmos sobre sua realidade e identidade. A idéia dos PCN's foi uma ocasião onde a disciplina História conquista mais significação.

Para os currículos do ensino fundamental e médio foram elaborados os parâmetros curriculares nacionais (PCN) sob uma orientação internacional oriunda de pressupostos da psicologia da aprendizagem piagetiana. Cabe ressaltar que essa tendência psicologista dos currículos não é nova, mas foi redimensionada sob novas perspectivas, prevalecendo às interpretações de alguns educadores, notadamente a do espanhol César Coll, daquilo que se denomina construtivismo.

Os Parâmetros curriculares Nacionais da disciplina aludida cogitam com algumas categorias tais como: processo histórico, temporalidades históricas, sujeitos históricos, trabalho, poder, cultura, memória, e cidadania. É interessante ressaltar que essas categorias devem ser introduzidas na vida escolar dos alunos nos seus primeiros anos de escolarização, ou seja, ainda na alfabetização. No tocante aos sujeitos históricos não significa dar importância aos grandes personagens da história. “É perceber também que a trama histórica não se localiza nas ações individuais, mas, no embate das relações sociais no tempo”. (BRASIL; 2006, p.75).

Nesse ponto de vista os alunos aprenderiam uma história mais completa, ou seja, indo além da dita historiografia tradicional, conseguindo desta forma alcançar um olhar mais amplo em relação à citada disciplina. Nesse sentido o papel do aluno também se modifica, ele não será apenas um ser passivo em sala de aula. Esse novo ensino propõe uma história que não seja factual, nem linear, que não esteja pronta e nem acabada, mas sim em constante renovação. A história foi perdendo seu “status” de consolidadora do passado, tornado-se, segundo Bittencourt uma “ciência em construção”.

Uma história ensinada favorecendo aos educandos oportunidades de problematizar, perceber diferenças e semelhanças, igualdades e desigualdades, rupturas e continuidades, enfim, na qual o alunado não vejam essa área de ensino como um embaralhado mundo de datas, de heróis, mundo esse que precisa “adornar” para passar de ano.

1.2 O “Saber Ensinado” e o Professor de História.

Para uma investigação que proporciona como alvo de estudo considerar os anacronismos presentes na prática pedagógica dos professores de História, não poderíamos deixar de lado as reflexões de dois campos fundamentais para o entendimento do nosso trabalho: O saber Histórico escolar e o saber Histórico acadêmico. Esses dois campos supracitados apresentam finalidades distintas, portanto possuem dinâmicas próprias.

A escola – através da perspectiva técnica - científica, anteriormente vigente – era entendida como um local ou um aparelho de transmissão do conhecimento. A construção do conhecimento era realizada apenas no âmbito acadêmico, assim, não cabia à escola a produção do saber, mas sim a difusão deste. “Nesse sentido, o trabalho do professor constituir-se-ia em ser um instrumento de vulgarização, de simplificação e de transmissão dos saberes produzido por outros sujeitos, em outros espaços” (CUNHA, 2005, p.41).

Segundo Cunha, nas duas últimas décadas foram elaboradas pesquisas que objetivavam novas propostas em relação às concepções dadas ao espaço escolar, ou seja, a escola seria um ambiente propício para a edificação do conhecimento. “Todas partem do princípio que a escola é um espaço de produção do conhecimento e não meramente de transmissão” (CUNHA, 2005, p. 41).

Dessa forma, podemos citar a teoria da transposição didática, constituindo-se, segundo Cunha, como um procedimento de criação do saber escolar, esse processo se caracteriza pelas modificações ou mudanças sofridas pelo conhecimento quando ocorre a transposição do saber acadêmico para o saber escolar, em outras palavras podemos articular que o professor traz para sala de aula o saber da academia, mas com algumas apropriações, transformando o “saber sábio para o saber ensinado”.

O processo de transposição didática refere-se ao conjunto de transformações adaptativas aqueles saberes são submetidos para ocorrer sua inserção na escola com o objetivo de ensino. Essa inserção não se dá passivamente, resultando no tratamento didático recebido, na produção de saberes singulares, em um estado significativamente diferente do qual este se encontrava no seu campo de produção original, sem contudo perder necessariamente a essência do saber de referência.

Dito isso, podemos acrescentar duas maneiras de transposição didática, a externa e a interna. Em relação à primeira trata-se da Noosfera, (a produção do conhecimento a ser ensinado) uma zona intermediária que se constitui entre os saberes históricos e escolares, são os ditos autores de livros didáticos, inspetores, técnicos educacionais e famílias, contudo, procuram o aprimoramento deste saber escolar. Lembremos que no espaço escolar o conhecimento é uma “(re) invenção” de alguns saberes, o basilar é não perder a referência do saber histórico.

No tocante a transposição interna se desenvolve a partir do professor em sua prática e atitudes atribuídas, nessa acepção focamos que essa adaptação didática está, por conseguinte, intensamente atrelada à prática que o professor exerce em sala, suas estratégias de ensino, ou seja, o saber a ensinar depara com novas determinações a partir da realidade de ensino e experiência de cada profissional.

A meditação em relação à prática pedagógica alude o entendimento desta sob o ponto de vista do desenvolvimento do exercício de ser professor, a maneira como este articula seu comportamento, recursos didáticos, objetivos de ensino, métodos avaliativos, motivação, e as diversas atitudes amoldadas em sala de aula.

A prática pedagógica é, portanto, uma amálgama resultado das inter-relações entre esses elementos em suas múltiplas dimensões: as crenças e os valores que o professor tem sobre a vida e educação, seu ideário pedagógico, o saber fazer didático que construiu expresso nos seus procedimentos de ensinar.

Sempre é questionado a função do professor em sala de aula, sabemos o papel primordial desempenhado na vida de seus alunos, não obstante, na realidade é intenso o número de profissionais que não conseguem compreender a complexidade

e totalidade do seu “ofício” e muito menos do “sujeito” aluno. É indispensável trabalhar na expectativa do alunado não pensar a disciplina em questão como “completa e finalizada”, uma verdade absoluta que não pode ser questionada, de tal modo é imprescindível o aluno cogitar sobre a produção desse conhecimento histórico, do contrário se acostumam com a rotina, não protestam e memorizam em vez de aprender.

O aluno não se preocupa com as condições de elaboração deste produto acabado que lhe é apresentado, permanece prisioneiro de uma concepção de certa forma mágica ou teleológica do conhecimento do passado: é uma história revelada. Assim, quando bem sucedido, o aluno organizará, sistematizará e compreenderá o que foi apresentado pelo professor, reproduzindo o conhecimento deste, sem nem imaginar as condições em que esse conhecimento é produzido que na maioria das vezes, até o próprio professor desconhece.

É certo notificar que a aula deve ser prazerosa e motivadora, assim podemos abordar a tradicional frase de um garoto citado por Marc Bloch, em seu livro Apologia da História “papai, então me explica para que serve a História”, ensinar História deve ter “significação”, deve ampliar no aluno a capacidade de criticar, investigar, e fazer escolhas.

1.3 Relações Didáticas aplicadas pelo professor de História no cenário da sala de aula.

As relações didáticas podem ser determinadas a partir de artifícios empregados pelos professores em suas argumentações durante o desenvolvimento de suas aulas. Demonstra como desígnio tornar as narrativas históricas mais interessantes, facilitando a captação do aluno, o professor dessa maneira na sua prática de ensino se utiliza dessas estratégias tais como: exemplificações, analogias e metáforas, provocando o processo de ensino – aprendizagem.

Devido o conteúdo ser desconhecido para o aluno e na maioria das vezes o livro didático não estar de acordo com a realidade do ensino, o professor precisa

trazer esse conteúdo para a vida do educando, facilitando sua assimilação, é nesse contexto que aparece as ditas relações didáticas.

No tocante a Metáfora seria uma figura de linguagem bastante integrada à analogia, as mesmas são utilizadas quase sempre como sinônimos, se confundem, ambas comparam fatos, no caso se tratando da metáfora equivale a uma maneira mais concisa e resumida de argumentar, podemos perceber suas especificidades quando trabalhamos sua contribuição na prática de ensino.

O resultado da derivação, da condensação, dos elementos analógicos, mantendo-se na estrutura do discurso o recurso de comparação, advertindo ainda os autores que o processo que engendra a metáfora enviará uma expressão que basta a si mesma, para estabelecer um raciocínio de tipo comparativo”.

As exemplificações consistiria em um recurso argumentativo também muito aludido pelos docentes, baseado nas relações com o presente. Deste modo propõe em suma à ampliação do saber, sendo de tal jeito uma atitude pelo qual se fundamenta o conteúdo, isto é, uma forma de explicitar melhor a “regra”, no caso da disciplina História explicitar melhor os processos históricos..

Os exemplos são concebidos como instrumentos didáticos contribuindo com aprendizagem por facilitarem a compreensão através do estabelecimento de links, certos saberes históricos escolares, materializados na narrativa necessitariam desta ponte, suporte ou mediação como queiram. Parece - nos aqui está implícita a concepção de que existem temáticas portadoras de um grau de dificuldade maior, precisando assim da estratégia do uso do exemplo, para promover sua didatização. (CUNHA, 2005, p.233).

Diante deste prisma da História ensinada analisaremos nessa ocasião a habilidade analógica, Monteiro (2007) aponta ser a busca de semelhanças em situações diferentes para propiciar a compreensão do aluno. As analogias são freqüentemente utilizadas pelos professores de história na sua prática de ensino com o intuito de adequar o saber acadêmico ao saber ensinado, com a tentativa de que o aluno aprenda aquilo que considera de maior importância.

O professor de história com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimento efetivamente ensináveis, faz com que os alunos não apenas compreendam, mas que assimilem, incorporem e reflitam sobre estes ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente.

Deste modo, o professor de História em sua prática pedagógica costuma se aplicar dessas analogias objetivando a simplificação do assunto para que o aluno compreenda, tornando-se dessa maneira um recurso significativo na transmissão dos conteúdos. Nessa ótica, Monteiro (2007) nos mostra em seus estudos que as analogias permitem a familiarização do saber ensinado. O importante é que o professor vá além da limitada exposição do assunto, de maneira que o aluno não fique reprimido a decorar e sendo um mero receptor do que lhe é imposto. Devendo de tal modo proporcionar um saber escolar com mais complexidade, capaz de despertar o interesse dos discentes.

O trabalho com a racionalidade analógica, ou seja, a busca de semelhanças em situações diferentes para propiciar a compreensão histórica, é um recurso muito utilizado. Situações do mesmo tipo em tempo e sociedades diferentes, sendo uma delas a atual, no tempo presente, são relacionadas ao mesmo tempo, em que se busca promover a compreensão, este recurso permite contemplar uma exigência de contextualização do objeto de estudo na “realidade” do aluno, demanda que está pronta no campo educacional brasileiro de forma acentuada.

É apropriado ressaltar algumas visões distintas encontradas em relação ao uso de analogias na prática de ensino de história. Deste modo segundo Duit citado por Monteiro (2007), considera o uso de analogias bastante útil, o conteúdo fica mais familiarizado para os alunos. Prontamente Lopes, também citado por Monteiro (2007), alude que as analogias podem fazer com que o aluno não aprenda a apontar os conceitos históricos em diferentes tempos, articulando ainda que essas habilidades possam diminuir o caráter científico dos conteúdos.

O aprendizado das ciências exige necessariamente o estranhamento, a percepção do inusitado, da não familiaridade. De uma maneira geral quando os alunos utilizam metáforas, o fazem com intuito de reforçarem suas percepções cotidianas e espontâneas que invariavelmente precisam ser desconstruídas pelos professores.

O que abrangemos, deste modo, são duas abordagens eminentes de autores, a de Lopes, enfatiza que as capacidades analógicas estão intimamente ligadas ao risco de se perder o potencial explicativo, já que ocorre uma aproximação com o senso comum. Não obstante Duit ressalva que o processo analógico é de grande relevância, pois, pode transformar em familiar “aquilo” que era “alheio” para o aluno. Apesar de sua aproximação com as analogias Duit não abandona o cuidado que se deve ter com sua utilização.

1-Como nunca existe uma equivalência absoluta entre a analogia e o objeto alvo, os traços de diferenças podem ser fontes de engano; 2- o raciocínio analógico pressupõe um bom conhecimento da analogia, pois, o que for mal compreendido na analogia será transferido para o objeto alvo também incorretamente; 3- o uso de analogias, apesar de freqüente no cotidiano exige orientação cuidadosa no ensino, não devendo ser espontâneo.

Com a intenção de fazer com que o aluno aprenda mais facilmente, usando as analogias, o professor corre o risco de cometer um anacronismo, pois a comparação que ele faz pode ser simplificada, podendo com isso atribuir à situação do passado o mesmo significado da situação do presente, fazendo nesse viés com que os educandos não atentem as diferentes temporalidades. O tempo é visto como um recurso de grande importância para o entendimento da disciplina história, em vista disso dar-se relevância as suas diferenças e semelhanças no contexto histórico. “Sendo assim é necessário lembrar que o tempo histórico não tem uma dimensão homogênea, mais comporta durações variadas, como ter sido largamente discutido na historiografia”. (BRASIL, 2005, p.70).

Destarte, em vista da não percepção da importância das diferentes temporalidades é que se nota a ocorrência do anacronismo em sala de aula, o professor utiliza-se das relações didáticas procurando transformar o “estranho” em

“íntimo”, mas, no entanto não tendo prudência ao tempo acaba transmitindo uma história com alguns equívocos.

Quando falarmos em anacronismo estamos nos referindo a uma falha que constitui em situar fatos ou acontecimentos em tempos distintos. Acontece geralmente quando se refere ou se escreve sobre uma época anterior. Nesse sentido o professor de história esta em constante risco de cometer um anacronismo, já que está sempre dialogando com o passado.

As considerações sobre a riqueza e a complexidade do conceito de tempo são imprescindíveis para que sejam evitados os anacronismo, não tão raros nas explicações teóricas. o anacronismo consiste em atribuir a determinadas sociedades do passado nossos próprios sentimentos ou razões, e assim, interpretar essas ações ou aplicar critérios e conceitos que foram elaborados para uma determinada época , em circunstância específica, para avaliar outras épocas de características diferentes. (BRASIL; Ministério da Educação, 2006, p.71).

Contudo, apesar de não existir um passado, como diz Bittencourt, “puro”, que possa ser reconstituído como era, percebemos, deste modo que essas relações didáticas são válidas, não obstante podem levar ao anacronismo, tornando-se um risco para a apreensão do aluno, podendo levá-lo a entender de forma equivocada o conteúdo ensinado. Assim, o anacronismo seria uma análise imprecisa dos processos históricos, justamente porque estes são explanados a partir de um nexos específico da atualidade, que é transplantado para explicar o objeto ou fenômeno em estudo.