

UNIDADE

4

**QUESTÕES, CONCEITOS E
NOÇÕES FUNDAMENTAIS
PARA O ENSINO DE**

4 QUESTÕES, CONCEITOS E NOÇÕES FUNDAMENTAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Como já foi visto nas unidades anteriores, a origem mais formal da disciplina escolar de História, na Europa do final do século XVIII, apresentava uma resposta bastante plausível para aquele contexto, sobre por que História deveria ser ensinada. A partir da compreensão de que a finalidade da instrução pública era criar ou fortalecer a identidade nacional, foram identificados quais fatos eram relevantes para serem ensinados – os grandes feitos, heróis e datas da nação.

Também no Brasil a configuração da instrução pública esteve fortemente relacionada ao contexto político e ao ideal de povo e nação, ou aos projetos de distintos governos, como, por exemplo, às discussões e princípios positivistas, eugenistas e higienistas característicos da Primeira República, que imprimiram à escola uma função civilizatória e modernizadora; ao Estado Novo, cujo projeto nacionalista impactou grandemente nas práticas e no currículo escolar; ou à ditadura civil-militar, durante a qual a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento orientou duas importantes reformas, do ensino superior (1968) e de criação do 1º e 2º graus (1971), além de estabelecer e formalizar novos elementos formativos, configurados como disciplinas ou práticas escolares.

Finalmente, a partir da redemocratização do país, observa-se uma pluralidade de orientações e proposições para a escola e seu currículo. Tantas, que por vezes não há muita clareza de qual opção a instituição segue, resvalando para frases feitas ou expressões que sempre são citadas, mas que são pouco significativas no cotidiano da instituição, como é o caso da “formação para a cidadania”, presente provavelmente em 100% dos projetos político-pedagógicos do Brasil, mas nos quais em geral não há clareza sobre sua vivência e presença nas ações escolares cotidianas; ou o “pensar historicamente”, uma expressão genérica que parece equivaler a “formação para a cidadania” nos planos de ensino da disciplina de História.

Nesta Unidade, o objetivo é abordar alguns elementos considerados fundamentais para o planejamento do ensino de História, mas que é preciso esclarecer antes de se chegar a essa etapa.

4.1 SOBRE MÉTODO E METODOLOGIA DE ENSINO

Você já pensou sobre qual seria a diferença entre método e metodologia? Por vezes, esses termos são equivocadamente utilizados como sinônimos, mas não são, nem no caso de métodos e metodologias de pesquisa, nem no de métodos e metodologias de ensino.

Método é um conceito mais amplo do que metodologia, que, por sua vez, dele decorre. Para exemplificar, será aqui utilizado um genérico “método tradicional de ensino”, embora com a ressalva de que sob essa designação encontram-se diferentes práticas, contextos e proposições. Porém, para o uso que será feito neste tópico, o genérico será suficiente, situando-se no final do período do Império no Brasil, por exemplo, a partir do currículo do Colégio Pedro II.

Um método de ensino deve contemplar respostas a algumas questões-chave. No quadro abaixo, segue a ilustração.

Qual a função da instrução formal daquela época?	Transmitir o conhecimento culto até então desenvolvido. Formar pessoas letradas, com cultura reconhecida como legítima, derivada da proposição curricular da França. A maioria dos alunos visava o ensino superior.
Considerando essa função da escola, para qual público ela estava voltada?	Público restrito, filhos de famílias abastadas.
Considerando essa função da escola, que tipo de conteúdo era escolhido para compor o currículo?	Aquele reconhecido como legítimo, em geral associado ao currículo de países mais “civilizados”, como a França. Currículo enciclopédico, com muita informação pormenorizada.
Considerando essa função da escola, público e currículo, qual a função e quais características ou habilidades teria um bom professor ?	Função de transmitir esse conhecimento aos alunos. Pessoa com conhecimento e boa oratória.
Considerando essa função da escola, público e currículo, qual a função e quais características ou habilidades teria um bom aluno ?	Função de “absorver” esse conhecimento. Disciplinado, concentrado, passivo, com boa memória.
Considerando essa função da escola, público e currículo, a função do professor e do aluno, qual a melhor maneira de ensinar ?	Por meio da explanação, ou da aula expositiva, no sentido de monólogo. Atividades focadas na memorização, com palavras “certas”, com questões para as quais a

(aqui entra-se nas estratégias de ensino, que fazem parte da metodologia)	resposta está pronta no texto, ou exercícios de complete.
Considerando essa função da escola, público e currículo, a função do professor e do aluno, e a maneira de ensinar, qual a melhor forma de avaliar se foi cumprida a função da escola?	Avaliação com base na memorização, com as mesmas características das atividades. Visava avaliar se o aluno era capaz de reproduzir as informações que recebeu, com fidelidade.

QUADRO 6 - MÉTODO “TRADICIONAL” DE ENSINO – QUESTÕES BÁSICAS.
FONTE: ORGANIZADO PELA AUTORA, S/R.

Como pode ser observado no exemplo, um método precisa ter coerência interna. Por muito tempo o método tradicional esteve presente em escolas brasileiras e, principalmente, era aceito e aprovado pela sociedade, ou seja, tinha legitimidade. Por ser o modelo predominante, não era quase questionado, ou, se era, esse questionamento não perpassava a sociedade, poderia ser mais concentrado nos meios intelectuais, por exemplo. Essa relativa homogeneidade na forma de entender para o que a escola servia e o que era função do aluno, por ser legitimada socialmente, era reforçada pelas famílias dos alunos. Esse panorama, de forma geral, favorecia o reconhecimento da autoridade do professor na escola e consequentemente facilitava seu trabalho.

No que tange à História, foram apresentados vários exemplos de como esse método sobreviveu por décadas. E mesmo nos dias de hoje é possível encontrar resquícios dele na cultura escolar, por razões que já foram mencionadas. Porém é importante ressaltar que esse método e seus desdobramentos não perpassaram somente a História. Por exemplo, mediante a pergunta *O que é ilha?* em geral vem a resposta pronta: ilha é um pedaço de terra cercado de água por todos os lados. Ou, o que significa DNA? Ácido desoxirribonucleico. Ou, conjugue o verbo ser no presente perfeito: eu sou, tu és, ele é, nós somos, vós sois, eles são. Ou, ainda, quanto é 4×8 ? 32. E tantos outros.

No caso da História, como esse método impregnou a prática?

Por exemplo, mediante a pergunta *quem descobriu o Brasil, e quando?*, a resposta clássica: Pedro Álvares Cabral, em 22 de abril de 1500. Hoje, a própria pergunta é questionada.

Esse questionamento deriva, em grande parte, de mudanças na forma de se compreender o que é História e de novas perspectivas para sua explicação, que se voltam para documentos que não somente os oficiais (como os emitidos pelo Estado ou pela Igreja) e para perguntas que não tratam somente de “grandes”

heróis, mas do cotidiano das pessoas comuns, em especial quanto à cultura, às ideias, às representações existentes em cada época.



Anote

Documento histórico é compreendido como todo registro do passado humano. Pode ser então desde uma imagem a uma carta, a um objeto, entre outras possibilidades. Essa questão será retomada ainda nesta Unidade.

Representação significa, para a História, a maneira como as pessoas percebem, compreendem e relatam as situações. Um mesmo evento histórico pode assim gerar diferentes representações, dependendo da posição social, por exemplo, em que a pessoa ou grupo que faz o relato estava. Isso também será aprofundado na sequência.

Voltando a Cabral: o questionamento é ao termo “descobrimento”, considerado inadequado atualmente, porque:

- pressupõe que não havia alguém aqui até 1499, que tivesse “descoberto” ou chegado ao Brasil antes de Cabral;
- ou que, embora se reconheça a existência de pessoas no Brasil quando Cabral chegou, essas pessoas e suas culturas não teriam sido importantes para nossa História, que ficaria marcada somente com a chegada dos europeus, os “civilizados”;
- ou ainda, porque ele remete a uma explicação que foi por muito tempo utilizada, de que Cabral chegou aqui por acaso, por um desvio de rota, tanto que “achou” que estava nas Índias.

Hoje sabe-se que existem registros que contradizem essa versão do acaso, pois há mapas europeus dos séculos XIV e XV que já trazem a costa brasileira, ao menos parcialmente, já delimitada.

Mas, para além de explicações historiográficas mais recentes, é importante destacar que antes mesmo de elas serem divulgadas, no livro didático de muitas décadas atrás, já havia indícios de que se podia desconfiar dessa casualidade.



- Procure pensar no assunto, respondendo as perguntas que seguem:
- 1) Quando Cabral chegou ao Brasil?
 - 2) Qual o Tratado que Portugal e Espanha tinham assinado, antes disso, em 1494?
 - 3) O que era estabelecido pelo Tratado de Tordesilhas?
 - 4) Como Portugal e Espanha sabiam que haviam terras naquela latitude e longitude, antes de 1500?
 - 5) O que tinha acontecido em 1492, ao norte da linha do Equador?
 - 6) Você consegue perceber a relação de causalidade, ou seja, a articulação entre esses fatos e informações históricas?

Respostas, na sequência: 1) Em 22 de abril de 1500; 2) Tratado de Tordesilhas; 3) delimitava a divisão de terras a 370 léguas a oeste da Ilha de Cabo Verde: o que estivesse a oeste disso seria da Espanha, e o que estivesse a leste, de Portugal; 4) Ou tinham uma bola de cristal ou já deviam saber da existência de terras ali; 5) Colombo chegou em 1492 em terras, hoje, norte-americanas – curioso é que essas terras não foram chamadas de Colômbia, mas de América, estando este nome relacionado provavelmente ao navegador Américo Vespúcio e a um erro cometido em um mapa de 1507, que lhe atribuíu a “descoberta” das terras ao norte. O nome foi difundido e mantido – esta é só uma informação histórica, mas ilustra elementos que em geral são incorporados como “naturais”, sem que as pessoas questionem os seus porquês... Como o caso do “descobrimento por acaso” do Brasil em 1500.

Sobre a questão 6: você deve ter percebido que recebeu essas informações quando estava no Ensino Fundamental, mas elas eram compartimentadas. Não necessariamente – ou muito raramente – essas inter-relações foram explicitadas. Você precisava saber aquele conteúdo, mas não necessariamente ele fazia sentido. Esse com certeza é um resquício do método tradicional apresentado no início desse tópico.

Com esse exemplo, deve ter ficado mais clara a ideia apresentada, de que a escolha do conteúdo, a forma de ensinar, as atividades e avaliações estão relacionadas às funções que se entende como sendo da escola, do professor e do aluno.

Como o método exemplificado decorre de outro contexto, e quando você estava na Educação Básica provavelmente já vinha sendo questionado há muito tempo, mais uma vez nota-se uma permanência nas práticas escolares. Porém com um agravante: sendo que no período atual não é mais o método tradicional o adotado formalmente pelas escolas, essa prática dos professores chega a ser anacrônica, porque, se racionalizada, não teria sentido na escola e no ensino, enunciados tanto na legislação quanto nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares.

Assim é importante lembrar: para saber responder *por que ensinar História na escola, qual conteúdo ensinar, como ensinar e como avaliar*, é preciso saber responder antes: *qual é a função da escola? Qual é a função do professor nesta escola? E qual é a função do aluno?*

Essas respostas deveriam ser construídas coletivamente – esse é o objetivo do Projeto Político-Pedagógico. Cada docente e disciplina deveriam ter muito claramente enunciados nesse documento qual seu papel na formação do aluno que se deseja formar – tema esse que deverá perpassar de forma mais aprofundada outras disciplinas deste Curso.

4.2 SOBRE A HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

No tópico anterior, foi destacado que a História, hoje, tem elementos que permitem a construção de respostas sobre eventos históricos, distintas daquelas que por muitas vezes foram disseminadas pela escola, por décadas.

Isso ocorre porque a concepção de História e da função do historiador assumida atualmente por essa área de conhecimento mudou ao longo do tempo, o que ocorre em todos os campos. Em relação à História tal como é compreendida nos dias de hoje, o maior marco do novo paradigma é a chamada Escola dos Annales, um grupo de historiadores da França que nos anos de 1930 lançam, sistematizam e difundem uma nova perspectiva, caracterizada por várias proposições, que não estabelecem uma única possibilidade para a problematização e a explicação históricas.

Peter Burke (1992) apresenta uma comparação entre a História conhecida como tradicional – que por várias décadas perpassou os livros didáticos de História – e a Nova História. Ele destaca:

- a mudança de ênfase, da política – grandes heróis, geralmente militares ou governantes – e da história mundial, para “toda atividade humana” (BURKE, 1992, p. 10), incluindo e talvez enfatizando as pessoas comuns, seus cotidianos e formas de agir e pensar, em sua cultura em sentido

amplo;

- a preocupação em relatar cronologicamente e de forma linear – e até progressiva – é substituída por uma outra forma, que prioriza a identificação e compreensão de permanências e mudanças, em especial do porquê aquela prática, aquele valor, entre outros aspectos, permaneceu ou mudou ao longo do tempo;
- a aceitação da legitimidade de documentos ou fontes históricas distintos e variados em suas formas, locais e grupos de produção, em contraposição à visão anterior, que aceitava somente documentos oficiais; e
- a ruptura da crença de que era possível relatar “a verdade”, ou seja, o que aconteceu como “de fato” ocorreu na história, para uma nova perspectiva, de compreensão de que podem haver distintos relatos sobre o evento histórico, não necessariamente excludentes entre si. Esta última estava relacionada à ideia de que o historiador poderia ser neutro, não interpretando, mas apenas relatando o que as fontes (oficiais) informavam, o que atualmente não é mais aceito, pois compreende-se que é impossível uma objetividade absoluta por parte do historiador.

Dessa forma, percebe-se que muito daquela forma de História escolar que foi vista nas unidades anteriores derivava também de como se compreendia o que era História naquela época.

Essas novas proposições são relativamente consensuais no campo da História, na atualidade, e de certa forma já aparecem em diretrizes curriculares e em livros didáticos. Porém não deixam de trazer questionamentos, em especial de docentes, pedagogos, pais e alunos, muitas vezes ainda habituados, por sua experiência, à História mais tradicional.

Por exemplo: se não se acredita mais que há “a verdade” em História, mas que é possível que haja diferentes visões ou representações sobre o mesmo evento histórico, como saber o que de fato ocorreu?

Se o professor aceita essa possibilidade, como explicar para os alunos que aprender História é importante? Para quê seria importante se não há uma explicação definitiva, ou se pode haver diferentes perspectivas para uma mesma situação? Como escolher a melhor explicação? Como saber o que aconteceu de verdade?



Reflexão

Antes de continuar a leitura, reflita um pouco sobre essas questões, procurando levantar possíveis respostas que você daria para seus alunos.

Procure lembrar das aulas de História que teve na Educação Básica: em algum momento algum professor colocou esse tipo de questão para sua turma? Quais elementos ele destacou? Ofereceu algum caminho para respondê-las? Qual foi a reação de vocês, como alunos?

Não há fórmula mágica para responder a essas questões, nem respostas absolutas, definitivas e consensuais.

Claro que em cada campo acadêmico – lembre-se de Bourdieu, abordado na Unidade 1 – os pesquisadores estabelecem entre si o que é legítimo, as regras do jogo. Assim, a cada época, um historiador “deve saber” quais os critérios que validarão ou não sua pesquisa, e as respostas que construir sobre determinado assunto ou evento histórico.

Mas e no caso do professor, o que ele deve saber, já que não necessariamente faz parte desse campo, e por isso pode desconhecer esses critérios?

É preciso ressaltar que alguns eventos podem ser confirmados, no sentido de terem acontecido. Por exemplo, a chegada de Cabral ao Brasil: todos os registros até hoje, confirmam a data de 22 de abril de 1500. Isso ocorreu, e não há questionamentos sobre esse evento.

O que mudou foi o olhar sobre essa chegada. Documentos que antes não eram reconhecidos como fontes históricas passaram a ser investigados; a preocupação com pessoas “comuns” levou a novas perguntas e explicações. E a busca em averiguar os porquês, os sentidos e o contexto que envolveu essa situação levou a respostas diferentes daquelas até então reconhecidas.

Por não se reconhecer hoje que existe uma verdade, ou “a” verdade na História, não significa que qualquer opinião seja aceitável. Assim, se é certo que Cabral e sua esquadra chegaram ao Brasil em determinada data, as razões e circunstâncias que os envolveu passaram a ser questionadas.

Hoje não se usa mais o termo “descobrimento”, pelas razões já apontadas no tópico anterior. Além delas, deve-se acrescentar que pode haver diferentes olhares sobre esse momento histórico, por parte daqueles que o presenciaram.

A versão predominante até recentemente sobre a chegada de Cabral foi a relatada na carta de Pero Vaz de Caminha. Ele era um enviado do rei, uma pessoa letrada que tinha a função de relatar oficialmente o que e como aconteceu. Mas é preciso considerar essas informações, para entender o que ele escolheu mencionar na carta. E essa decisão depende de quem seria o destinatário (o rei) e do que Caminha achava que interessaria ao rei saber, por exemplo.

Se Cabral tivesse escrito uma carta a um familiar, ou um diário, relatando o que viu, provavelmente haveria elementos diferentes daqueles mencionados por Caminha. Se houvesse um marinheiro letrado, seria a mesma situação: ele relataria elementos distintos dos de Cabral e Caminha. Da mesma forma, se fosse possível recuperar o relato que um dos indígenas fez à sua tribo sobre o que viu chegar pelo mar e do encontro com os portugueses quando eles desembarcaram, os elementos destacados por ele seriam muito, muito mais distintos. E, finalmente, se houvesse uma máquina do tempo, que permitisse que você voltasse para aquele momento, o visse, e regressasse para o presente, imagine só o relato que faria, a partir de quem você é, dos valores e conhecimentos que tem, e do que é o mundo de hoje!

Esse pequeno exercício de imaginação é um exemplo para auxiliá-lo a compreender como pode haver diferentes relatos ou representações sobre um mesmo evento histórico sem que sejam excludentes. Muitas vezes, podem ser até muito interessantes para que se possa perceber a complexidade e diferentes aspectos de uma mesma situação.



Anote

Lembre-se: *representação* é a maneira como cada um percebe, compreende e relata ou descreve alguma situação, objeto ou fenômeno. Aproxima-se do conceito de *habitus* de Bourdieu, porque o olhar de cada um deriva de quem ele é, de suas experiências, crenças e valores.

Porém reconhecer que pode haver distintas representações sobre um mesmo evento histórico não é o mesmo que aceitar “achismos” ou qualquer opinião a respeito dos porquês daquela situação.

Há explicações mais plausíveis que outras, ou seja, considerado o contexto, as especificidades de quem relatou, o tipo de fonte, entre outros fatores, algumas hipóteses são mais prováveis de terem ocorrido do que outras. Essa é uma dimensão formativa interessante para o professor trabalhar em sala de aula, como será abordado na Unidade 5.

4.2.1 SOBRE DOCUMENTOS E FONTES HISTÓRICAS

Até o momento, foram mencionados documentos históricos e fontes históricas, por vezes utilizados como sinônimos, mas existe uma pequena sutileza que os distingue.

Você sabe a diferença entre documento e fonte histórica?

Em decorrência da nova concepção de História, brevemente abordada no tópico anterior, a compreensão sobre documento e fonte também foi modificada. Segundo Bloch (2001), “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p. 79).

Hoje em dia, qualquer registro do passado humano pode ser considerado relevante para a compreensão da história daquele contexto. Isso inclui desde objetos (como móveis, roupas, lápides) a imagens (como fotografias, pinturas), escritos (como cartas, panfletos, grafites, jornais, ofícios), depoimentos orais (entrevistas, tradição oral), músicas (cantadas, tocadas ou registradas por escrito), enfim, o que se possa pensar como registro, mesmo que não seja oficial.

Ou seja, documento é todo o registro sobre o passado do homem, havendo diferentes tipos de documentos, sem uma hierarquização prévia sobre algum que seria mais importante ou legítimo do que outro. O que vai estabelecer o grau de importância do documento, no caso do historiador, é a pergunta que ele quer responder, ou seja, a informação que o registro traz deve auxiliá-lo no esclarecimento dessa pergunta. Se ele estiver investigando, por exemplo, as diretrizes políticas da Educação no Brasil, provavelmente leis e pareceres oficiais lhe serão muito relevantes. Mas se estiver pesquisando como foi a apropriação do Decreto Lei 869/69 – que estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica como disciplina nas escolas – na instituição X, ele também poderá usar a legislação e as atas, mas se conseguir entrevistas com pessoas que lecionaram a disciplina, ou com alunos da época, ou um caderno escolar, ou o livro didático utilizado, terá outros elementos relevantes para responder sua questão. Assim, conforme a pergunta de pesquisa, buscará registros que o ajudem a respondê-la. Ele pode encontrar documentos que não tragam informações significativas para sua pesquisa, e selecionará somente os que, a seu ver, contribuirão para sua investigação.



Anote

Esta é a principal distinção entre documento histórico e fonte histórica: quando o historiador seleciona o documento para sua pesquisa, este documento se transforma, ou é também, fonte de informações para o historiador. Dessa forma, nem todo documento virá a ser fonte para alguém. Há documentos que nunca ninguém irá utilizar.

Por outro lado, toda fonte histórica é um documento, ou seja, era um registro que por alguma razão foi selecionado para trazer informações sobre algum assunto para alguém.

O historiador sabe que esses registros trarão, cada um, a forma de perceber aquele contexto, a marca de seu autor. Ou seja, cada registro ou documento trará a *representação* que a pessoa ou instituição da época tinha ou queria transmitir sobre determinado assunto. Por isso é importante averiguar quais foram suas condições de produção e de uso.

De acordo com Rousso (1996), os documentos são produzidos, em geral:

por instituições ou indivíduos singulares, tendo em vista não uma utilização ulterior, e sim, na maioria das vezes, um objetivo imediato, espontâneo ou não, sem a consciência da historicidade, do caráter de 'fonte' que poderiam vir a assumir mais tarde (ROUSSO, 1996, p. 87).

Ou seja, na maioria das vezes, quem produziu esses registros não pensou que um dia seriam fontes históricas para alguém. Porém alguns tipos de fonte tendem também para o outro lado, ou seja, foram produzidos considerando já a possibilidade de que um dia alguém no futuro olharia para aquela informação como registro do passado. Essa situação deve ser bem investigada pelo pesquisador, para a compreensão das representações presentes no registro.



Reflexão

Para entender melhor a questão das representações, reflita: se um historiador do ano 2200 encontrasse o álbum de fotografias de sua família – não importa se em suporte material ou digital – qual a ideia que ele teria dessa família?

Provavelmente, a de uma família unida e feliz. Pense, por exemplo, nas festas de Natal. Quando é que se tiram as fotos? Em geral, no início, quando todos estão bem arrumados, os presentes embrulhados e a mesa enfeitada e com os alimentos postos. É improvável que alguém lembre ou se preocupe em fotografar depois, quem está lavando a louça, ou a briga do tio que bebeu demais, ou a mesa após o jantar, com os restos de comida nos pratos – a menos que seja como uma gracinha.

Há algum tempo atrás, quando as fotografias tinham os filmes revelados, o cuidado na seleção do que devia ser fotografado e na escolha da foto que iria para o álbum eram maiores ainda, pelo custo financeiro que tinham.

No caso do álbum de família, ele constitui uma *representação* do que seu proprietário quer transmitir, ou seja, da família que ele quer que as pessoas vejam. Provavelmente, nas fotografias serão perceptíveis os ideais e valores que para aquela pessoa envolvem o que é uma família. Não significa que a família era mesmo daquele jeito, mas é como ele gostaria que as pessoas vissem. Também não significa que não seja aquele ideal, somente é improvável que seja.

Mas caberá ao historiador do futuro desvendar isso, identificar, se possível, o limite entre o que eram as relações entre os membros daquela família e o que aparece nas fotografias, suas fontes.

É nesse sentido que cabe o alerta sobre a verdade em história, já abordada no tópico anterior. Pode até ser verdade para quem produziu o registro, mas uma outra pessoa poderia olhar para outros aspectos daquela mesma situação.

Por exemplo, uma pessoa que vai ao Rio de Janeiro. Se ele é um turista, buscará fotografar o que há de positivo e bonito, como lembrança de seu passeio. Se ele não for um turista, se for um ativista de uma organização não governamental contra a violência, fotografará outros aspectos da cidade. Eles podem estar exatamente no mesmo local, mas a sua preocupação orientará para onde a câmera será voltada e o que será fotografado.

Nesse caso, a condição de produção – determinada pelo interesse do fotógrafo – terá influência na condição de uso da imagem – também relacionada a essa intenção.

Na unidade seguinte, que tratará do planejamento do ensino de História, a questão dos documentos e fontes históricas será retomada, mas sob a perspectiva de seu uso em sala de aula.

4.3 SOBRE DEFINIÇÕES, CONCEITOS HISTÓRICOS E NOÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Antes de iniciar a discussão sobre este tópico, é necessário esclarecer os termos que serão utilizados.

Reflexão

Você saberia distinguir noção de conceito? E ambos, de definição?

Pense a respeito, pois por vezes esses termos são utilizados como sinônimos, mas nem sempre o são. O uso que será feito deles nesse tópico os distingue por algumas sutilezas.

O dicionário Houaiss (2010) traz as seguintes informações:

- *definição*: delimitação exata, estabelecimento de limites; significação precisa de; indicação do verdadeiro sentido de;
- *conceito*: por extensão de sentido; faculdade intelectual e cognoscitiva do ser humano; mente, espírito, pensamento; compreensão que alguém tem de uma palavra; concepção, ideia;
- *noção*: conhecimento imediato, intuitivo, de algo; ideia, consciência.

Esse esclarecimento faz-se necessário para distinguir justamente o uso que se pode fazer deles, em sala de aula, no ensino de História, o que será exemplificado a seguir.

Considerando que este Curso refere-se à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é importante ressaltar conceitos relacionados a temas que possam ser abordados em diferentes momentos e anos, distinguindo-se apenas o nível de aprofundamento e problematização que possa ser agregado ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

Por exemplo, conceitos que de alguma forma estejam presentes no cotidiano dos alunos, como *cultura, sociedade, família, trabalho, identidade*. Só por meio desses é possível abordar uma série de temas, ressaltando como esse conceito se aplica ao âmbito local e ao tempo presente, como se manifesta e se manifestava em outros contextos históricos.

O importante é sempre inserir a discussão sobre o sentido assumido pelo conceito, dentro de determinada realidade histórica. Nenhum conceito ou evento histórico pode ser compreendido se não forem observadas as especificidades do tempo e do espaço em que ele se dá.

Para o ensino de História, talvez aqui esteja a principal distinção entre definição e conceito. Definição é a informação que o dicionário traz. Por exemplo, os ilustrados no Quadro a seguir.

Cultura	O cabedal de conhecimentos, a ilustração, o saber de uma pessoa ou grupo social. Rubrica: antropologia. Conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. que distinguem um grupo social.
Família	Grupo de pessoas vivendo sob o mesmo teto (esp. o pai, a mãe e os filhos); grupo de pessoas que têm uma ancestralidade comum ou que provêm de um mesmo tronco; pessoas ligadas entre si pelo casamento e pela filiação ou, excepcionalmente, pela adoção; derivação: sentido figurado – grupo de pessoas unidas por mesmas convicções ou interesses ou que provêm de um mesmo lugar.
Identidade	Consciência da persistência da própria personalidade; o que faz que uma coisa seja a mesma (ou da mesma natureza) que outra; conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa e graças às quais é possível individualizá-la.
Sociedade	Rubrica: sociologia. Conjunto de pessoas que vivem em certa faixa de tempo e de espaço, seguindo normas comuns, e que são unidas pelo sentimento de grupo; corpo social, coletividade.
Trabalho	Conjunto de atividades, produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir determinado fim.

QUADRO 7 -. EXEMPLOS DE DEFINIÇÕES
 FONTE: HOUAISS (2010).

Como pode ser observado, a definição traz informações sobre a essência inerente àquele termo. Mas ela não traz especificidades ou características de como aquilo ocorria em determinado contexto histórico.

Por exemplo, o que constitui a cultura de tal sociedade, em dada época? Quais eram seus valores, as regras sociais vigentes, o que era considerado mais relevante e o que era desprezado?

No caso da família: quais as funções sociais de cada membro dela, em cada contexto? E sua estrutura? Observa-se na definição inclusive a indicação de um

modelo de referência, e até ele pode ser problematizado nos dias de hoje, pois há diferentes organizações familiares em diferentes tempos e sociedades. O mesmo poderia ser aplicado ao trabalho, à identidade e à sociedade.

Somente quando se configura, se situa e se caracteriza historicamente o termo ou definição, localizando-o no tempo e no espaço e compreendendo seu sentido naquele contexto, é que se pode dizer que está sendo esclarecido o “conceito de” naquele contexto histórico. Ou seja, o conceito, nesse caso, pode ser utilizado como sinônimo de “definição contextualizada”.

Justamente porque os termos mencionados no Quadro 7 – que são os mais comuns, para crianças – estão presentes em todos os tempos e sociedades é que se faz necessário esclarecer bastante bem, e até exaustivamente, as especificidades de cada contexto e os sentidos nele, sob o risco de ser anacrônico – o que será abordado no tópico seguinte. Escravidão, cidadania, democracia, povo, são outros exemplos que também têm uso em diversos contextos.

E as noções, como entram nessa discussão?

Como visto na definição do Houaiss, a noção é “um conhecimento imediato, intuitivo, de algo; ideia, consciência”. É algo que a pessoa pode saber, mas não é necessário definir.

As noções, no caso do ensino de História, são as de tempo ou de temporalidade, e justamente não precisam ser definidas, porque o que se espera é que os alunos as saibam, as reconheçam. Eles podem somente explicá-las e aplicá-las. De acordo com Schmidt e Cainelli (2004):

o trabalho com a temporalidade no ensino da História não significa que o tempo seja, em si mesmo, o conteúdo a ser trabalhado, mas implica, sim, um pressuposto metodológico essencial para a compreensão e o raciocínio históricos SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 80).

As principais noções de temporalidade são apresentadas a seguir.

1) *Sucessão*: ocorre quando se menciona o antes, o durante e o depois, em uma perspectiva linear; ou quando se localizam eventos históricos ao longo do tempo.

Esta talvez seja a noção mais primária e mais simples de ser apreendida. Mesmo na abordagem tradicional da História ela estava presente, e é fácil

identificá-la em livros didáticos. É só pensar em uma linha do tempo:



Uma linha do tempo, no caso de crianças, não precisa ser acompanhada de datas de eventos históricos nacionais. Podem ser utilizadas datas importantes para a criança, em sua vida, em distintas perspectivas. Ela pode colocar em ordem momentos que foram significativos, como o nascimento do irmão, ganhar um brinquedo e aprender a andar de bicicleta, entre outros.

A *sucessão* também está sendo abordada quando o professor trabalha o calendário, com os meses e sua sequência, ou quando a criança é estimulada a fazer uma lista do que ocorre durante seu dia, ordenando o horário de acordar, o horário de ir para escola, o horário de almoço... Ou ainda os dias da semana, com as atividades comuns a cada um deles.

Em todas essas situações, o estímulo é para que a criança perceba que existe essa *sequência*. Em um aprofundamento posterior, essa noção pode ser associada à ideia de causalidade histórica, ou seja, o aluno deverá ser instigado a observar que fatos anteriores influenciaram o que veio depois deles. Nesse caso, a importância da noção de *causalidade*, que auxilia na compreensão dos sentidos das coisas, para que a criança perceba que os fatos históricos não são casuais, nem naturais (natural, compreendido como algo ou que sempre foi assim, ou que não poderia ser diferente), mas sim que foram construídos ao longo de um processo histórico.

2) *Duração*: refere-se ao período em que determinado fato ou situação ocorre.

Essa noção está relacionada à *sucessão*, uma vez que aborda quanto tempo algo dura e que existem *durações* mais curtas e outras mais longas, variáveis conforme a situação ou o recorte estabelecido para compreendê-las.

Por exemplo, em uma dada linha do tempo:



Se for o caso da vida da criança estar contemplada na linha do tempo, ou o ano letivo, ou fatos históricos, ela pode ser estimulada a perceber que a distância

entre seu aniversário e o Natal é maior do que entre o Dia das Crianças e o Natal. Ou que as férias de julho duram menos do que as de dezembro e janeiro. Ou o horário de aula em que ela está na escola, em comparação à noite (hora de dormir) ou o tempo que está em casa.

Quanto a eventos históricos, se for usado o referencial político na História do Brasil, tem-se, por exemplo, o Brasil Colônia, o Império, a República – e esta subdividida em vários momentos distintos.

O principal propósito da noção de *duração* é auxiliar a criança a perceber que, para fatos ou situações distintas, os tempos podem ser maiores ou menores, e que *durante* aquele contexto ocorrem determinadas situações ou especificidades – por exemplo, durante o tempo da escola, é preciso ter tal ou qual atitude ou comportamento; ou, durante o tempo do recreio, pode-se fazer isso ou aquilo; ou ainda, durante o período da ditadura civil-militar, aconteceram tais situações.

3) *Simultaneidade*: se aplica nos casos em que duas ou mais situações estão acontecendo ao mesmo tempo – podendo ou não estar relacionadas. Elas podem se dar no mesmo contexto ou em contextos diferentes. Por exemplo, nas linhas dos tempos das vidas dos alunos:

_____	_____	_____
_____	_____	_____

Enquanto estava acontecendo tal coisa na vida da Mariazinha, estava ocorrendo outra coisa na vida do Joãozinho, não necessariamente havendo uma relação entre essas duas situações. Ou, nos horários do dia: *enquanto* a criança está na escola, a mãe está em determinado local trabalhando, o pai em outro, a avó está em casa e o irmão está em outra escola – nesse caso, a relação é evidente, até para pensar a organização do tempo da família.

Ou ainda, em exemplos que relacionam espaços distintos, no mesmo período histórico: no final do século XVIII, *enquanto* na Europa ocorria a Revolução Francesa (1789–1799), no Brasil ocorriam movimentos pela Independência, como a Inconfidência Mineira (1789).

A noção de simultaneidade é relevante, ao estimular o olhar da criança para o fato de que nem ela nem a sociedade em que ela vive são isoladas, havendo várias situações inter-relacionadas, desde o âmbito mais cotidiano e próximo, como a organização dos horários da família, até outros mais distantes espacialmente,

mas que exercem influência sobre esse cotidiano. Por exemplo, o crescimento da entrada de produtos chineses no Brasil implicou o fechamento de uma série de fábricas que não tinham como competir com o baixo custo dos produtos importados. Esse fechamento levou à demissão do pai da criança do trabalho, o que levou a consequências graves na vida da família. Esse é um exemplo muito simples, mas plausível, talvez para as últimas séries dos Anos Iniciais.

4) *Semelhanças e diferenças*: essas noções são utilizadas quando se realiza comparação entre duas situações distintas – seja pela sociedade, pelo espaço ou pelo tempo – visando identificar justamente o que as aproxima e o que as distingue.

Também podem ser relacionadas a uma linha do tempo, mas não necessariamente.



Se for a mesma sociedade em tempos diferentes, uma linha é suficiente. Nesse caso, pode-se, por exemplo, trabalhar o tema “brinquedos e brincadeiras”. Por meio de fotografias, ou outras imagens, e/ou entrevistas (fonte oral), comparar quais eram os brinquedos e brincadeiras de crianças de épocas diferentes, identificando o que é semelhante e o que é diferente, para depois adentrar nos porquês disso – o que será abordado na próxima unidade.

Outra possibilidade, com ao menos duas linhas do tempo, é identificar duas ou mais sociedades ou grupos, ou culturas, distintos, em uma mesma época, e, pela mesma forma do exemplo anterior, compará-las, verificando que pode haver semelhanças e diferenças no mesmo tempo, mas em espaços sociais diferentes.

Essas noções, bem como as que serão tratadas a seguir, têm a função principal de permitir a discussão sobre a construção ou sobre o processo histórico, ou seja, de evidenciar que a realidade que cerca cada um hoje foi produzida com a participação de cada pessoa que vivenciou a história daquela sociedade, ao longo dos tempos.

5) *Permanências ou mudanças*: decorrem das noções anteriores, quando as situações comparadas referem-se à mesma sociedade em tempos distintos, por exemplo. Enquanto por meio da *semelhança* identifica-se o que *permaneceu* ao longo do tempo, com a *diferença* chega-se ao que foi modificado. A noção de

mudança por vezes é utilizada com diferentes graduações. Se ela for muito significativa, podem ser usados os termos *ruptura* ou *transformação*, também.

Por exemplo, no caso dos brinquedos e brincadeiras, existem algumas pinturas de Portinari dos anos de 1930 e 1940 que retratam brincadeiras infantis, muitas ainda em uso nos dias de hoje.



Você pode ter acesso a essas imagens no endereço:

<http://www.portinari.org.br/candinho/candinho/abertura.htm>

Mas as crianças retratadas têm roupas diferentes das atuais. Pode-se explorar, por meio dessas pinturas, uma comparação, e identificar nelas, ao mesmo tempo, *semelhanças e diferenças, permanências e mudanças*. No caso desse tema, é possível começar a problematizar os porquês, como o fato de muitas das brincadeiras de antigamente não serem tão utilizadas hoje, ou serem realizadas em espaços restritos, o que antigamente era menos difícil de conseguir, porque antes haviam muitos espaços em que as crianças podiam brincar, e atualmente o processo de urbanização os restringiu.

Ou uma semelhança e permanência que pode ser encontrada em praticamente todas as sociedades e tempos: a boneca como brinquedo das meninas. Isso, claro, considerando que os materiais utilizados mudaram e até se transformaram ao longo do tempo. Essa permanência e similaridade pode ser explicada, de forma relativamente simples, pela função social atribuída às mulheres, associada a uma especificidade biológica – a possibilidade da maternidade.

A própria escola, como instituição, traz muitas permanências em suas práticas, conforme já mencionado.

Leia o texto abaixo, e tente levantar uma hipótese sobre a data (período histórico) de sua produção.

NORMAS DA PROVA ESCRITA

1. Presença dos alunos – Entendam todos que, se alguém faltar, no dia da prova escrita, a não ser por motivo grave, não será levado em consideração no exame.
2. Tempo da prova – Venham a tempo à aula para que possam ouvir exatamente a matéria da prova e os avisos que por si ou por outrem der o Prefeito e terminem tudo dentro do horário escolar. Dado o sinal do silêncio, a ninguém será permitido falar com outros nem mesmo com o Prefeito ou com quem o substituir. (...)
5. Cuidado com os que sentam juntos – Tome-se cuidado com os que sentam juntos: porque, se porventura duas composições se apresentam semelhantes ou idênticas, tenham-se ambas como suspeitas por não ser possível averiguar qual o que copiou do outro. (...)
7. Entrega das provas – Terminada a composição, poderá cada um, em seu lugar, rever, corrigir e aperfeiçoar, quanto quiser, o que escreveu; porque, uma vez entregue a prova ao Prefeito, se depois quiser fazer alguma correção, já lhe não poderá ser restituída. (...)
10. Tempo – Se alguém não terminar a prova no tempo prescrito, entregue o que escreveu. Convém, por isto, que saibam todos exatamente o tempo que lhes é dado para escrever, para copiar e para rever.

Você consegue lembrar se já passou por alguma situação ao menos semelhante na escola? E no vestibular?

Pois bem, esse texto foi retirado do *Ratio Studiorum*, o manual pedagógico da Companhia de Jesus, datado do século XVI e utilizado como referência pelos jesuítas no Brasil, no período Colonial – documento transcrito por FRANCA (1952, p. 177–178). Embora possam ser observadas permanências em práticas escolares, é importante lembrar que, conforme abordado também na Unidade 1, em relação a essas práticas essa permanência não se justificaria se isolada de um método no qual esse formato e procedimentos de avaliação fizessem sentido. Mas essa é outra

problematização, ligada ao exercício profissional da docência, que já foi contemplada.

Como você percebeu, as noções se articulam, podendo ser trabalhadas várias delas, a partir de um mesmo tema ou atividade. No último exemplo, ao trabalhar o antes e o período atual, também é acessada a noção de sucessão.

A relevância da aprendizagem sobre as noções de tempo é explicada por Schmidt e Cainelli (2004). Segundo as autoras, o ensino de História “prevê que essas noções sejam trabalhadas com os alunos, já que elas não existem *a priori* em seu raciocínio, mas são construídas no decorrer de sua vida e dependem de experiências culturais” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 77-78). Ou seja, a percepção sobre o tempo é desenvolvida à medida que estimulada.

Essa relevância é ressaltada tendo em vista novas problematizações e explicações da História, que podem e devem ser exploradas em sala de aula, cuidando para que o nível de aprofundamento seja adequado às idades dos alunos. É a pluralidade de perspectivas sobre o tempo, por meio das noções.

Por muitas décadas, a linearidade – ou a sucessão – foi o eixo prioritário da História. Hoje sua importância é ainda reconhecida, mas as outras noções são também valorizadas como fundamentais para o conhecimento histórico.

4.3.1 Especificidades do tempo histórico

Ainda sobre o tempo histórico, Bittencourt (2004) o classifica em dois grupos:

- o *tempo vivido*, que é o tempo psicológico, biológico, e do cotidiano, ou seja, o tempo limitado pelo nascimento e a morte, e que é percebido, organizado e vivenciado de acordo com os grupos e sociedades em que se dá; e
- o *tempo concebido*, que é organizado de diferentes formas, conforme cada cultura ou sociedade. Por exemplo, a autora menciona o tempo na sociedade capitalista, no qual não se pode “perder tempo”, e o tempo em algumas culturas indígenas, que é organizado e valorizado de outra forma.

Pode-se também pensar a diferença entre o tempo (sua organização e seu

uso) em uma grande capital urbana, em uma pequena cidade do interior e em um sítio muito afastado da zona urbana. O ano cronológico pode ser o mesmo, mas as pessoas relacionam-se e organizam suas vidas de formas diferentes: enquanto em uma o relógio e a precisão são relevantes, em outras podem ter menor importância, porque as atividades do dia são organizadas não em relação a outras pessoas que também têm seus horários. Podem ser organizadas, por exemplo, em função da claridade do dia ou das estações do ano, mais relevantes para as atividades rurais.

O tempo cronológico também pode ser considerado nos casos nos quais determinadas culturas estabelecem marcos para sua compreensão. Por exemplo, a organização do relato histórico do Ocidente em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Ou a História do Brasil subdividida em Colônia, Império, Primeira República, Estado Novo, Democracia Populista, Ditadura Civil-Militar e Retomada Democrática.

Outro indicador e uso do tempo cronológico é a organização dos anos em antes de Cristo e depois de Cristo, o que costuma gerar muitas dúvidas e questionamentos: ao fato de se contar os anos na ordem inversa, até o ano ao qual se atribui o nascimento de Cristo, e a como organizar os séculos seguintes, principalmente ao ano de início e de fim de cada século.

Você saberia explicar a uma criança como fazer esse cálculo?

Trabalhar com o calendário, sua história e organização, em sala de aula, pode ser muito interessante.

Para o cálculo dos séculos, é importante lembrar que não houve um ano zero: ao ano 1 a.C. sucede o ano 1 d.C. Dessa forma, o século I vai do ano 1 ao ano 100. A mesma lógica se aplica aos seguintes: o século II teve início em 101 e terminou em 200.

Parece simples, mas na virada do milênio, muita gente ficou em dúvida se o século XXI começava em 1 de janeiro de 2000 ou em 1 de janeiro de 2001. A resposta correta é a segunda.

Ainda nessa lógica, para saber a que século se refere o ano, ou vice-versa: o último ano do século indica seu número. Por exemplo, se você nasceu em 1982, o último ano deste século foi 2000. O século é o XX. Com exceção de quem nasceu no último ano do século, a forma mais simples é somar 1 aos dois primeiros números do anos de nascimento: $19 + 1 = 20$.

O tempo concebido também pode ser o tempo astronômico ou geológico, relacionados a ciências específicas, que valorizam, cada uma, um aspecto distinto dele, conforme seu objeto de estudo.

Para o ensino de História, o tempo histórico está intrinsecamente relacionado à noção de espaço. Tempo e espaço definem especificidades de contexto, que permitem compreender os sentidos de cada evento histórico. Sem situar temporal e espacialmente o conceito, o tema, o evento e a cultura, entre outros aspectos, não é possível abordá-lo sob a perspectiva histórica, pois se incorrerá em anacronismo.

4.3.2 Sobre anacronismo

O anacronismo é definido da seguinte forma, no dicionário Houaiss (2010):

[...] Erro de cronologia que geralmente consiste em atribuir a uma época ou a um personagem ideias e sentimentos que são de outra época, ou em representar, nas obras de arte, costumes e objetos de uma época a que não pertencem; atitude ou fato que não está de acordo com sua época; erro de data relativa a fatos ou pessoas (HOUAISS, 2010).

Ou seja, refere-se a exemplos ou julgamentos, ou uso de expressões de forma atemporal, equivocada, pois são desconsideradas as especificidades do contexto histórico em questão.

Muitas vezes, incorre-se nesse erro quando é feita uma tentativa de simplificar a explicação para o aluno. Por exemplo, quando o termo “povo” é utilizado para qualquer tempo e período e cultura, sem explicar quais grupos sociais o constituíam e as circunstâncias que envolviam aquele contexto. Falar no povo da Grécia Antiga não é o mesmo que falar no povo hebreu no Egito, ou no povo brasileiro na campanha das Diretas Já. São configurações de povo muito diferentes, em tempos e espaços diferentes.

O exemplo abaixo é uma ótima ilustração de anacronismo, presente em materiais didáticos. Leia-o e procure identificar quais são os problemas ou equívocos anacrônicos que ele traz para o aluno.



FIGURA 7 - TRECHO DO CAPÍTULO SOBRE ASTECAS – LIÇÕES CURITIBANAS.
 FONTE: CURITIBA (1994–1995, p. 498).

Alguns dos anacronismos presentes nessa Figura são:

- *Escola e outra escola*: pressupõe-se que a criança da 2ª série, a que se destina o livro em questão, não tem informações sobre a civilização asteca. O que ela conhece é a realidade que a cerca. Assim, o uso da palavra escola é anacrônico porque, mesmo havendo um tipo de educação fora do ambiente familiar naquela civilização, não chega a constituir uma escola, como instituição formal. E a referência que a criança tem é a da escola que ela conhece. Se não for muito bem explicado pelo professor, os alunos não conseguirão identificar o que seria aquela educação, naquele contexto. Além disso, ao mencionar outra escola, essa informação pode ser relacionada a escolas públicas e particulares, o que não corresponde ao caso dos astecas.

- *Famílias mais ricas*: a organização social daquela civilização contemplava sim a riqueza, mas não da forma como a sociedade atual, que a criança conhece. Os bens estavam relacionados a funções sociais e a hereditariedade, e o uso e a compreensão que os astecas faziam desses recursos não correspondia às noções de acumulação, consumo e lucro. Mas como o texto não explica essa diferença, a menos que o professor o faça, a criança não saberá disso.
- *Matemática, escrita, leitura e uso do calendário*: são conhecimentos distintos dos ensinados das escolas atuais, próprios dos astecas, inclusive o calendário. Por dedução, o aluno pode crer que as crianças daquela civilização aprendiam a tabuada, ou a silabação, ou ainda que usavam o mesmo calendário que elas conhecem e utilizam, o que não é verdade.
- *Funcionários do governo*: a organização social e política dos astecas era muito específica. O que os alunos da 2ª série poderiam entender pela expressão *funcionários do governo*? Que os astecas tinham prefeitura, presidente, posto de saúde, escola pública, receita federal? Que eles faziam concurso e eleição? Assim, tanto o termo *funcionários*, quanto *governo* são inapropriados àquele contexto.
- *Profissão dos pais*: naquela sociedade, o ofício era mais relacionado ao *status* e à função social, não caracterizando a mesma qualidade que se usa atualmente para o termo profissão, que pressupõe alguma formação específica, ou ao menos alguma escolha (mesmo que limitada por outros fatores).

Outras menções, como as funções das meninas, embora também possam ser consideradas anacrônicas e possam tomar essa dimensão se não explicitadas, são menos graves, mas também deve-se atentar a elas: como era a casa dos astecas? Eles não possuíam eletrodomésticos, nem a organização do espaço era como as crianças têm em suas casas, atualmente.

Somente para não perder a oportunidade, porque a questão das atividades será abordada na Unidade 5, ressalte-se que as perguntas propostas tentam estabelecer uma relação da informação anacrônica sobre os astecas com a vida da criança de hoje, reforçando o equívoco.

Além disso, não parecem ter uma finalidade clara: opinar, trocar ideias e conversar são proposições muito vagas e até mesmo acríicas, na forma como estão elaboradas. Afinal, escolher uma profissão depende de vários fatores, e por

vezes as opções são muito limitadas, e não há nenhum indicador para essa discussão – embora sempre haja a esperança de que o professor esteja atento e a proponha.

Poderia ser questionada a escolha do tema, para a 2ª série. É possível trabalhar com crianças dessa série um outro contexto e sociedade do passado? Claro que sim, e poderiam ser os astecas, ou outra civilização. A questão crucial, nesse caso, é deixar clara a finalidade dessa opção. Por exemplo, se a intenção fosse estabelecer uma perspectiva comparativa entre culturas e tempos diferentes, ou entre povos distintos, no mesmo período, poderia ser um trabalho interessante. Mas esse não parece ser o caso da Figura 7, que é meramente informativa, e mesmo assim não cumpre nem essa finalidade, pelo contrário, o texto é superficial e anacrônico.

4.4 PROBLEMATIZAÇÃO NA HISTÓRIA ESCOLAR

Considerando os elementos abordados até o momento, pode-se definir algumas diretrizes gerais, necessárias para o ensino de História, no que tange à sua problematização.

Talvez a grande função da História na escola, atualmente, seja mesmo contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e participativos. Mas como a História pode contribuir para essa finalidade? E como começar isso com crianças pequenas?

A resposta é: *buscando problematizar a realidade que as cerca*. Ou seja, auxiliando-as a perceber que o mundo é assim porque é resultado de um processo histórico. As pessoas que viveram antes é que fizeram com que fosse assim, e não de outro jeito. Dessa forma, as crianças devem ser estimuladas a perceber que são participantes dessa construção e que tudo o que for feito no presente será em parte decorrente do passado e terá um impacto no futuro.

É preciso sensibilizá-las para o fato de que, seja por ação ou por omissão, nunca é possível uma posição de neutralidade. Pela omissão, cada um coopera para a permanência das coisas. Como já visto na Unidade 1, o *habitus* é elemento forte que contribui para a permanência, porque as crianças crescem observando as pessoas que as cercam, como elas agem, seus valores, suas crenças, e tendem a acreditar que é assim que devem fazer também.

O conhecimento sobre seu papel na construção histórica é crucial para que elas percebam que pode ser diferente, se as pessoas que constituem a sociedade ou determinado grupo social unirem-se e agirem em busca de determinada

finalidade. Também para que possam reconhecer que, se elas já sabem dessa possibilidade e se já forem conhecendo, por exemplo, direitos e deveres dos cidadãos, fica um pouco mais difícil acomodar-se e somente reproduzir o que já está posto.

Assim, o pressuposto assumido para esta defesa da finalidade do ensino de História é o de que o conhecimento não muda ninguém por si mesmo – se fosse assim, quem ainda faria refeições cheias de açúcar e gordura, ou quem fumaria cigarros? –, mas é condição necessária para a construção de uma consciência crítica e, a partir dela, para o exercício da cidadania de forma ativa, coletiva e real, não somente formal.

Essa problematização da realidade poderia ser chamada de *desnaturalização*. Ou seja, o professor pode, partindo do que existe e do que as crianças conhecem, evidenciar como aquela prática ou instituição tem essa configuração, mas que não foi sempre assim, e até houve um tempo em que ela não existia, ao menos não no formato atual.

Instigar a curiosidade, orientar as crianças para que saibam que podem fazer perguntas, estimulá-las para que questionem as informações e os sentidos delas, para que não aceitem passivamente informações prontas, para que busquem respostas para os “por quês” são atitudes desejáveis para o docente.

Oferecer subsídios na forma de conteúdos, procedimentos e atitudes é essencial para que as crianças desenvolvam o conhecimento histórico, de forma que ele de fato as auxilie a compreender o mundo que as cerca.

É importante destacar que para que essa formação almejada ocorra, o professor precisa estar também bastante consciente sobre o sentido do que ensina para as crianças. Não se acomodar a conteúdos somente porque estão no livro didático ou nas diretrizes curriculares, mas saber responder a uma pergunta que certamente perpassa o cotidiano escolar, mesmo que não verbalizada: por que eu tenho que aprender isso?

Reflexão

Pense em sua vida escolar. Quantas vezes você se fez essa pergunta, ou a fez para o professor, e não obteve uma resposta satisfatória?

Embora seja muito provável que qualquer pessoa que tenha passado pela

escola, em algum momento, tenha se perguntado sobre isso, é relevante perceber que o ex-aluno, hoje professor, nem sempre atenta para isso e não vê necessidade de evidenciar para os seus alunos este porquê. Provavelmente porque às vezes ele não sabe mesmo responder.

No planejamento das aulas, é então imprescindível que o professor esteja preocupado em saber o porquê de aquele conteúdo ser ensinado, e qual a melhor forma de explicitar para os alunos o sentido e a necessidade daquele conhecimento. Não se trata de uma preocupação utilitária, mas simplesmente de uma constatação: aprende-se mais e melhor se o interesse for despertado. E essa explicitação do sentido pode contribuir para esse interesse – embora, é claro, existam outros fatores a considerar, que não cabe destacar nesse momento.

Outro aspecto importante a ser lembrado é que ninguém ensina o que não sabe. Mais: se não sabe, não tem como problematizar. E por isso, se o professor não conhece um conteúdo, tenderá a somente informar sobre ele, reproduzindo o que está no material didático, sem nada acrescentar ou problematizar em função da realidade específica na qual a escola está inserida.

Assim, quando se fala em problematização da História, trata-se de lhe dar sentido, relacionando-a à realidade conhecida e naturalizada pelos alunos, de forma a auxiliá-los a compreendê-la melhor, o que subsidiará a construção de sua identidade e de sua cidadania.

Para tanto, a proposição de problemas, por parte do professor, é essencial, ou seja, que proponha questões que instiguem a criança a levantar hipóteses, a construir respostas plausíveis, a pesquisar – e o professor pode orientar seus alunos quanto a esse aprendizado.

Um estudo desenvolvido por Oliveira (2003) traz dados muito interessantes sobre a construção de hipóteses e respostas de crianças. No quadro a seguir estão alguns exemplos, que serão comentados na sequência.

Pergunta	Resposta(s)
Seu pai (e seu avô e seu bisavô) estava(m) vivo(s) na época do Descobrimento do Brasil?	Avô – Acho... talvez sim. Porque meu avô faz muito tempo que ele nasceu, e que ele viveu. Bisavô – meu bisavô era. Porque faz muito tempo que ele nasceu e que ele viveu e também faz muito tempo que aconteceu isso, o Descobrimento. (p. 152) Avô – não, porque já passou mais de 300 anos e meu avô morreu com 98. Bisavô – não, porque o ser humano só vive até 120 anos,

	né?
Sua família já existia no tempo do homem das cavernas?	Não, os homens da caverna não tinham sobrenome. [...] acho que sim, por que eles, bem no comecinho, era o homem das cavernas. Na verdade é primeiro... aqueles animais lá, depois era dinossauro depois os mamíferos daí nasceu o... gente, dessas pessoas começaram a nascer outras, outras e outras e outras dessas outras aí elas tiveram filhos. Seus filhos tiveram filhos e ficaram... um dos filhos tiveram meu pai e o resto. (p. 159)
Sua família já existia no começo do mundo?	Na verdade, no começo do mundo acho que existia, porque quem foi dando geração a minha família foi Adão e Eva. Realmente, então eu acho que tinha sim origem da minha família. (p. 160)
A cidade de Londrina existia na época de Tiradentes?	Existia. Era velha porque já faz muito tempo. Tudo era velho, de madeira, não tinha asfalto nem praça. (p. 162) Existia. Muito pequena, muito pequena... com casa de madeira e mato. (p. 162)
Sobre o passado.	Existia relógio na época do descobrimento do Brasil? Naquela época não. Existiam livros? Existia. Eram com folhas sujas com capa dura. Existiam carros? Ah... tinha... mas eram bem velhos e pequenos. [...] como as pessoas viajavam? Viajavam é, de aviões feito de madeira, não assim como tem hoje. As crianças iam à escola na época de Tiradentes? Iam. Só tinha uma escola e ela era muito velha. (p. 163) E aviões existiam (na época do Descobrimento)? Existiam. Eles eram diferentes, eles não eram fechados. Eram iguais o do Santos Dumont. As pessoas iam à escola? Iam, as escolas eram de madeira e bem pequenas. Não tinha mesa nem cadeira. (p. 164)

QUADRO 8 - RESPOSTAS DE CRIANÇAS DE 3ª SÉRIE A PERGUNTAS SOBRE CONTEÚDO HISTÓRICO.

FONTE: OLIVEIRA (2003, p. 145–172).

As respostas das crianças, ilustradas no Quadro 8, permitem algumas observações sobre como as crianças buscam construir hipóteses explicativas sobre o passado, e também algumas ideias que trazem sobre ele:

- A noção de distância do tempo, da quantidade de anos ou séculos, nem sempre está clara nas respostas. As crianças, com poucas exceções, referem-se ao passado sem localizar qual é o tempo e o que corresponde a cada contexto.
- As respostas projetam o passado, em geral, como uma cópia malfeita, mais precária e feia que a realidade atual. Assim, havia livros, mas eram

sujos; a cidade era pequena e velha; o avião era de madeira; a escola era velha e pequena; e assim por diante. Assim, parece que intuitivamente acessam a noção de evolução ou de progresso, além de cometerem anacronismo, devido ao desconhecimento sobre o passado, colocando-o como um estereótipo; e

- As relações de causalidade para responder às questões sobre a origem da família são muito interessantes, tanto no momento em que a criança acessa um conhecimento prévio, religioso, para uma explicação histórica quanto quando ela utiliza cálculos matemáticos, ou ainda quando tenta construir um raciocínio lógico, no sentido de que mesmo sem seu sobrenome, de alguma forma a humanidade teve uma origem comum, então, sua família (ou a origem dela) é daquele tempo.

Essas questões são importantes para identificar como a criança constrói seu pensamento histórico. Claro que parte das respostas pode derivar do que elas já aprenderam na escola, mas a preocupação de Oliveira (2003) era investigar o processo de construção dos argumentos apresentados.

Mesmo que não seja por uma pesquisa sistematizada, o professor pode e deve averiguar os conhecimentos prévios que os alunos têm sobre os conteúdos que irá abordar, a fim de que seu planejamento possa ser adequado a cada turma e que as problematizações que venha a propor sejam pertinentes e instigantes para eles.

Associado a isso, deve-se lembrar que o planejamento das aulas de História – como o de qualquer outra aula de outros conteúdos ou disciplinas – é fator essencial na determinação de qual História será ensinada e como isso será feito, o que será abordado na unidade seguinte.



Atividade

Assista ao filme *Uma cidade sem passado (The Nasty Girl)* – filme alemão, lançado em 1990. Procure observar e posteriormente discutir como e por que uma determinada versão oficial da história pode ser construída e mantida em uma dada sociedade.



Atividade

Assista ao documentário *Uma verdade inconveniente* (2006). Endereço: www.climatecrisis.net. Embora o tema central seja o aquecimento global, enquanto estiverem assistindo anatem se e como noções de temporalidade como sucessão, mudança, transformação, simultaneidade e permanência aparecem nele.

Discuta com os colegas suas anotações, problematizando como as ações humanas impactam em outras dimensões da vida, para além da histórica.



+ Saiba Mais

Sugestões de leituras complementares

BLOCH, Marc. **Apologia da História** – ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

DE ROSSI, Vera L.; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.) **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003.

FONSECA, Selva G. **Didática e Prática de Ensino de História**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

MOÇO, Anderson; SANTOMAURO, Beatriz; VICHESSI, Beatriz. Discurso vazio. **Nova Escola**, dez. 2008, p. 42–51.