



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná

Brasil

Prats, Joaquín

Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos

Educar em Revista, vol. 22, 2006, pp. 191-218

Universidade Federal do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155059283011>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos*

Teaching History in context of Social Sciences: fundamental principles

Joaquín Prats**

RESUMO

A partir da discussão sobre a natureza e as relações entre as Ciências Sociais e a Educação, defende-se o ponto de vista de que para que as Ciências Sociais sejam disciplinas formativas e introduzam os alunos em um plano de aprendizagem que os faça descobrir a racionalidade da análise social, com toda a carga formativa que ela tem, é imprescindível que a educação ofereça uma didática dessas disciplinas que considere a natureza desse tipo de conhecimento. Nesse sentido, é indispensável que este conhecimento não seja diluído no que se denomina de Ciências Sociais, mas que se apresente configurado escolarmente de maneira coerente com a ciência social que o produziu. Tomando como objeto a História, apresentam-se as finalidades e objetivos dessa disciplina, destacando suas potencialidades formativas. Problematiza-se seu ensino relembrando que além das dificuldades hermenêuticas que são inerentes a todo processo de transmissão de conhecimentos, seja qual for a sua natureza, a História reúne características que a transformam em um campo de aprendizagem com dificuldades especiais. Indica-se a necessidade de ensinar a História utilizando os instrumentos do historiador, derivando daí os métodos e técnicas de trabalho, que apontam para atividades que devem estar presentes em todo o processo didático, resumidas nos seguintes pontos: aprender a formular hipóteses; aprender a classificar fontes históricas; aprender a analisar fontes; aprender a analisar a credibilidade das fontes; e, por último, a aprendizagem da causalidade e a iniciação na explicação histórica.

Palavras-chave: Didática das Ciências Sociais; Ensino de História; Educação Histórica; Epistemologia do Ensino de História.

* Texto traduzido do original “Enseñar Historia en el contexto de las Ciencias Sociales: principios básicos” por Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt, Luciana Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia.

** Professor da Universidad de Barcelona. Email: jprats@ub.edu

ABSTRACT

Starting from the discussion about the nature of Social Sciences and its relationships with Education, this work defends that it is indispensable that the education offers a didacticism of Social Sciences that considers the nature of this type of knowledge, so those can be disciplines that form and introduce the students in a learning plan that makes them discover the rationality of the social analysis, with the whole formative load that it has. In that sense, it is fundamental that it is not diluted in the Social Sciences, but that it be configured in the school curriculum in a coherent way with the social science that produced this knowledge. Taking as object the History, here are presented the purposes and objectives of that discipline, highlighting its formative potentialities. History teaching is discussed recollecting that, besides the hermeneutics difficulties that are inherent to every process of transmission of knowledge, the History gathers characteristics that transform it in a learning field with special difficulties. It is indicated the need of teaching History using the historian's instruments, deriving of there the methods and work techniques, that point for activities that should be present in the whole didactic process, summarized in the following points: to learn to formulate hypotheses; to learn to classify historical sources; to learn to analyze sources; to learn to analyze the credibility of the sources; and, last, the learning of the causality and the initiation in the historical explanation.

Key-words: Didacticism of the Social Sciences; Teaching of History; Historical Education; Epistemology of History Teaching.

1. Ensinar Ciências Sociais

1.1. O que são as Ciências Sociais?

As Ciências Sociais estão presentes na organização curricular dos níveis primários e secundários de escolarização. Geralmente, sob esta denominação estão incluídos conteúdos relacionados à História, à Geografia, elementos de antropologia e um aglomerado pouco definido de questões relacionadas com a formação cívica, com a política, a economia e o turismo acadêmico. Isto significa que se tem utilizado a denominação Ciências Sociais como uma “caixa de Pandora” que inclui conteúdos educativos que, em muitos casos, não têm suficientemente claro seu referente disciplinar e, em outros, mesclam diversas informações provenientes destas ciências.

Utilizando a expressão de Chalmers, podemos colocar a seguinte questão: o que é, na realidade, isto a que chamamos Ciências Sociais? Podemos começar com uma afirmação de princípios: as Ciências Sociais constituem uma unidade assentada na diversidade. Isto significa que partimos do axioma de que a realidade existe objetivamente, independentemente de nossa vontade; de que uma parte dessa realidade global tem características particulares, derivadas da presença e ação dos seres humanos e à qual denominamos genericamente de social. Cremos que o social é uma totalidade objetiva que pode ser analisada e explicada unitariamente a partir da contribuição de várias disciplinas (pontos de vista ou sensibilidades), segundo o tema que se constituiu como objeto de estudo. É a partir dessa compreensão que nos atrevemos a falar de Ciências Sociais para o estudo do social e não de uma (única e exclusiva) ciência social. A unidade da realidade social se estuda a partir da diversidade das disciplinas concretas, sem menosprezar a primeira. A unidade está no objeto e a diversidade nos enfoques, nos pontos de vista.

É evidente que nem todo conhecimento que os seres humanos produzem sobre o mundo social tem as características de conhecimento científico. Assim, por exemplo, existe um conhecimento “impressionista” baseado em apreciações fundadas exclusivamente na experiência pessoal. Pode-se falar também de um conhecimento ideológico da realidade social, fundamentado em afirmações apriorísticas que enquadram a realidade. Existem, não o esqueçamos, intentos teológicos e metasociais de explicar a realidade social por meio de forças extraterrenas, como é o caso de todos os pensamentos de fundo teológico e esotérico.

Contudo, para que possamos qualificar como científico um determinado conhecimento, social neste caso específico, devemos considerar que esse conhecimento foi construído em um determinado caminho, o qual não pode ser outro a não ser a aplicação de um método: o método científico. Nessa perspectiva, as ciências do social adquirem toda sua potencialidade ao assumir um estatuto de identidade com as mesmas possibilidades epistemológicas que as ciências da natureza, embora tenham dificuldades específicas e próprias, da mesma forma que ocorre com essas últimas: as possibilidades são idênticas apesar das características serem diferentes.

1.2. As Ciências Sociais e a educação

As explicações científicas do mundo social não são muito presentes na educação e, freqüentemente, têm sido utilizadas para doutrinar ou criar

sentimentos de adesão à pátria ou a personagens históricos. Nestes casos não se poderia falar de que educamos cidadãos livres, com espírito crítico e independência de julgamento, muito pelo contrário.

É evidente que poucos profissionais do ensino se submeteriam a uma utilização irracional ou manipuladora das Ciências Sociais. Contudo, há um problema que se detecta com muita freqüência. Quando se incorporam conhecimentos de ciências sociais às aulas, estes são apresentados como conhecimentos prontos, acabados, e em consequência os alunos não os relacionam exatamente com aquilo que é próprio de uma ciência. Acabam por considerar como científicas apenas as disciplinas das ciências naturais ou físicas e matemáticas, enquanto as sociais são percebidas como elementos de cultura, de curiosidade ou de mera repetição de datas comemorativas e acidentes geográficos.

Esta ausência de consideração do científico relacionado com o social faz com que a História, a Geografia e outras Ciências Sociais sejam vistas pelos alunos como disciplinas de memorização, mais ou menos interessantes, e que não admitem atividades discursivas, de indagação ou de resolução de problemas. Para que as Ciências Sociais sejam disciplinas formativas e introduzam os alunos em um plano de aprendizagem que os faça descobrir a racionalidade da análise social, com toda a carga formativa que elas têm, bem como que a configuração de sua visão da realidade pode estar baseada em aproximações científicas do seu entorno social, político e cultural, é imprescindível que a educação ofereça uma didática dessas disciplinas que considere a natureza desse tipo de conhecimento.

No entanto, para que esse conhecimento reúna as características assinaladas, é indispensável que não seja diluído no que se denomina de Ciências Sociais, mas que tal conhecimento se apresente configurado escolarmente de maneira coerente com a ciência social que o produziu. Como já se afirmou, existe o social como objeto de conhecimento, mas cada ciência oferece uma visão específica que é coerente com um método, também específico, de produzir este conhecimento.

Por esta razão, não falaremos aqui genericamente de didática das Ciências Sociais, mas de ciências sociais específicas que devem ser ensinadas pela sua potencialidade formativa e que, por elas mesmas, podem oferecer uma visão racional de análise e uma compreensão do mundo social. As mais habituais e, de nosso ponto de vista, de maiores possibilidades formativas, têm sido – e seguem sendo – a História, a Geografia e, em menor medida a Antropologia.

2. O valor formativo das Ciências Sociais

Em alguns momentos tem-se discutido se é conveniente que a História e a Geografia existam como matérias a serem aprendidas nos níveis básicos da escolarização. É evidente que para avaliar se os conteúdos de História são úteis e necessários para os alunos e alunas do ensino regular, dever-se-ia primeiramente definir se tais conteúdos respondem a alguma das suas necessidades educativas e se, de outro lado, estão ao alcance de suas capacidades. Do nosso ponto de vista, ambas as disciplinas respondem plenamente às necessidades formativas dos alunos e constituem componentes válidos em um projeto de educação que não esteja baseado somente na acumulação de informação, mas que se volte ao desenvolvimento das capacidades das crianças e adolescentes.

É evidente que esta afirmação precisa ser matizada. Os conteúdos de História e Geografia são úteis na medida em que sejam suscetíveis de serem manipulados pelos alunos. Para isto, deve-se tomar em consideração o grau de desenvolvimento cognitivo próprio de cada faixa etária, subordinando a seleção de conteúdos e os enfoques didáticos às necessidades educativas e capacidades cognitivas dos estudantes. Em outras palavras, cada idade se relaciona a uma fase diferente de conhecimento histórico e geográfico. Como procedimento, deve-se partir de trabalhos que exijam capacidades de domínio do tempo convencional, passando ao domínio da situação espacial de objetos, localidades ou unidades geográficas mais amplas, até chegar, ao final dos ciclos educativos, a formular análises e caracterizações sobre períodos históricos ou análises de paisagens e realidades sociais. Contudo, é evidente que não se pode começar a construção de uma casa pelo telhado e, portanto, dever-se-á começar a construir fundamentos e alicerces que, à primeira vista, pouco se parecem com o que se conhece como conhecimento histórico e geográfico elaborado, mas que se constituem, sem dúvida, em primeiras aproximações com o conhecimento de uma ciência social.

2.1. Fins educativos da História

Nas sociedades contemporâneas, a História tem um importante papel. A História é, mais do que a “mestra da vida” como a definiu Heródoto, um conhecimento que se pode utilizar como justificação do presente. Vive-

mos no seio de sociedades que utilizam a História para legitimar ações políticas, culturais e sociais, o que não é nenhuma novidade.

Neste texto, não queremos colocar em questão a utilidade ou a utilização da História; não discutimos esta utilidade do estudo do passado entre as sociedades ocidentais. O que apontamos é a utilidade do estudo da História para a formação integral (intelectual, social e afetiva) das crianças e adolescentes.

A presença da História na educação se justifica por muitas e variadas razões. Além de fazer parte da construção de qualquer perspectiva conceitual no marco das Ciências Sociais, ela tem, do nosso ponto de vista, um interesse próprio e autosuficiente como disciplina de grande potencialidade formativa. Entre outras possibilidades, selecionamos as que seguem, entendendo que o estudo da História pode servir para:

- *Facilitar a compreensão do presente*, uma vez que não há nada no presente que não possa ser melhor compreendido através do passado. A História não tem a pretensão de ser a “única” disciplina que objetiva ajudar a compreender o presente, mas pode-se afirmar que, com ela, a compreensão do presente adquire maior riqueza e relevância.

- *Preparar os alunos para a vida adulta*. A História oferece um marco de referência para entender os problemas sociais, para situar a importância dos acontecimentos diários, para usar a informação criticamente e, finalmente, para viver com uma consciência cidadã plena.

- *Despertar o interesse pelo passado*, o que indica que a História não é sinônimo de passado. O passado é o que ocorreu, a História é a investigação que explica e dá coerência a esse passado. Por isso, a História coloca questões fundamentais sobre esse passado a partir do presente, o que não deixa de ser uma reflexão de grande contemporaneidade e, portanto, suscetível de compromisso.

- *Potencializar nas crianças e adolescentes um sentido de identidade*. Ter uma consciência das origens permite que, quando adultos, possam compartilhar valores, costumes, idéias etc. Esta questão é facilmente manipulável a partir de óticas e exageros nacionalistas. Nossa concepção de educação não pode levar à exclusão ou ao sectarismo, uma vez que a própria identidade sempre cobrará sua dimensão positiva na medida em que mobiliza na direção de uma melhor compreensão daquilo que é distinto, o que equivale a falar de valores de tolerância e de valorização do diferente.

- *Ajudar os alunos na compreensão de suas próprias raízes culturais e da herança comum.* Este aspecto está intimamente ligado ao ponto anterior. Não se pode impor uma cultura padrão ou uniforme em âmbito planetário aos jovens de uma sociedade tão diversa culturalmente como a atual. Sem dúvida, é certo que compartilhamos uma grande parte da cultura comum. É necessário colocar esta herança em seu contexto preciso.

- *Contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e culturas do mundo atual.* Definitivamente, a História há de ser um instrumento para ajudar a valorizar os “demais”. Países como os nossos, os quais viveram isolados por razões históricas e políticas, devem compensar essa situação fomentando a compreensão em relação a outras sociedades próximas ou exóticas.

- *Contribuir para o desenvolvimento das faculdades mentais por meio de um estudo disciplinado,* uma vez que a História depende em grande medida da investigação rigorosa e sistemática. O conhecimento histórico é uma disciplina para a formação de idéias sobre os fatos humanos, o que permite a formulação de opiniões e análises muito mais estritas e racionais sobre as coisas. O processo que leva a isto é um excelente exercício intelectual.

- *Introduzir os alunos em um conhecimento e no domínio de uma metodologia rigorosa, própria dos historiadores.* As habilidades requeridas para reconstruir o passado podem ser úteis para a formação do aluno. O método histórico, como se discutirá mais adiante, pode ser simulado no âmbito didático, estimulando as capacidade de análise, inferência, formulação de hipóteses, entre outras.

- *Enriquecer outras áreas do currículo,* uma vez que o alcance da História é imenso; por organizar “todo” o passado, seu estudo serve para fortalecer outros ramos do conhecimento; é útil para a literatura, para a filosofia, para o conhecimento do progresso científico, para a música. De fato, há muitas disciplinas que não se pode estudar sem conhecer algo da História e de sua história.

Todos estes elementos configuraram um mundo rico em possibilidades formativas, que podem tomar diferentes formas conceituais, plenamente coerentes com os limites e conteúdos das Ciências Sociais no contexto da educação.

3. Os objetivos didáticos da História

Os principais objetivos do ensino de História são os seguintes:

3.1. Compreender os fatos ocorridos no passado e saber situá-los em seu contexto

Isto significa, em primeiro lugar, que é preciso que os alunos e alunas saibam reconhecer convenções temporais cotidianas, que vão desde o “antes de” ou o “depois de” até as divisões clássicas da História, ou a estrutura secular, a origem convencional dos calendários, entre outros.

Para compreender os fatos e situá-los em seu contexto é necessário saber localizar alguns acontecimentos simples em uma seqüência temporal e utilizar convenções cronológicas adequadas mediante o uso de linhas e outras representações gráficas.

De outro lado, as ações ocorridas no tempo nunca podem ser explicadas de forma isolada. Os alunos e alunas deveriam saber demonstrar, fazendo referência a narrativas do passado, que as ações têm consequências. Ademais, também é preciso demonstrar que se tem consciência de uma série de mudanças em um período de tempo. Isto requer contextualizar historicamente os fatos e, para poder contextualizar, devem-se levar em consideração as características das formações sociais.

Não é possível contextualizar os fatos se os alunos e as alunas não forem capazes de demonstrar que são conscientes das motivações humanas com relação aos acontecimentos do passado. Também não é possível contextualizar o passado sem compreender que os acontecimentos históricos têm, geralmente, mais de uma causa e diversas consequências. E, além disso, que tanto uma como as outras têm natureza muito diferente e, por isso, ao explicar problemas históricos é preciso saber situar algumas causas e consequências em ordem de importância.

É precisamente em torno do conceito de mudança que se nucleariza este primeiro objetivo do Ensino de História. Os alunos e alunas devem chegar a demonstrar uma compreensão clara do conceito de mudança em diferentes períodos de tempo e reconhecer algumas das complexidades inerentes à idéia de mudança no momento de explicar problemas históricos.

Isto supõe entender a importância de determinadas mudanças e dos diferentes ritmos de mudança: rápidos e acelerados, ou períodos ou ele-

mentos de longa continuidade histórica. Quando se examinam problemas históricos, é necessário estabelecer diferença entre causas e motivos. Para alcançar este objetivo, os alunos e alunas deveriam adquirir uma ampla compreensão do problema da mudança e aplicá-la a questões históricas complexas. Desta forma poderiam apresentar uma hierarquia bem argumentada de mudanças relativas a questões históricas complexas.

Em resumo, é necessário demonstrar uma compreensão clara das características das distintas formações sociais e das complexidades da interrelação entre causa, consequência e mudança nos fatos históricos.

3.2. Compreender que na análise do passado há muitos pontos de vista diferentes

Efetivamente, os alunos e alunas gradualmente deveriam ser capazes de, em primeiro lugar, a partir da informação histórica, reagir diante de narrativas sobre o passado e fazer comentários sobre elas. Em segundo lugar, deveriam chegar a reconhecer que pode haver mais de uma versão sobre um acontecimento histórico e identificar distintas versões existentes de um acontecimento, reconhecendo também que as descrições do passado freqüentemente são diferentes por razões igualmente válidas em uma versão ou em outras. Em etapas mais avançadas da escolarização, os alunos e alunas deveriam ser capazes de compreender algumas razões gerais que explicam a diversidade das versões sobre o passado.

Deveriam chegar a reconhecer que a pessoas influem nas interpretações de um problema histórico. Segundo sua procedência, a época ou o lugar, a visão do fato é diferente. É necessário, inclusive, ter consciência de que existe uma relação estreita entre as descrições do passado e as fontes utilizadas para formular o relato.

Os alunos e as alunas deveriam ser capazes de avaliar as interpretações históricas em função, inclusive, de sua distorção, assim como analisar os problemas que surgem quando se procura fazer uma História “objetiva”.

Finalmente, os alunos e alunas, ao final de seus estudos secundários, deveriam mostrar uma compreensão do fato de que os valores de sua época, de sua classe e nacionalidade, ou suas crenças, afetam os historiadores em seus juízos sobre o passado. Em que pese tudo isso, devem aprender que a História, entendida como conhecimento científico, é a única maneira rigorosa e objetiva de explicar os tempos passados, apesar da provisoriaidade de suas conclusões.

3.3. Compreender que há formas muito diferentes de adquirir, obter e avaliar informações sobre o passado

Este importante objetivo do ensino da História está relacionado à forma como se obtém os dados que servem para construir a explicação histórica. Para alcançá-lo, os alunos e alunas deveriam ser capazes de extrair informações a partir de uma fonte histórica selecionada pelo professor. Posteriormente, e à medida que suas habilidades fossem ampliadas, os estudantes deveriam saber adquirir informação histórica por meio de fontes que contém mais informação do que o necessário, e que devem ser avaliadas e criticadas, de acordo com procedimentos habituais que os historiadores utilizam ao fazer a crítica às fontes.

Contudo não é suficiente saber extrair a informação; é preciso saber avaliá-la; para isto, os estudantes devem comparar o valor de algumas fontes relacionadas com uma questão histórica concreta. É preciso saber reconhecer que tipos de fontes históricas poderiam ser utilizados para uma linha concreta de investigação e selecionar os tipos de fontes que poderiam ser úteis para proporcionar informação em uma investigação histórica.

É muito importante comparar criticamente as fontes utilizadas e reconhecer que o valor que elas têm é determinado, em grande parte, pelas perguntas que fazemos sobre os dados que oferecem sobre sua origem, ou sua relação com o tema de que tratam ou ao qual pertencem.

Finalmente, é preciso demonstrar habilidade para utilizar fontes apesar de sua mutilação e de suas imperfeições, assim como ter consciência do caráter das fontes, de seus diversos usos e limitações, das circunstâncias de sua criação e se podem ser utilizadas outras informações que sejam melhores.

3.4. Transmitir de forma organizada o que se estudou ou se obteve sobre o passado

Para isto, é necessário em primeiro lugar, saber descrever oralmente aspectos do passado. Sem dúvida, deve-se saber comunicar coisas do passado utilizando-se mais de um meio de expressão (mapas, informes, desenhos, diagramas, narrativas etc). Nossos alunos e alunas deveriam ser capazes de selecionar material histórico relevante com a finalidade de comunicar um aspecto do passado utilizando diferentes meios.

Na direção dessas questões, os estudantes devem: expor corretamente uma investigação histórica relevante, omitindo o material supérfluo;

selecionar a informação relevante para realizar uma exposição completa, precisa, equilibrada, fazendo uso de algumas das convenções da comunicação histórica; sintetizar uma série de informações complexas e díspares sobre um problema histórico de modo a elaborar uma explicação coerente e equilibrada; estruturar informação complexa de forma apropriada para defender uma argumentação analítica, coerente e equilibrada sobre um problema histórico; estruturar informação complexa dos métodos mais apropriados para defender uma exposição analítica, coerente e apropriada sobre problemas históricos substanciais, demonstrando ser consciente quanto à existência de enfoques alternativos.

4. O ensino e a aprendizagem da História

4.1. As dificuldades para o ensino de História

Além das dificuldades hermenêuticas que são inerentes a todo processo de transmissão de conhecimentos, seja qual for a sua natureza, a História reúne uma série de características que a transformam em um campo de aprendizagem com dificuldades especiais.

Em primeiro lugar, é preciso assinalar sua própria natureza como ciência social. Os enfoques atuais dessa disciplina desterraram definitivamente a História de antiquário, o simples desempoeirar o passado. A História supõe o conhecimento, a análise e a explicação de uma totalidade social passada. Trata-se do conhecimento de uma trama complexa, dinâmica, em que os fenômenos estão entrelaçados dialeticamente. Por tudo isso, a compreensão dos fenômenos históricos supõe o domínio de conhecimento extremamente abstratos e a utilização de variáveis e relações que dificilmente podem ser isoladas.

O estudo da História, em toda a sua complexidade, supõe o uso dos mais altos níveis de pensamento abstrato e formal. Assim, fica claro que será totalmente impossível oferecer aos alunos de ciclos básicos e médios a seleção de conteúdos que podem ser manipulados nos níveis superiores do ensino. Portanto, será necessário adaptar os níveis dos temas de estudo aos estágios operativos dos alunos. Este trabalho constitui uma das tarefas que maiores dificuldades oferece aos professores, em função das compli-

cações que resultam ao se isolar informações que compõe uma totalidade social dinâmica.

Uma segunda dificuldade para a aprendizagem da História reside na impossibilidade que apresenta de poder reproduzir os fatos do passado, enquanto as chamadas ciências experimentais permitem repetir em laboratório a maior parte dos fenômenos que são tratados nos temas dos programas escolares. A possibilidade de uma aprendizagem por descobrimento em Física, Química ou Biologia se torna mais complicada no caso da História, na medida em que as investigações que os alunos devem realizar para construir seu próprio conhecimento supõem a manipulação de vestígios do passado que dão uma informação truncada e, algumas vezes, de difícil elucidação. Em outras palavras, é impossível transferir os alunos a uma verdadeira cidade romana ou manter uma conversação com alguns dos descobridores da América.

Para conhecer estes fatos por meio de uma técnica de investigação, somente dispomos de fontes (restos arqueológicos, documentos, quadros, entre outros) que, como se sabe, supõem um trabalho de análise, crítica e relação que exige certa especialização técnica. É por isso que muitos professores preferem transmitir a História por meio de livros de textos que ofereçam informações acabadas ou por meio de explicações nas aulas em que as atividades dos alunos se reduzem a fazer apontamentos. A destreza e o grande conhecimento de História e de psicopedagogia exigidos para organizar unidades didaticamente aceitáveis, adaptadas aos diferentes níveis, é uma dificuldade sentida pelos professores que têm a intenção de deixar de lado um ensino de memorização ou meramente compreensivo.

Em terceiro lugar, é preciso destacar que nem todos os historiadores estão de acordo com uma mesma definição e caracterização da História como ciência social. Não há sequer um vocabulário conceitual único, aceito por todos, e muito menos existem leis que sirvam de substrato aos modelos de aproximação aos dados empíricos. Há, inclusive, quem discuta seu caráter de ciência social, vendo a História apenas como um instrumento para a defesa de posturas ideológicas, ou como mero tribunal ético dos homens do passado. É fácil, portanto, compreender que esta situação supõe uma dificuldade, que se soma às anteriores, na medida em que não existe um consenso sobre a natureza da disciplina.

QUADRO 1 - PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA HISTÓRIA

Os problemas didáticos que incidem sobre o ensino de História foram formulados na Espanha em projeto do grupo de Barcelona “História 13-16”, ao final dos anos de 1970. Posteriormente, utilizando como base seus trabalhos preparatórios, Carretero, Pozo y Asensio desenvolveram a problemática que vinha sendo debatida no Reino Unido desde o final daquela década. Com estes estudos se trouxe à luz as dificuldades de assimilação dos conceitos temporais, de mudança e de continuidade, do tempo relativo, de causalidade entre outros. Muitos dos conceitos que se pretendia ensinar na escolarização geral básica não eram passíveis de serem assimilados antes do nível médio e, inclusive, dos níveis mais avançados de estudo. Os esforços para superar o fracasso no ensino da História se encaminharam para a construção de modelos de inspiração marxista, em parte reproduzidos de materiais do Partido Comunista Italiano, destinados a adultos, e também de outros surgidos no início dos anos 70, na Espanha, como no projeto Germanía 75”. Esses materiais, embora gerassem um desinteresse total inclusive entre os adolescentes, foram aplicados, sem piedade, nas últimas etapas da educação primária e nos primeiros anos da escola secundária.

Em quarto lugar, e na perspectiva dos próprios alunos, também podemos encontrar preconceitos que dificultam a aprendizagem da História. A idéia mais difundida sobre a disciplina é de que se trata de uma matéria que não necessita ser compreendida, mas sim memorizada. Utilizando o jargão dos alunos, a História se define como um “*rollo que se aprueba empollando*”, o que poderia ser traduzido como algo muito aborrecido, que se aprende rapidamente pela memorização, para ser também rapidamente esquecido. De forma semelhante, socialmente a História é identificada como uma espécie de saber útil para concursos na televisão ou ainda para se lembrar datas e efemérides. A principal virtude intelectual que se requer para saber História é, segundo a opinião popular, ter uma boa memória.

Em quinto lugar, quando os governos utilizam a História escolar, aproveitando seu poder de ordenação e fiscalização do sistema, com o objetivo de configurar a consciência dos cidadãos, buscando oferecer uma visão do passado que sirva para fortalecer sentimentos patrióticos, supervalorizar as “glórias” nacionais ou, simplesmente, favorecer adesões políticas, nestes casos a utilização de mitos, tópicos e visões xenófobas e excludentes pode chegar a converter a disciplina em um elemento antieducativo.

Por último, os professores, em determinados momentos, não colaboram muito no sentido de desfazer esses preconceitos na medida em que apresentam uma idéia de História com informações prontas, acabadas. Não temos encontrado muitos alunos que, depois de passar vários anos estu-

dando História, pudessem compreender o verdadeiro caráter que tem a disciplina como uma ciência em construção, na qual poucas coisas se podem dar como definitivas. Parte da responsabilidade desta situação corresponde aos próprios questionários oficiais.

4.2. *O ensino de História requer a introdução ao método histórico*

É importante que a História não seja para os estudantes uma verdade acabada ou uma série de dados e valores que se deve aprender pela memorização. É imprescindível que a História seja trabalhada nas aulas incorporando toda a sua coerência interna e oferecendo as chaves para o acesso a sua estrutura como conhecimento científico do passado. É mais interessante que os alunos compreendam como podemos conseguir saber o que passou e como o explicamos, do que a própria explicação de um fato ou período concreto do passado.

Poder-se-ia afirmar que os métodos e as técnicas do historiador sómente devem aparecer ligados às investigações científicas e que não devem ser utilizadas em âmbito escolar, já que não se trata de formar investigadores, mas cidadãos cultos. Sem dúvida, quando estas técnicas de análise e descobrimento se aplicam à Física, Química, Botânica, Geologia ou Zoologia, ninguém costuma afirmar que “não estamos formando cientistas”. Por quê?

Há várias razões: a primeira e mais importante é a concepção implícita de História que está por trás desse entendimento. Se, do ponto de vista didático, não interessa o processo de elaboração da História; se não interessa conhecer como os arqueólogos sabem as datas das coisas; se não parece necessário que os estudantes saibam quais são os raciocínios hipotéticos sobre os quais os historiadores constróem sua visão do passado; se tampouco interessa como analisam criticamente a sociedade; se não interessa como são elaborados juízos críticos sobre textos e fontes, é porque se considera a História apenas em um âmbito literário ou cultural e não como uma ciência social, provavelmente uma das mais antigas e desenvolvidas.

A visão que nega aos estudantes o conhecimento dos elementos e métodos de historiar corresponde geralmente à visão doutrinária e dogmática da matéria. Nesta posição, o que se esconde não é um conceito determinado de ensino de História, mas da própria História. Um tipo de História que oculte como se adquire o conhecimento histórico leva simplesmente à introdução de um *corpus* de mitos mais ou menos históricos; isto não corresponde às necessidades formativas dos jovens.

Em Física, por exemplo, não se aprende a pressão sobre os fluídos simplesmente para pressionar um fluido – o que seria uma estupidez – mas trabalha-se em função da observação de como se comportam os fluidos diante da pressão exercida em um ponto; e daí se extrai o Princípio de Pascal. Exatamente assim acontece na História: o uso da cartografia histórica, por exemplo, não tem como objetivo ensinar a olhar mapas sem outras razões; seu objetivo se enquadra na aprendizagem de conceitos tais como mudanças espaciais, causas e consequências dos fatos. Não se trata de propor atividades para treino manual ou para distrair os estudantes. Trata-se de “fazer coisas” em um contexto geral de ações fundamentadas e coerentes com relação à matéria que se está aprendendo. Para conhecer a História, deve-se conhecer o método de trabalho do historiador, e isto leva a empregar estratégias muito concretas nas aulas, que não podem ser derivadas das habilidades manuais; não se trata de aprender a fazer posters, ou aprender a desenhar gráficos, ou a preencher um mapa, mesmo que estas atividades possam fazer parte de determinados procedimentos do trabalho do historiador.

Quando se estudam disciplinas de tipo experimental, esta proposição é muito clara. Se os métodos e técnicas de trabalho das ciências naturais derivam fundamentalmente do próprio método de análise das ciências, deveria parecer lógico que o mesmo acontecesse na História.

Concluindo, dizemos que se deve estabelecer a necessidade de ensinar a História utilizando os instrumentos do historiador, derivando daí os métodos e técnicas de trabalho, da mesma forma que na Física os procedimentos são derivados da própria natureza da investigação.

4.3. A natureza da História e seu ensino

Uma vez afirmada a necessidade de introduzir as questões metodológicas e técnicas como requisitos para ensinar História, a questão seguinte a ser apontada se relaciona com a natureza do conhecimento histórico e com os meios pelos quais deveria ser ensinado.

Para conhecer ou compreender um acontecimento histórico, necessitamos receber informação histórica, mas os componentes desta informação não são a finalidade, senão o início, uma vez que a História não se reduz a saber nomes, datas e acontecimentos. É necessária uma compreensão para poder emitir uma explicação sobre por que ocorreram as coisas de uma determinada forma no passado; assim, por exemplo, a resposta à pergunta “Em que data os muçulmanos invadiram a Península Ibérica” pode indicar a memória do estudante, mas não informa sobre as mudanças e

transformações que tornaram possível a invasão e o domínio muçulmano. Sem dúvida, a informação é a base para a compreensão.

O primeiro objetivo fundamental há de ser a “compreensão” para poder chegar à explicação. É necessário primeiro um marco de referência em que os acontecimentos adquiram sentido. Por isso, um dos elementos básicos da compreensão é dado pela caracterização das distintas formações sociais. Somente dentro destas caracterizações se podem explicar em parte os fatos sem cair em anacronismos ou visões parciais da realidade. O problema que muitas vezes se coloca é que ao trabalhar temas concretos, ligados à história local, se perde a referência da explicação geral do período e do conjunto social em que está demarcada a história de uma determinada localidade e, dentro desta, o relato de um determinado fato ou acontecimento. Por isso, deve-se insistir na contextualização que, no fundo, supõe dar um valor geral a um elemento concreto.

QUADRO 2 - A HISTÓRIA LOCAL NA ESCOLA¹

Do ponto de vista pedagógico, a história da localidade e, em geral, os estudos do entorno, pode constituir um ponto de interdisciplinaridade e um estimulador de aprendizagens instrumentais básicas para a comunicabilidade. Permite, entre outras coisas, partir de uma observação em campo, situar o aluno em uma condição desejável para a “investigação” e, portanto, na linha da aprendizagem por descoberta. Mas o estudo da História de uma determinada localidade não se justifica por si mesmo, e sim como contribuição e apoio para a aquisição de método e para aprender a matizar um campo de observação. (...) Para introduzir a História da localidade nas aulas deve-se levar em conta:

1º O conhecimento que os professores têm do método de investigação histórica.

2º Que exista uma História elaborada e contextualizada da localidade que é objeto de estudo.

3º Que existam meios adequados (fontes, vestígios) e acessíveis, e que estes estejam suficientemente preparados e “tratados” para serem entendidos pelos alunos.

4º Que o professor conheça a metodologia necessária para superar o nível de relato de casos e possa ser capaz de fazer os alunos utilizarem o estudo da História local como método para aprender a matizar um campo de investigação que tenha significação em um contexto mais geral. Em outras palavras, o estudo da História local deve servir para oferecer e enriquecer as explicações de História geral e não para destruir a História.

¹ Extraído de PRATS, Joaquín. El estudio de la Historia local como opción didáctica. ¿Destruir o explicar historia? *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. n. 8, abr. 1996.

A compreensão dos fatos não é possível sem levar em consideração as crenças dos protagonistas, agentes ou pacientes desses fatos. O passo seguinte é a explicação. Aqui, trata-se de averiguar as causas dos fatos e as consequências que deles derivam. Este aspecto é fundamental na História que, diferentemente de outras disciplinas, se interessa mais pela significação dos fatos do que pelos próprios fatos.

Apesar do interesse pelas causas e consequências, o historiador nem sempre tem uma certeza absoluta de que aquelas causas sejam as únicas ou as determinantes de um fato. Por esta razão, como já foi indicado, é difícil apresentar o passado com objetividade absoluta. Temos de selecionar os informantes, os documentos, os depoimentos, e os pontos de vista dos historiadores serão diferentes em muitos casos, além de poderem mudar com o passar do tempo.

4.4. Método histórico e o processo de ensino-aprendizagem

A natureza da História se reflete de forma clara no método de trabalho do historiador. Do ponto de vista estritamente metodológico, o historiador estrutura qualquer trabalho de acordo com as seguintes normas:

- *Levantamento de informações prévias sobre o tema objeto de estudo.* Nesta fase o historiador recolhe e analisa atentamente todos os trabalhos, informes, documentos, que constituem o ponto de partida da investigação.

- *Hipóteses explicativas.* Esta segunda fase do trabalho é a mais importante. O investigador formula todas as explicações lógicas possíveis que articulem os elementos e dados que estão disponíveis, produzindo uma explicação coerente dos fatos e relacionando-a com as explicações similares já existentes.

- *Análise e classificação das fontes históricas.* Naturalmente, as hipóteses de trabalho não poderão ser sustentadas se não se dispuser de fontes históricas, arqueológicas ou de outro tipo, que permitam contrastar as hipóteses, quer seja para afirmá-las ou para rejeitá-las. O investigador deverá classificar, ordenar e articular essa informação em relação às hipóteses.

- *Causalidade.* Uma vez estabelecidos os fatos, é evidente que deles se derivam consequências, ou talvez sejam causas de outros fatos; os testemunhos manejados refletirão os motivos que os protagonistas tiveram para intervir ou não nos processos descritos. Tudo isto comporá uma trama complexa de perguntas, nem todas com respostas, que constituem o final do trabalho.

- *Explicação histórica do fato estudado.* Trata-se de elaborar uma explicação que enquadre o fato ocorrido em uma teoria explicativa do passado. Isto

supõe não apenas investigar o mais objetivamente possível o que ocorreu, como e quando ocorreu, mas também saber por que ocorreu e em que contexto histórico pode ser explicado. Esta seria a fase de interpretação, logicamente a mais difícil uma vez que requer uma teoria explicativa de caráter geral.

O historiador não pode renunciar a este método que constitui a essência do seu ofício. Pode variar a natureza da informação, podem diferir as fontes, mas a essência da investigação não mudará. Tem-se, assim, a idéia sobre a qual viemos insistindo até aqui: deve-se implementar um ensino de História que tenha muito presente como é o método de análise histórica. Isto implica ensinar a historiar ou ensinar o ofício do historiador. Neste caso, seria necessário dotar os alunos e alunas de uma bagagem conceitual e metodológica, isto é, dar-lhes o domínio dos instrumentos básicos para o trabalho científico em Ciências Sociais.

4.5. Metodologia didática

Uma organização didática adequada deve incluir os seguintes passos: *determinar objetivos; selecionar os conteúdos e seqüenciá-los adequadamente; elaborar unidades curriculares; determinar as atividades mais adequadas a cada momento do processo educativo; definir as atividades para ampliação e reforço; e, por último, estabelecer critérios e estratégias de avaliação*. Estas atividades didáticas são de caráter geral e seu domínio não é próprio de nenhuma área curricular, mas é comum a todas. Por esta razão, não vamos aqui tratar dessas questões e nos limitaremos a estabelecer algumas linhas de atuação que deverão sustentar os processos de seleção, seqüenciação e elaboração de unidades curriculares.

Em seguida, apresentaremos quais atividades devem estar presentes em todo o processo didático para uma aprendizagem adequada da História. Elas poderiam ser resumidas nos seguintes pontos: aprender a formular hipóteses; aprender a classificar fontes históricas; aprender a analisar fontes; aprender a analisar a credibilidade das fontes; e, por último, a aprendizagem da causalidade e a iniciação na explicação histórica. Este último tema, dada sua complexidade, será tratado em um tópico específico.

4.5.1 Aprender a formular hipóteses de trabalho

Introduzir a formulação de hipóteses de trabalho implica reconhecer previamente o conceito de hipótese, isto é, uma suposição lógica e fundamentada que se formula para iniciar uma investigação, que pode ser confirmada ou rejeitada. Uma hipótese de trabalho é sempre uma suposição provisória.

Para aprender a formular hipóteses em História, devem-se estabelecer problemas históricos cuja solução implique formular uma ou várias hipóteses. É preciso distinguir entre hipóteses e ocorrências; nem toda ocorrência é uma hipótese de trabalho, já que se trata de suposições lógicas e fundamentadas, isto é, que tenham uma base de apoio. A formulação de hipóteses deriva sempre da existência prévia de um problema. Portanto, para introduzir os alunos e alunas na formulação de hipóteses, deve-se partir de alguns problemas mais ou menos simples. As hipóteses serão as suposições lógicas que visam dar respostas ao problema proposto.

É evidente que a História, por sua própria natureza, ajuda a formular inúmeras hipóteses em campos e temas variados, desde a pré-história até a atualidade. As hipóteses formuladas sobre objetos materiais pertencentes a um passado próximo ou remoto, são mais elementares e talvez os primeiros tipos de hipóteses que podemos estabelecer. Já nos últimos anos da educação secundária as hipóteses podem adquirir uma grande complexidade.

As hipóteses formuladas devem ser demonstradas ou rejeitadas. Para isto, dispomos das fontes históricas, isto é, do depoimento dos “informantes” (que também podem ser objetos, edifícios, imagens) que foram testemunhas ou parte do tema que se estuda. As fontes devem ser contrastadas com outras, de outros lugares, já conhecidas e estudadas; são pistas que por comparação com as fontes estudadas permitem situá-las, datá-las ou simplesmente contrastá-las. Em outras ocasiões, o historiador precisará de informes técnicos que lhe permitam verificar um documento; assim, por exemplo, um hieróglifo precisa ser decifrado e isto requer uma técnica complexa. O mesmo ocorre com uma análise de carbono 14 efetuada em um laboratório físico-químico.

Em conclusão, a formulação de hipóteses é um dos primeiros passos de uma investigação que dá lugar ao uso de fontes históricas com a finalidade de verificar ou descartar a proposição hipotética.

4.5.2. Aprender a classificar fontes históricas

Aprender a conhecer a natureza das fontes, o tipo de fontes e saber buscá-las, ordená-las e classificá-las é uma das tarefas seguintes que caberia definir. Para isto, os alunos e alunas devem ser colocados em contato direto com fontes diversas, sejam elas orais ou escritas; deve-se também estabelecer que as fontes históricas podem ser materiais, com suportes de papel, de pedra, de metal etc.

QUADRO 3 – TIPOS DE FONTES PRIMÁRIAS

As fontes primárias são aquelas que foram produzidas ao mesmo tempo dos acontecimentos sobre os quais nos informam; elas são variadas:

-Fontes materiais: edifícios, caminhos, instrumentos, vestidos, armas, monumentos etc.

-As fontes escritas, (cartas, tratados, crônicas, documentos legais etc.) são uma das mais importantes bases sobre as quais se constrói a História. Entre elas se encontram também as de tipo jornalístico: jornais, revistas e material gráfico.

-As fontes iconográficas (gravuras, quadros, desenhos etc) são abundantes e podem ser facilmente encontradas pelos professores. Sem dúvida, às vezes as utilizamos como meras ilustrações, sem entrar na análise de seus conteúdos.

- Fontes orais: Em geral são pouco utilizadas e indiscutivelmente são importantes para a História recente: registrar a voz do avô que nos explica como trabalhava, como se divertia, o que fez em determinada data comemorativa, como transcorriam os dias de festa durante o tempo de sua juventude etc.

Há quem afirme que a História deveria “piscar em”, no sentido de que quando falamos, por exemplo, da Idade Moderna, deveríamos “piscar” em alguma cidade colonial do século XVIII; ou para compreender a revolução industrial deveríamos visitar uma fábrica ou um bairro burguês, entrar em suas casas e comparar com os bairros operários no mesmo período. Podemos compreender a aventura americana sem nunca haver subido em um navio à vela? É possível imaginar o que foi a Segunda Guerra Mundial sem haver sentido, de alguma forma, a angústia de um bombardeio aéreo? Naturalmente, uma fábrica pode ser uma magnífica fonte para a História do século XIX, como o é uma catedral, uma cidade colonial, um sítio arqueológico ou um jornal antigo. A questão principal reside em saber identificá-los como documentos históricos, em saber acercar-se deles com atitude especulativa e com sensibilidade científica.

4.5.3. Aprender a analisar as fontes

Um dos fatores mais importantes para o trabalho que simule a tarefa do historiador é o aprendizado da análise das fontes históricas. Se classificar é importante, não menos importante é ensinar a obter informações e decodificar os tipos distintos de fontes.

As fontes escritas requerem uma técnica de leitura detalhada, em que os alunos deverão ir decifrando a informação histórica que o documento proporciona. Não se trata de resumir, mas de “ler” com a mente indagativa para obter notícias diretas ou indiretas daquela época.

No que diz respeito às fontes iconográficas, é evidente que existe uma grande variedade de gêneros. Entre eles, podem-se destacar os alto-relevos romanos, como na Coluna de Trajano. Não constitui nenhuma novidade o fato de que os alto-relevos da tradição helenística e romana são concebidos como autênticas descrições dos acontecimentos. Da mesma forma que ocorre com os textos escritos, neste caso o artista não tomava notas de uma batalha nem conhecia a situação exata dos exércitos. Portanto, o relevo é sempre um *relato adaptado* daquilo que aconteceu. Na realidade, é como uma espécie de diário ou noticiário do ocorrido.

Como poderíamos trabalhar com esse tipo de fontes iconográficas? O método é muito semelhante ao das fontes escritas. Trata-se de imaginar que o alto-relevo é como um contínuo de ilustrações de uma espécie de “história em quadrinhos”. Deveríamos perguntar: que elementos observamos? Como são? Que representam? Que atividades realizam os personagens? Que objetos usam? No caso de análises de textos escritos, necessitamos imaginar os cenários tomando por base as descrições. Aqui ocorre o contrário: temos os cenários e necessitamos imaginar a descrição. Não parece difícil sugerir orientações de trabalho que se apóiem nessas premissas.

4.5.4. Aprender a avaliar as fontes

Trata-se de introduzir os estudantes na crítica às fontes uma vez que os documentos que nos informam sobre o passado foram geralmente manipulados, tergiversados, chegam incompletos e alguns deles totalmente falseados. Mesmo que não houvesse manipulação ou falseamento deliberado, cada fonte expressa a ótica particular de um indivíduo, ou de seu grupo, família, clã; além disso, surge em determinado contexto, geralmente repleto de contradições, tensões ou tendências. Tudo isto deve ser descoberto para poder avaliar corretamente a informação que aquela determinada fonte nos proporciona.

É preciso, também, contrastar as fontes com outras distintas, contrárias, para estabelecer todas as posições e perspectivas possíveis. A realidade não é nunca a soma de todas as partes de um todo. Não podemos analisar cada parte em separado; deve-se estudar toda a documentação de forma global, entendendo-a como diversos enfoques sobre um mesmo problema.

A crítica de fontes textuais é um exercício que vem sendo realizada pelo menos desde o Renascimento e não é supérfluo insistir em seus princípios mais importantes. Poderíamos examinar, a título de exemplo, um tipo de fonte das que são denominadas de clássicas, e nada melhor do que Júlio César em seus *Comentários sobre as Guerras das Gálias*. Esta obra

está repleta de discursos, proclamas e exortações mais ou menos longas. Naturalmente nenhum desses textos corresponde a palavras efetivamente pronunciadas por seus supostos protagonistas. Na realidade ali, no lugar em que os fatos aconteciam, não havia taquígrafos nem gravadores magnéticos, nem era normal ter os discursos escritos com antecedência.

Pensemosem, por exemplo, sobre um chefe militar que quisesse se dirigir às tropas; seria difícil que se fizesse compreender por uma multidão de três ou quatro mil guerreiros em formação de combate. Na realidade, estes gerreiros ocupariam uma extensão de aproximadameñe um quilômetro. Como poderia ter sido pronunciado um discurso sem microfones? Quem poderia, naqueles momentos trágicos prévios ao combate, estar tomando notas? Ademais, estes discursos, geralmente, contêm argumentos muito difíceis de construir em pleno campo de batalha. Quando muito, poderiam gritar frases curtas, que em seguida seriam repetidas continuamente ou que um chefe militar poderia ir transmitindo à medida que cavalgasse entre as tropas. Talvez algumas destas idéias poderiam corresponder a frases realmente pronunciadas pelo protagonista no meio de um pequeno grupo, antes de iniciar o combate. De qualquer forma, o que é certo é que os mencionados discursos não foram pronunciados jamais com os floreios oratórios com que nos foram transmitidos pelos autores das fontes primárias.

O que são, então, estes textos? São fábulas literárias, sem base real? O que poderíamos expor, do ponto de vista da crítica textual? Naturalmente são composições literárias, livremente elaboradas por autores antigos, com a finalidade de transmitir a sensação de angústia, de euforia, de terror ou de grandeza daquele momento histórico. Não poderia ser de outra forma. Mas isto não significa que não ofereçam informação interessante para o historiador. O que se necessita saber é que a informação é parcial por ser interessada, intencional, ou, simplesmente, por ser o ponto de vista de uma das partes do conflito.

Por isto, diante de uma fonte textual é necessária uma definição, na busca para averigüar as condições em que a fonte poderia ter sido elaborada, o que ela tem como finalidade ou intenção e que relação tem o autor com o fato. Estes aspectos condicionam a veracidade do relato ou, simplesmente, a maior ou menor parcialidade daquele que escreve. Com relação aos discursos de Cícero, que eram lidos diante de uma assembléia seleta, em um estilo bem sofisticado e estruturado, sabemos que o Senado romano escutou aquelas palavras. Mas aqui devemos perguntar: o que Cícero pretendia ao defender aquelas idéias? Estava a favor ou contra quem? Que problema deu origem às suas intervenções? Quais eram seus interesses nessa questão?

Examinamos dois tipos distintos de fontes primárias. No primeiro caso nos referimos a narrativas, crônicas ou históricas, nas quais os autores têm um argumento, uma mensagem e um objetivo. Para alcançar o objetivo, colocam na boca dos protagonistas aquilo que creem que seja mais adequado para convencer o leitor, para transmitir ao leitor o sentido da História.

No segundo caso, trata-se de documentos que foram produzidos para serem apresentados e lidos diante de um auditório. Naturalmente, nestes casos, é necessário contextualizar a fonte corretamente, já que provavelmente transmite uma informação literal, mas foi escrita para obter algo em uma polêmica ou em um conflito, e a posição do autor – neste caso a de Cícero no senado romano – não era neutra.

Além do que se disse até aqui, a análise crítica das fontes deverá levar em conta outros fatores, como o autor ou autores materiais da fonte textual, o protagonista ou sujeito da ação, as circunstâncias e condicionantes materiais nas quais se desenrolou a ação ou o fato e, finalmente, a forma como foi relatado.

QUADRO 4 – COMO A FALSIDADE OU SUBJETIVIDADE DE UMA FONTE HISTÓRICA?

1º O autor ou os autores das fontes não dispõem de toda informação confiável nem precisa para informar-nos sobre um acontecimento. Isto pode se dar por não se achar o informante no local adequado nem no momento preciso; ou ainda em função do informante desconhecer, por exemplo, a língua e os costumes sociais da sociedade sobre a qual pretende informar objetivamente. Por um motivo ou por outro, conduz a erros involuntários. É importante perguntarmos, diante de qualquer tipo de fonte, pela situação do informante no momento de emitir sua informação: poderia ver realmente o que acontecia?

2º Pode ser que o autor ou autores da fonte não tenham liberdade para dizer-nos aquilo que sabem ou viram sobre um acontecimento. Um cronista pago por um magnata não pode escrever nada que prejudique a imagem do magnata; um jornalista sujeito ao controle político não pode informar sobre determinados fatos. Nestes casos, o historiador deve perguntar-se, entre outras coisas: de quem o autor depende? Quem o paga? Qual é sua base de apoio? Estava realmente livre para opinar?

3º Uma fonte pode estar distorcida pelo pertencimento do seu autor a um determinado grupo social, econômico, político, religioso ou nacional. Poderia um cronista inglês do século XVI falar de Felipe II sem que um calafrio lhe percorresse o corpo? Poderia um cronista luterano falar desapaixonadamente das matanças de protestantes? Ou ainda, poderia um operário bolchevique narrar desapaixonadamente os fatos em que se viu envolvido em 1917 e dos quais foi protagonista? É por tudo isso que se deve situar a fonte em seu lugar apropriado, em seu contexto histórico (social, ideológico, político etc).

4.6. O problema da aprendizagem da causalidade histórica

Estabelecer as causas dos fatos históricos e explicar corretamente um acontecimento ou período é o último passo que o historiador realiza para completar uma investigação. No âmbito escolar, a explicação histórica – que inclui as causas e consequências – em geral é apresentada como acabada, como se fosse um axioma, e os alunos dificilmente podem supor como se chegou a ela. Portanto, esta etapa do processo de aprendizagem deverá ser considerada como o final de um processo formativo em que se vão fazendo sucessivas aproximações, como se mostrará adiante, para poder chegar a elaborar uma explicação fundamentada e baseada em evidências. Incluímos no título deste item a palavra “problema” dada a complexidade desta parte das atividades de aprendizagem, considerando-se a tendência que existe de confundir causa e motivo e, sobretudo, de ver o passado com critérios morais e não científicos.

4.6.1. Aprender a perguntar-se sobre os fatos do passado

Uma das atribuições do historiador é interrogar-se sobre o passado, isto é, escolher o tipo de questões que pode fazer ao passado. É natural que uma boa parte dessas perguntas diga respeito à causalidade, isto é, a analisar as causas pelas quais ocorrem os fatos em determinados momentos. Enfocar o problema da causalidade histórica significa estabelecer a correta compreensão das relações causa-efeito; naturalmente os fatos históricos possuem mais de uma causa. Este problema, geralmente restrito à História, é passível de aplicação a outros campos como a Economia, a Antropologia, a Geografia e outras disciplinas sociais.

A compreensão da causalidade nas Ciências Sociais exige determinados processos formais gerais e a integração de conceitos específicos de diversas disciplinas, de forma que estabelecer as causas e consequências é uma tarefa complexa. O estabelecimento da causalidade apresenta dificuldades evidentes para os alunos dos primeiros ciclos. Deve-se ter em conta que o intervalo entre causa e efeito habitualmente varia; nos processos históricos pode ser que um fato tenha consequências a curto prazo, a longo prazo, diretas e indiretas. Ademais, há causas conjunturais e causas estruturais dos fatos.

De outra parte, deve-se prever que os acontecimentos têm mais de uma causa e mais de uma consequência. Ademais, pode-se falar de fatos que são causa e por vezes consequência, em sucessões temporais ininterruptas.

Finalmente, é importante diferenciar os motivos das causas. Entendemos por motivos as razões que os homens e mulheres temos para fazer ou não fazer as coisas. Também neste caso não agimos por um motivo único. Tanto as causas como os motivos podem ser classificados em econômicos, sociais, políticos, ideológicos etc.

4.6.2. A aprendizagem da causalidade

No que se refere à aquisição deste conceito nas primeiras etapas de escolarização, deve-se ter presente que o pensamento da criança é limitado temporalmente e somente é capaz de compreender relações de causa e efeito se elas estão muito próximas no tempo. Entendem relações simples de uma ou duas variáveis, sempre que sejam imediatas.

Nas etapas seguintes, correspondentes ao final da educação primária e início da secundária, o aluno pode começar a diferenciar tipos de causas, mesmo quando esta capacidade de distinção não esteja generalizada; até o final desta etapa será muito difícil entender que um fato pode ter mais de uma causa. Portanto, estes conceitos somente podem ser trabalhados a partir de situações cotidianas e reais. Este será o momento em que se poderá ampliar para problemas de tipo mecânico, geográfico, antropológico, mas é discutível que se possa aplicar ao tempo histórico.

Somente quando nos achamos diante de alunos das últimas séries da escola secundária é que se pode começar a trabalhar globalmente os temas causais, isto é, estabelecendo uma rede de relações causa-efeito entre diversos fatos e situações. Para conseguir este objetivo é útil iniciar os alunos na investigação histórica a partir de jogos de simulação ou “trabalhos de detetive”, tal como se propõe no Projeto “Oficina de História” do grupo “História 13-16” (ver referências). A partir da idade de 15-16 anos, os alunos serão capazes de atribuir um fenômeno a várias causas que agem conjuntamente e a tratar cada causa como uma variável que, apesar de poder agir interrelacionadamente com outra variável, deve ser analisada independentemente do resto.

Nesta etapa já se podem diferenciar as explicações causais, ou seja, as que se referem às circunstâncias que causaram o acontecimento das explicações intencionais que se referem às motivações que as pessoas tiveram para intervir nos fatos. São precisamente as múltiplas relações que se estabelecem entre as explicações causais e intencionais que possibilitam a formulação de uma teoria que explique o acontecimento.

Os elementos que servirão de base para trabalhar o que se expôs até aqui são os seguintes:

A causalidade é uma noção temporal e necessita ser abordada em uma aprendizagem em espiral, aplicando seus aspectos mais simples nos primeiros estudos sistematizados da História. Entre os componentes da causalidade que influem no ensino da História devem-se levar em conta os seguintes:

a) *Princípio da Lei Geral de Causalidade*, isto é, que em condições iguais, a toda causa sucede um mesmo efeito. A causa é sempre origem do efeito e o precede no tempo.

b) *Regras de interferência*: permitem dizer quais causas e intenções são as mais adequadas para a explicação histórica em um determinado momento. Sua compreensão exige um pensamento formal.

c) *Elaboração de teorias explicativas* que relacionam as diversas causas (econômicas, jurídico-políticas, sociais e ideológicas) em uma rede conceitual hierarquizada e complexa.

4.6.3. Como aproximar os alunos do conceito de causalidade

O ensino-aprendizagem da noção de causalidade e intencionalidade é habitualmente proposto em três níveis de compreensão. O primeiro é o mais simples: trata-se de identificar “por que” ocorreram os fatos. Trabalha-se com problemas simples de causalidade linear, em uma mera relação de causa-efeito.

O segundo nível de compreensão introduz a ação intencional e se inicia com a identificação de diferentes tipos de fatores causais e ações intencionais.

O terceiro nível é o mais complexo, já que nele se articulam a expliação intencional e a causal, como ocorre na realidade, e se elaboram teorias explicativas mais ou menos complexas. Supõem-se que para abordar esta aprendizagem a criança já deve ter-se familiarizado com alguns aspectos do trabalho do historiador, tais como a proposição de hipóteses, classificar e analisar as fontes, evidenciar as contradições dos depoimentos etc.

Em um primeiro nível de compreensão, o objetivo fundamental consiste em passar de uma noção intuitiva a uma noção científica de causalidade, mediante a compreensão da lei geral de causalidade. Explica-se o conceito de causalidade linear em sua relação de causa-efeito.

As estratégias, neste nível, podem ser jogos de simulação que permitem determinar os esquemas conceituais que as crianças possuem e apre-

sentar os novos conhecimentos mediante um organizador prévio: trata-se de problemas simples que são resolvidos por meio de questões do tipo “por que descarrilha o trem?” A resposta esperada pode ser, inicialmente, a mais simples: “a estrada estava estragada”.

O segundo nível tem por objetivo compreender a noção de intencionalidade e sua categorização em econômica, social, jurídico-política e ideológica. Também pode ser desenvolvido por meio de jogos de simulação da vida cotidiana mediante um relato breve. A partir deles se podem determinar os motivos de um jovem de 17 anos para trabalhar em Londres, em vez de estudar medicina, ou os motivos de Marta para cursar jornalismo e não enfermagem. Relativamente ao problema apresentado no nível anterior, poder-se-ia complicar a explicação causal com perguntas como: quem é o responsável pela manutenção das estradas? O que fizeram aqueles que devem controlar o trânsito de trens na área? Por que não se investiu dinheiro suficiente para melhorar o traçado da estrada ou para substituí-lo por um mais seguro?

Quando estas perguntas começam a ser respondidas de forma racional e globalmente satisfatória, deve-se começar a introduzir temas explicitamente históricos: as causas e motivos de um fato concreto (por exemplo, os motivos que faziam os conquistadores espanhóis se dirigirem à América e as causas do chamado descobrimento).

Finalmente, em um terceiro nível de compreensão, o objetivo já pode ser a multicausalidade, utilizando-se as leis de inferência e a elaboração de teorias explicativas. Nos trabalhos de Pozo e Carretero em que analisam determinadas experiências referentes à causalidade histórica entre adolescentes e adultos, os resultados parecem indicar que o domínio da causalidade está distante de ser completo nos estudantes que não são especialistas em História. Sem dúvida, parece óbvio que o domínio da causalidade histórica é de difícil aquisição tanto para crianças como para adolescentes e, inclusive, para os adultos.

REFERÊNCIAS

CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (Comps.). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor, 1989.

GARCIA, M. C. et al. *Taller de historia*. Proyecto curricular de Ciencias Sociales. Madrid: Torre, Proyecto didáctico Quirón, 1990. Grupo 13-16 (20 fascículos).

PRATS, J.; SANTACANA, J. Ciencias Sociales. In: ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN. Barcelona: Océano Grupo Editorial, 1998. v. 3.

_____. La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades. In: **autor**. *Educación en ciencias sociales*. Buenos Aires: UNSAM. 2002. v. 2. n. 5.

_____. *Enseñar historia*: notas para una didáctica renovadora. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.

Texto recebido em 16 fev. 2005

Texto aprovado em 17 nov. 2005