



Tempo

ISSN: 1413-7704

secretaria.tempo@historia.uff.br

Universidade Federal Fluminense

Brasil

Caimi, Flávia Eloisa

Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História

Tempo, vol. 11, núm. 21, julho, 2006, pp. 17-32

Universidade Federal Fluminense

Niterói, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167013395003>

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

redalyc.org

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



21 • *Tempo*

*Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**

*Flávia Eloisa Caimi***

Ensinar História, aprender História e formar qualificadamente os profissionais que dela se ocuparão na educação básica tem sido objeto de preocupações de professores e pesquisadores durante décadas. Este artigo procura problematizar tais preocupações, focalizando a importância da formação do professor reflexivo e investigador da sua prática e dos contextos escolares, atento aos processos cognitivos dos alunos, como elemento de contribuição para a qualificação do ensino e da aprendizagem em História.

Palavras-chave: História – Ensino – Aprendizagem

Why do (not) students learn history? Reflections about teaching, learning and the history teacher education

To teach history, to learn history and to educate qualified professionals who will work at elementary, junior and high school (basic education in Brazil) have been worrying professors and researchers for decades. This article questions such aspects, focusing the importance of the teacher education, and so it investigates his/her own practice in the school contexts, and reflects on a professional who concerns about his/her

* Artigo recebido em abril de 2006 e aprovado para publicação em junho de 2006.

** Professora de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no Curso de História – Licenciatura Plena, na Universidade de Passo Fundo/RS. E-mail: caimiribeiro@via-rs.net.





Flávia Eloisa Caimi

Dossiê

pupils' cognitive processes as an element of contribution for the history teaching and learning qualification.

Keywords: History – Teaching – Learning

Pourquoi les élèves (n') apprennent (pas) l'histoire ? Réflexions sur l'enseignement, l'apprentissage et la formation des enseignants d'histoire

Pendant des décennies, l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire, la formation et la qualification des professionnels qui s'en occuperont dans l'éducation fondamentale furent l'objet des soucis de plusieurs enseignants et chercheurs. Cet article a pour but de présenter et de réfléchir sur ces soucis, en focalisant l'importance de la formation de l'enseignant capable de penser sa propre pratique, les contextes scolaires et qui soit, en même temps, attentif aux processus cognitifs des élèves comme étant un élément de contribution pour la qualification de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire.

Mots-clefs: Histoire – Enseignement – Apprentissage

A questão esboçada no título deste artigo contém uma proposição ambigüidade. Ao mesmo tempo em que pergunta, afirmativamente, por que os alunos aprendem História, e isto implica questionar sobre os elementos de que se compõem suas aprendizagens, sugere que eles não têm aprendido História, pelo menos não de modo adequado e suficiente, na sua escolarização básica. Muitos são os indícios que permitem emitir esta afirmação, tais como as estatísticas de desempenho escolar na área da História, os índices de rendimento deste componente curricular no vestibular, as falas espontâneas dos nossos filhos, sobrinhos e alunos sobre suas aulas de História, as questões levantadas pelos professores de História nos encontros de formação e/ou nas situações em que disponibilizam seu espaço de trabalho para as pesquisas das universidades.

Quando se transita pelas escolas, no acompanhamento de estágios ou na realização de pesquisas, muitos dados vão emergindo. Os professores, de um lado, reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos, que desafiam sua autoridade, sendo zombeteiros e irreverentes. Denunciam, também, o excesso e a complexidade dos conteúdos a ministrar nas aulas de História, os quais são abstratos e distantes do universo de significação das crianças e dos adolescentes. Os alunos, de outro lado, reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana,





Por que os alunos (não) aprendem História?
Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História

um professor “legal”, “amigo”, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável.

No que respeita às estatísticas nacionais sobre o desempenho escolar, têm-se índices extremamente preocupantes. Considerando-se o domínio da leitura e da escrita, elemento fundamental para a aprendizagem de qualquer componente curricular, e especialmente da história, as pesquisas apontam que 22,2% dos estudantes da 4ª série se encontram praticamente em situação de analfabetismo. A avaliação do SAEB evidencia que, no Brasil, 59% dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental ainda não desenvolveram as competências básicas de leitura, uma vez que possuem a compreensão de textos simples, mas não de textos jornalísticos ou de informações contidas em tabelas, por exemplo.¹

Uma pesquisa divulgada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura — UNESCO — revela que os estudantes brasileiros se encontram em penúltimo lugar no desempenho em Matemática e Ciências e no 37º lugar em leitura, segundo um teste aplicado em adolescentes com 15 anos de idade, de 41 países, no ano de 2001. Na média das três áreas, o país fica em penúltimo lugar, na frente apenas do Peru.

Diante deste panorama, o estudo está focalizado em dois pontos centrais, que se articulam e se complementam nas discussões, a saber: o ensino-aprendizagem da História e a formação de professores para a História escolar. As questões que permeiam as temáticas propostas possibilitam a constituição de algumas indagações, tais como: quais os limites da chamada “História tradicional” para atender às atuais demandas do ensino-aprendizagem da História? Segundo os aportes da epistemologia genética, de que maneira os alunos constroem os conhecimentos históricos, os conceitos, as noções espaço-temporais? Quais são os saberes necessários à docência da História escolar? Que caminhos e alternativas são viáveis, atualmente, na formação do professor de História? Não se tem, dada a complexidade das questões levantadas, a pretensão de esgotá-las. Antes, pretende-se apontar eixos de discussão, problematizando suas decorrências a partir do cotidiano escolar e dos debates acadêmicos atuais.

¹ Dados disponíveis em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb>.





O ensino e a aprendizagem da História

Os objetivos da História para os anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), expressos no documento da área de História dos Parâmetros Curriculares Nacionais,² propõem o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas, tais como: estabelecer relações históricas entre o passado e o tempo presente; situar os conhecimentos históricos em múltiplas temporalidades; reconhecer semelhanças, diferenças, mudanças e permanências, conflitos e contradições sociais em/entre diversos contextos históricos; dominar procedimentos de pesquisa, lidando com fontes textuais, iconográficas, sonoras e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e o direito à cidadania, respeitando a diversidade social, étnica e cultural dos povos, dentre outros.

Estes objetivos desqualificam os propósitos da escola tradicional, voltados para a aquisição cumulativa de informações, com suas conhecidas características no ensino da História: ordenação mecânica de fatos em causas e conseqüências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais.

Em se tratando do predomínio de um ensino mecânico, pautado na memorização, basta conversar com adultos egressos de uma escolarização básica completa, isto é, com pessoas que concluíram os estudos secundários, para perceber quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de História. Nada mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes, muitas vezes sobrepostos aleatoriamente, formando um “samba do crioulo doido”, tal como denuncia Sérgio Porto na sua música homônima. Pode-se pensar, então, que, se os conteúdos escolares subsistem tão superficialmente, sua quantidade e extensão importam menos que a qualidade do trabalho desenvolvido, ou, ainda, que não vale a pena priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, sob pena de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagens mais significativas.

² BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.





Por que os alunos (não) aprendem História?
Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História

Neste aspecto, é paradoxal verificar como persiste, nos meios acadêmicos, a concepção de que, para ensinar História, basta a apropriação, nos cursos de formação, pelo futuro professor, dos conhecimentos históricos produzidos e sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica, negligenciando-se a preocupação com estudos sobre a aprendizagem, ou seja, com a construção das noções e dos conceitos no pensamento da criança ou do jovem. As políticas públicas recentes para formação de professores nas licenciaturas, expressas nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História e nas Diretrizes para Formação Inicial de Professores, agudizam, em certa medida, esta polarização, uma vez que apontam perspectivas diferentes no que se refere ao perfil do profissional da História. As Diretrizes para Formação Inicial de Professores concebem sua formação como ponto de partida, seguindo-se daí a especificidade do trabalho pedagógico nas diversas áreas de conhecimento que compõem as licenciaturas, ao passo que as Diretrizes Curriculares da História entendem que o ponto de partida deve ser a formação do historiador, derivando dela as especificidades de atuação profissional nos campos da docência, da pesquisa e da gestão de patrimônio.

Esta dualidade de concepções, presente nos documentos legais, reflete a diversidade de pontos de vista entre os profissionais da História e os da faculdade de educação dentro das universidades. Historicamente, têm-se manifestado tensões e dicotomias entre licenciatura e bacharelado nos cursos de graduação, constituindo-se, de um lado, os que defendem a soberania do conhecimento histórico e, de outro, os que advogam a supremacia da orientação pedagógica na formação do profissional da História, definindo hierarquias de valor e importância entre os conhecimentos ditos “específicos” e os ditos “pedagógicos”.

O mirante a partir do qual estendo o meu olhar, o lugar de que falo e a posição que assumo, neste estudo, me levam a afirmar que o domínio dos conhecimentos históricos a ensinar pelo professor não é condição suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, embora dele não se possa prescindir, absolutamente. Se é correto afirmar que ninguém ensina, qualificadamente, um conteúdo cujos fundamentos e relações desconhece, também é possível supor que a aprendizagem poderá ficar menos qualificada, se o professor desconsiderar os pressupostos e os mecanismos com que os alunos contam para aprender e os contextos sociais em que estas aprendizagens se inserem.





A cena subsequente evidencia um fragmento de relações escolares vividas por Felipe, mas que poderiam ser protagonizadas por milhares de outros meninos da mesma faixa etária em todo o país. Com base nela, podem-se discutir algumas questões centrais que permeiam os debates acerca da construção do conhecimento histórico, tais como o papel do interesse na aprendizagem, os processos de conceptualização do sujeito e a cooperação nas relações escolares.

O ano é 2005. Felipe está com 11 anos, freqüentando a 6ª série do ensino fundamental, numa escola da rede particular. Seus interesses estão quase inteiramente voltados para os jogos eletrônicos de computador e para os amigos. Joga *Tibia*, *Ragnarok On-Line*, *Runescape*, *Mu*. Comunica-se pelo *MSN Messenger* com os colegas da escola e com amigos virtuais de diversas regiões do Brasil. Quando precisa descobrir estratégias para avançar os *levels* do jogo, entra em vários *sites*, compartilha códigos. Chegada a hora da prova de história, coloca em *stand-by* estas formas de lazer e debruça-se sobre o livro didático. O professor definiu os capítulos 4, 5 e 6 para estudo, entre as páginas 42 e 65. O conteúdo é história medieval, mas para Felipe parece grego. Nestas horas é preciso contar com o apoio da mãe, que é professora. Estudando juntos, mãe e filho passeiam pela história: lembram de um filme a que assistiram e fazem relações com o conteúdo, estabelecem comparações entre o passado e a atualidade, exemplificam com situações que fazem parte de suas experiências pessoais e familiares; buscam gravuras na internet para contextualizar e problematizar determinado tema, enfim, passam duas horas muito agradáveis nas quais o Felipe pergunta, responde, conta, questiona, discorda, se espanta, se indigna, ri... Na semana seguinte chega a prova já corrigida. Foram 10 questões de verdadeiro-falso e 5 questões de múltipla escolha. Uma das questões solicitava (V) ou (F) na frase “A Cultura Bárbara, a Antigüidade Clássica e o Cristianismo formaram a Europa Medieval”. O Felipe colocou (F), errando a questão, e a mãe perguntou-lhe, então, se não lembrara de que haviam estudado as origens da Idade Média com a influência desses três elementos (povos germânicos, cultura greco-romana e cristianismo). Ele respondeu que lembrara da influência da *Cultura Greco-Romana*, mas, como não havia esta opção na frase, colocara falso. Não sabia o significado de *Antigüidade Clássica*.³

Um dos bordões mais citados atualmente, presença invariável nos manuais de pedagogia, mostra que “o professor deve partir do que o aluno quer aprender, levando em conta os seus interesses”. Interpretado, muitas vezes,

³ Cena constituída pela autora com base nas observações e nos registros realizados em seu cotidiano profissional.





Por que os alunos (não) aprendem História?
Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História

com extremo basismo, este postulado levou alguns professores a entrarem na sala de aula de mãos vazias, perguntando aos alunos: “Então, o que vocês querem aprender hoje?”.⁴ Se fosse considerado de modo apropriado e com seriedade pelo professor, tal postulado poderia contribuir para fazer da aula um espaço de curiosidade, envolvimento, questionamento, dúvida, enfim, de efetivo interesse pelo conhecimento. Tomando a cena protagonizada por Felipe, seus interesses, assim como os de outros meninos da sua classe, estão agora voltados para um *RPG on-line*, cujos cenário e temática são os mesmos desenvolvidos no programa das aulas de História, no momento: a Idade Média.

Ora, ao desconsiderar este universo de interesses e significações das crianças, a aula de História separa um mundo de fantasia e mágica, oferecido pelo jogo, de outro mundo, repleto de personagens estranhos, de tramas complexas e conceitos difíceis, oferecido pelo livro didático. E não são mundos irreconciliáveis, uma vez que a dinâmica do jogo poderia também ser palco para os reis, os sacerdotes, os mercadores, os senhores e os servos que compõem a dinâmica da sociedade medieval.

Para Piaget, o interesse consiste num prolongamento das necessidades, quer dizer, na interação que a criança estabelece com o mundo, um objeto ganha estatuto de “interessante” à medida que atende a uma necessidade. Diz o autor: “O interesse é a orientação própria a todo ato de assimilação mental. Assimilar, mentalmente, é incorporar um objeto à atividade do sujeito, e esta relação de incorporação entre o objeto e o eu não é outra que o interesse, no sentido mais direto do termo (‘inter-esse’)”.⁵ Ainda segundo Piaget, o interesse contempla duas dimensões: de um lado, apresenta-se como um regulador de energia, fazendo parecer fácil e nada fatigante uma tarefa que seja interessante aos olhos da criança; de outro, apresenta-se como um sistema de valores, os quais se vão diferenciando no desenvolvimento infantil e determinando finalidades cada vez mais exigentes e complexas para a ação, em busca do seu reequilíbrio. A este sistema de valores vinculam-se os sentimentos de autovalorização, envolvendo juízos de inferioridade ou superioridade, registros de êxitos ou fracassos nas atividades e, nesta perspectiva, o interesse consiste

⁴ Annamaria Piffero Rangel, *Construtivismo: apontando falsas verdades*, Porto Alegre, Medição, 2002, p. 17.

⁵ Jean Piaget, *Seis Estudos de Psicologia*, 24ª ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2005, p. 37.





numa necessidade, no sentido de lacuna a preencher, em busca de um novo equilíbrio.

Levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens.

Um segundo aspecto que chama atenção no episódio relatado diz respeito à construção de conceitos históricos. Sendo a História uma disciplina escolar que se expressa essencialmente por meio de conceitos científicos, é fundamental que a escola e o professor estejam atentos ao modo como se processa a conceptualização, nesta idade de transição entre a fase operatório-concreta e o pensamento formal (11 – 13 anos), em que se encontram os alunos das séries finais do ensino fundamental. Há uma tendência entre nós, professores, de assumir uma posição estática diante do ensino de conceitos, tratando-os como definições verbais prontas, que podem ser encontradas nos dicionários e nos livros. Aí reside muito do verbalismo vazio que permeia as aulas de História, resultando ora na passividade dos alunos, ora na sua resistência ativa frente à disciplina. É preciso considerar que conceitos são essencialmente esquemas de ações, não informações que se possam incorporar externamente, somando-se dados da realidade.

Piaget caracteriza esquemas de ações como “aquilo que, em uma ação, é, assim, transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, dito de outro modo, o que há de comum às diversas repetições ou aplicações da mesma ação”.⁶ Vê-se, deste modo, que os esquemas são totalidades estruturadas e estruturantes, cujos elementos têm implicações mútuas, quer dizer, todos os esquemas cognitivos mantêm relações ativas entre si, que podem ser hierárquicas em relação a outros esquemas, inferiores ou superiores, porém nenhum esquema pode funcionar isoladamente. Neste sentido, como esclarece Furth, a aprendizagem de conceitos requer construções por parte do sujeito, uma vez que

(...) um conceito “real” (isto é, um conceito compreendido por alguém) consiste no uso que uma pessoa faz de um esquema operatório, com assimilação e acomodação implicadas. Uma pessoa “tem” um conceito quando assimila uma situação dada a esquemas gerais disponíveis, ou, de outra perspectiva, quando acomoda, isto é, aplica esquemas gerais a situações particulares.⁷

⁶ Jean Piaget, *Biologia e conhecimento*, Petrópolis, Vozes, 1973, p. 16.

⁷ Hans Furth, *Piaget na sala de aula*, 6ª ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997, p. 68.





*Por que os alunos (não) aprendem História?
Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História*

Nesta fase de que se está tratando – transição do estágio operatório-concreto para o operatório-formal – a criança já realiza operações com reversibilidade, isto é, tem a capacidade de fazer experiências mentais. Ao pensar operatorialmente com reversibilidade, consegue fazer e refazer suas ações em pensamento, realizar inclusão de classes (admite que algo possa pertencer a duas classes simultaneamente e as relaciona entre si), coordenar perspectivas diferentes e contraditórias, antecipar ações para a resolução de problemas reais. Com toda esta atividade mental, a criança poderá construir conceitos e aplicá-los a novas situações, generalizando-os, desde que a dinâmica da aula não se limite ao puro verbalismo.

Voltando ao episódio protagonizado por Felipe na cena referida, pode-se compreender que, diante dos dois conceitos históricos implicados na temática estudada – “cultura greco-romana” e “antigüidade clássica” –, foi sobre o primeiro que ele conseguiu realizar operações ativas. Felipe pôde relacionar os estudos feitos nas unidades temáticas anteriores, nas quais compreendeu as relações econômicas, políticas e sociais dos povos gregos e dos romanos, com os elementos de influência nesta cultura emergente, que é a feudal. E, para Piaget, operar implica necessariamente estabelecer relações. Quanto à “antigüidade clássica”, nenhum significado foi construído, nenhuma relação foi estabelecida, logo, tal conceito foi solenemente ignorado naquele instante do processo de cognição de Felipe.

Há um terceiro aspecto a ser abstraído da cena apresentada, cuja visibilidade não é tão evidente, mas que vale a pena abordar, por se tratar de questão recorrente nas aulas de história. Diante da imensidão de conteúdos a ensinar, querendo abarcar “toda a história”, é comum que nós, professores de História, abdicuemos de metodologias participativas, dialogadas, de trabalho em grupo, em favor de um melhor aproveitamento do tempo escolar. Entendemos, equivocadamente, que otimizar o tempo significa priorizar a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios pelos alunos, individualmente, para que a classe se mantenha mais silenciosa e, assim, mais produtiva.

O questionamento deste pressuposto também pode ser feito com base nos aportes da teoria piagetiana. Para Piaget, a mais importante tarefa do professor é a proposição de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas nos processos de cognição infantil. O conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente pela





criança, nem como sendo transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelo professor; é, sim, *resultado de uma interação* com o meio físico, social e simbólico, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura compreender o mundo e resolver as interrogações que este mundo provoca. Quando se fala em sujeito ativo, trata-se de alguém que constrói suas próprias categorias de pensamento, *que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova, formula hipóteses, tanto numa ação interiorizada, em pensamento, quanto numa ação concreta, cujo comportamento seja observável.*

A cooperação é, segundo Piaget, um conceito-chave a ser compreendido pelo professor, no que respeita à escolha de métodos pedagógicos. Trata-se do ato de “operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros”.⁸ Este operar em comum não quer dizer colaboração harmoniosa entre pares, nem significa necessariamente acordo. Trata-se de condição essencial para o pensamento racional, uma vez que é pela cooperação que o sujeito consegue pensar em função de uma realidade comum, deslocar-se de um ponto de vista próprio para reconhecer outras perspectivas, constituir regras para o próprio pensamento, permanecer fiel às afirmações já feitas, manter a coerência, flagrar contradições, etc.

Pelo princípio da cooperação, num trabalho coletivo, os alunos encontram espaço para expor seus argumentos, para refutar ou acolher os dos outros, para examinar e confrontar posições, enfim, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não só os próprios. Piaget sintetiza a importância deste princípio nos seguintes termos:

A cooperação não age apenas sobre a tomada de consciência do indivíduo e sobre seu senso de objetividade, mas culmina na constituição de toda uma estrutura normativa que, sem dúvida, coroa o funcionamento da consciência individual, completando-a, contudo, no sentido da reciprocidade, única norma fundamental que conduz ao pensamento racional.⁹

⁸ Jean Piaget, *Estudos sociológicos*, Rio de Janeiro, Forense, 1973, p. 107.

⁹ Jean Piaget, *Sobre a pedagogia*: textos inéditos, São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998, p. 144. Organização de Sílvia Parrat-Dayana e Anastasia Tryphon.





Por que os alunos (não) aprendem História?
Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História

A formação de professores de História

O segundo conjunto de questões que instiga esta reflexão refere-se à formação do professor de História. Ao questionar as aprendizagens provenientes desta disciplina escolar, é desejável perguntar pelos modos de formação aos quais os professores têm sido submetidos, o que implica colocar em questão o trabalho que desenvolvemos nas universidades, na condição de professores formadores de professores nas licenciaturas em História.

Inúmeros estudos que historicam os percursos da formação de professores no Brasil¹⁰ apontam constantes mudanças de enfoque no que respeita aos seus pressupostos fundamentais. Até a década de 1960, eram predominantes, nos cursos de formação de professores, os conhecimentos específicos acerca da disciplina a ser ensinada, em detrimento dos aspectos pedagógicos da prática docente e dos aspectos epistemológicos da constituição daquela área de conhecimento. Aliás, em se tratando da apropriação de referenciais teórico-metodológicos da História, apenas muito recentemente os cursos de história incorporaram em seus currículos disciplinas como Teorias da História, Metodologia da Pesquisa Histórica e Metodologia do Ensino da História, superando a tradicional “Introdução aos Estudos Históricos”, exigida pelo Conselho Federal de Educação.¹¹

Na década de 1970, com a emergência do tecnicismo no Brasil, houve certa inversão de foco, passando-se a priorizar as tecnologias de ensino-aprendizagem, especialmente os métodos de ensino, objetivos comportamentais, controle e avaliação, relegando os conteúdos acadêmicos e escolares a um segundo plano. Quem, tendo sido graduado nesta década, não estudou a taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom e os métodos de instrução programada? Sabe-se, também, dos efeitos nefastos da legislação em relação às licenciaturas curtas de estudos sociais, bem como à educação moral e cívica, OSPB e EPB, disciplinas que esvaziaram a História de seu conteúdo crítico, dissociando pesquisa e ensino, conteúdo e método.

¹⁰ Dentre eles podem ser mencionados: Helena Freitas, *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e estágios*, Campinas, Papirus, 1996; Selma Garrido Pimenta, *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?*, 3ª ed., São Paulo, Cortez, 1997; Geraldí, Fiorentini e Pereira (orgs.), *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*, Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 1998.

¹¹ Conforme César Guazelli *et al.* (orgs.), *Questões de teoria e metodologia da história*, Porto Alegre, Ed. da Universidade/UFRGS, 2000, p. 11.





Na década de 1980, em meio à chamada “redemocratização” do país, colocaram-se com veemência no discurso pedagógico os debates sobre as dimensões sociopolíticas e ideológicas da prática educativa. Viveu-se a “Era do Repensando” nas diversas áreas do conhecimento, focalizando-se, prioritariamente, as críticas a um modelo escolar e acadêmico que não tinha mais validade, muito mais do que propriamente fazendo proposições de alternativas para sua superação.¹² Estes debates ressaltavam “a negatividade da prática pedagógica, isto é, procuravam analisar a prática pedagógica e os saberes docentes pelas suas carências ou confirmações em relação a um modelo teórico que os idealizava”.¹³

Desde a década de 1990, vêm-se configurando, no Brasil, discussões acerca da formação de professores reflexivos, investigadores da sua prática. Um número considerável de autores, já bastante conhecidos no debate nacional, dentre eles D. Schön, H. Giroux, L. Stenhouse, J. Elliot, T. Popkewitz, A. Nóvoa, K. Zeichner, têm afirmado a importância da investigação realizada pelo próprio professor, de maneira integrada ao seu trabalho na escola, num processo de ação e reflexão, como possibilidade de dar conta da complexidade do seu ofício. Este debate está muito presente na produção acadêmica da área educacional, nos simpósios e nos congressos das diversas organizações das categorias profissionais¹⁴ e nos documentos oriundos das políticas públicas da educação superior, tais como pareceres, resoluções, diretrizes.

Dada a amplitude das discussões e a relevância da proposta, não é possível que seja ignorada nos cursos de História, muito especialmente nas licenciaturas, cuja tarefa primordial é a formação do professor de História para atuar no âmbito da educação básica.

Entende-se, com base em tal enfoque, que um professor reflexivo seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar; de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. O

¹² Este aspecto ficou evidente em um estudo historiográfico que realizei sobre o ensino da história nos anos de 1980 e 1990: Flávia Eloisa Caimi, *Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)*, Passo Fundo, Ediupf, 2001.

¹³ Conforme Dario Fiorentini *et al.*, “Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos”, *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*, Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 1998, p. 314.

¹⁴ Dentre elas, podem-se citar Anpuh, Endipe, Anped, Anpae, Anfope, Andifes, etc.





Por que os alunos (não) aprendem História?
Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História

professor não seria, assim, um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos, mas um profissional capaz de inovar, de participar das decisões, de interagir com seus pares, de dialogar com a produção teórica e metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento e, sobretudo, de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho.

Em que pese a relevância desta perspectiva profissional na formação de professores, alguns autores alertam para os riscos de uma apropriação equivocada ou limitada, como apontam Pimenta e Lima:

Ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, a perspectiva do professor reflexivo e pesquisador pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Diversos autores têm apontado os riscos de um possível *praticismo* daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível *individualismo*, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível *hegemonia autoritária*, se se considerar que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível *modismo*, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a geraram, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão e da pesquisa.¹⁵

A docência constitui, sem dúvida, uma atividade complexa e multifacetada, para a qual não se aplicam respostas de manual. Para diminuir os riscos de praticismo, individualismo e modismo, a formação do professor reflexivo-pesquisador precisa estar ancorada em outros pressupostos que não apenas a reflexão sobre a prática.

Neste sentido, Mizukami e Reali¹⁶ apontam alguns elementos necessários à aprendizagem profissional da docência, cuja apropriação deveria ser garantida nos processos de formação de professores, tanto no âmbito da formação inicial quanto no da formação em serviço. Como ponto de partida, dizem as autoras, os professores precisam compreender o *conteúdo específico* da disciplina que irão ensinar, o que implica, no caso da História, reconhecer como os conhecimentos se estruturam e se relacionam do ponto de vista teórico, historiográfico e metodológico. Olhando deste mirante, tão impor-

¹⁵ Selma G. Pimenta e Maria do Socorro L. Lima, *Estágio e docência*, São Paulo, Cortez, 2004, p. 52.

¹⁶ Maria da G. N. Mizukami; Aline M. M. R. Reali (org.), *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*, São Carlos, EdUFSCar, 2002, p. 121-122.





tante quanto a apropriação do conhecimento histórico, em suas dinâmicas e processos, é a compreensão dos procedimentos da pesquisa histórica, que possibilitam determinadas construções conceituais em determinados campos explicativos. Com isto, quer-se enfatizar a importância da pesquisa histórica não só no bacharelado, mas também, e sobretudo, nas licenciaturas.

À medida que compreende o estatuto científico-epistemológico da sua área de conhecimento, o professor tem melhores condições de organizar os conteúdos escolares de modo que sejam compreensíveis aos seus alunos. Trata-se do *conhecimento pedagógico* sobre o conteúdo, que permite uma adequada transposição didática, considerando-se o lugar da escola, a série, a turma, a faixa etária dos alunos, dentre outros aspectos. Segundo Gonçalves e Gonçalves, incluem-se aqui

(...) todas as formas de que lança mão o professor para transformar um conteúdo específico em aprendizagens, como analogias, demonstrações, experimentações, explicações, exemplos, contra-exemplos, representações, inclusive a seqüenciação que dá aos conteúdos e à ordenação de um mesmo assunto em diferentes tópicos.¹⁷

Vê-se, assim, que conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos não podem ser dicotomizados na formação do professor, embora este tenha sido o modelo predominante nos cursos de História, durante décadas, no conhecido sistema “três mais um”.

Além destes, ainda há outros aspectos importantes a considerar nas práticas escolares, para os quais a formação precisa chamar a atenção dos professores, tais como: 1. conhecer os interlocutores em aula, reconhecer seu lugar social, suas experiências prévias, suas práticas cotidianas, suas referências culturais, seus saberes cognitivos, para constituir uma proposta de trabalho que lhes seja significativa; 2. conhecer diversas possibilidades de produção e de expressão do conhecimento histórico, de modo a operacionalizar diferentes estratégias para viabilizar as aprendizagens em sala de aula e fora dela, superando os limites impostos pelo uso exclusivo do livro didático e pelo verbalismo vazio; 3. conhecer os estudos sobre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem no campo da sociologia, da psicologia e da antropologia, para entender como

¹⁷ Tadeu O. Gonçalves e Terezinha V. O. Gonçalves, “Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores”, *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*, Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 1998, p. 109.





Por que os alunos (não) aprendem História?
Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História

as crianças e os adolescentes pensam, aprendem, se comportam, constroem conceitos e noções espaço-temporais.

Diante destas demandas e de tantas outras passíveis de serem aqui apontadas para a formação do professor, o leitor poderia impacientar-se, questionando se um processo de formação inicial, delimitado geralmente em quatro anos, conseguiria dar conta de tamanha exigência. A resposta é, certamente, negativa, pois um processo de sólida formação profissional não se esgota no período da formação inicial. A formação docente requer tempo para se consolidar e não pode prescindir de uma atitude reflexiva do professor ao longo de sua atuação profissional, da interlocução com seus pares, da busca de referenciais teóricos que possam afirmar, afrontar ou refutar as práticas cotidianas da sala de aula.

Demonstrando a complexidade da tarefa educativa no âmbito da escolarização básica, Tardif define o saber docente como plural, formado pelo seguinte amálgama: saberes pessoais dos professores (sua personalidade, sua história de vida); saberes da formação escolar anterior (suas experiências na escolarização básica); saberes da formação profissional (graduação, estágios curriculares, seminários, cursos, leituras, etc.); saberes provenientes dos programas desenvolvidos e dos livros didáticos utilizados na sala de aula; saberes da sua própria experiência na profissão (interlocução com seus pares, socialização profissional).¹⁸ Se as práticas escolares protagonizadas pelos professores se constituem de todas estas nuances, é necessário admitir que o tempo de um curso de graduação é insuficiente para a consolidação da aprendizagem profissional. Neste sentido, a contribuição mais importante a ser dada pelos cursos de história na formação do professor talvez seja a de fazer ruírem os quadros de referência prévios dos professores em formação, no que respeita à compreensão da atividade de ensinar como mera transmissão, ao entendimento dos alunos como depositários de fatos, à definição dos conteúdos escolares como fins em si mesmos, dentre outros. Em seu lugar, a compreensão de que o ensino é, fundamentalmente, “uma relação social caracterizada pela dependência mútua, pela interação e o engajamento social entre os nele envolvidos”.¹⁹

¹⁸ Maurice Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*, 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 2002, p. 63.

¹⁹ Maria da G. N. Mizukami; Aline M. M. R. Reali (org.), *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*, São Carlos, EdUFSCar, 2002, p. 124.





Flávia Eloisa Caimi

Dossiê

Para concluir, trago outra cena do cotidiano escolar, desta vez protagonizada por uma futura professora de História, em vias finais de sua formação acadêmica.

O ano é 2004. Amanda tem 22 anos, é acadêmica do Curso de História – Licenciatura Plena, freqüentando a disciplina de Prática de Ensino I, no penúltimo semestre, 7º nível de graduação. Dentre as propostas de trabalho da disciplina, a mais instigante: fazer o acompanhamento de uma turma do ensino fundamental ou médio, por meio de observações e monitoria, como atividade preparatória do estágio de regência a ser realizado no semestre seguinte. Amanda escolhe uma turma de 7ª série numa escola pública da rede municipal, na periferia, num dos bairros mais pobres e violentos do município. Nos registros que semanalmente compartilha com seus colegas de graduação, algumas constatações: a idade dos 38 alunos que freqüentam a classe varia entre 13 e 18 anos; a escola é assaltada constantemente, não disponibilizando retroprojeto, televisão ou videocassete, em virtude de esses aparelhos já terem sido furtados inúmeras vezes; os alunos manifestam graves dificuldades no que concerne à proficiência da escrita e da leitura, mostram-se agitados e alheios às atividades propostas; a professora titular é muito esforçada, procura desenvolver atividades variadas, utilizando recursos financeiros próprios para viabilizar xerox e outros materiais pedagógicos, encurtando ainda mais o já insuficiente salário mensal. Em uma das aulas a que assisti no semestre, sentada na extremidade da sala, Amanda ouve uma aluna de 16 anos dizer baixinho para sua colega: “preferia estar faxinando três casas e não presa aqui, nessa aula chata!”

Como professora formadora de professores na licenciatura em História, a questão que me coloco é a seguinte: o curso precisa ter contribuído para Amanda fazer a leitura deste contexto, enxergar efetivamente esta aluna de 16 anos, bem como os seus colegas, e questionar sobre qual história ensinar neste lugar. Caso contrário, fica o sentimento de que tudo o mais que tenha sido feito durante a graduação de pouco valeu, especialmente se, no horizonte da formação profissional que almejamos, estiver colocado o compromisso ético-político de qualificar as práticas escolares de ensinar e aprender História, no âmbito da educação básica.

