

Os jovens e a aula de história: entre tensões, expectativas e possibilidades

The young people and the history lesson: between tensions, expectations and possibilities

Flávia Eloisa Caimi

Universidade de Passo Fundo | Rio Grande do Sul

Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Universidade Estadual de Londrina | Paraná

Resumo

O texto discute os processos de aprendizagem histórica que se consubstanciam em espaços formais de escolarização, mais especificamente no contexto da sala de aula. Em sua dinâmica metodológica, a proposta do estudo toma como interlocutores 42 estudantes do terceiro ano do ensino médio, interpelando-os acerca das suas experiências com a história escolar, nos contextos de aula, ao longo da escolarização. Tais manifestações são cotejadas com os pressupostos defendidos pela literatura educacional, no esforço de identificar pontos de aproximação e/ou de distanciamento entre as expectativas dos estudantes e os postulados acadêmicos acerca da história escolar, validados por professores e pesquisadores do ensino de história. Os resultados indicam a existência de um excelente ideário constituído sobre o que seria o “bom ensino de história”, que se aproxima muito das expectativas dos jovens acerca da história escolar. Tal ideário, no entanto, não se incorpora nas práticas escolares, permanecendo como um “discurso sobre”, sem penetrar efetivamente o espaço da sala de aula.

Palavras-chave: Aula de história. Ensino-aprendizagem. Escola.

Abstract

The text discusses the historical learning process that occur in formal spaces of schooling, more specifically in the classroom context. In its methodological dynamic, the study proposal take as interlocutors 42 high school students, interpellating them about their experiences with the scholar history, in lessons contexts, through the schooling process. These manifestations are compared to the assumptions defended by the educational literature, in effort to identify approaching and/or detachment points between the students' expectations and the scholar history academic presuppositions, validated by history teaching professors and researchers. The results indicate the existence of an excellent group of ideas about what would be the “good history teaching”, that approaches a lot to the young expectations about the scholar history. These ideas, however, doesn't incorporate in the scholastic practices, remaining as a “noble discourse”, without an effective penetration in the classroom ambience.

Keywords: History lesson. Education-learning. School.



O que é uma aula? Em que consiste uma boa aula? Perguntas como essas são difíceis de responder, pois podem suscitar os mais diversos posicionamentos, dependendo das experiências escolares dos nossos interlocutores. Para muitos, aula é um lugar onde o professor ensina, expondo oralmente a matéria, e os alunos aprendem, ouvindo seus ensinamentos e realizando a lição. Para outros, aula é um espaço de diálogo onde diferentes sujeitos – professor e alunos – interagem com variados objetos de conhecimento, trocam experiências e significados, sob a mediação do primeiro. Do ponto de vista da estrutura física, pode-se pensar a aula circunscrita entre quatro paredes, com um quadro à frente, carteiras enfileiradas, paredes brancas, ou em espaços abertos como o pátio, a praça, a cidade; um espaço amplo, climatizado, ou uma edificação pequena, abafada, com uma classe numerosa. Ainda, pode-se pensar o tempo-espaço da aula como sendo a biblioteca, o museu, a fábrica, dentre outros lugares de convivência. No que concerne à qualidade das interações, pode-se imaginar um ambiente silencioso ou barulhento, de silêncio existencial ou de barulho anárquico, de silêncio apático ou de barulho produtivo, de trabalho individual ou de produção coletiva, de escuta passiva ou de questionamentos fundamentados. Em se tratando das estratégias e recursos de ensino, pode-se imaginá-la com a presença exclusiva do livro didático ou permeada pelas mais diversas tecnologias; com o protagonismo do aluno ou com a condução exclusiva do professor; com atividades variadas e desafiadoras ou com exercícios repetitivos e maçantes. Enfim, longos anos de escolarização, na condição de estudantes, permitiram que fosse constituída uma ideia, ou muitas ideias, do que seja uma aula.

Revisitando a literatura, têm-se diferentes definições para conceituar a aula. Já em Comenius (1592-1670), autor reconhecido como o criador da Didática, visualiza-se esforços para caracterizar a escola e sistematizar um método de ensino. Defensor da instituição escolar, Comenius criticava muitos aspectos do seu funcionamento, especialmente pelo uso de castigos corporais e pelo modo tedioso como se ensinavam os alunos, conforme se pode verificar neste trecho:

Além disso, na educação da juventude, usou-se quase sempre um método tão duro que as escolas são consideradas como os espantalhos das crianças, ou as câmaras de tortura das inteligências. Por isso, a maior e a melhor parte dos alunos, aborrecidos com as ciências e com os livros, preferem encaminhar-se para as oficinas dos



artesãos, ou para qualquer outro gênero de vida. (COMENIUS, 1997, p. 149).

Para que os conhecimentos escolares se voltassem para uma verdadeira instrução e para os bons costumes, deveriam se ajustar à idade dos alunos e se associar à vida, pois, segundo o autor, “[...] nada se aprende apenas para a escolaridade, mas para vida, de tal sorte que, deixada a escola, não seja tudo levado pelo vento.” (COMENIUS, 1997, p. 227).

Outro autor que influenciou significativamente os procedimentos escolares foi Skinner (1904-1990), na medida em que buscou, pelo viés do comportamentalismo, apontar referências sobre o espaço da aula, de modo a organizar um ambiente favorável à aprendizagem, tarefa que atribuiu, primordialmente, aos professores. Assim, a aula foi entendida como

[...] um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem. Aprendem sem serem ensinados no seu ambiente natural, mas, os professores arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, facilitando o aparecimento de comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou assegurado o aparecimento de comportamento que poderia, de outro modo, não ocorrer nunca. (SKINNER, 1972, p. 62).

Nos estudos atuais do campo da Didática, encontram-se registros que apontam a aula como um trabalho estruturado, que se define em etapas, no qual se concretiza o processo de ensino-aprendizagem, pressupondo, dentre outros, a presença de sujeitos (professor e alunos); de um objeto de trabalho (conteúdos, conceitos); e de situações didáticas (método, estratégias, recursos). Entendendo que a educação escolar se desenvolve em contextos específicos, que são sociais, econômicos, políticos, históricos, geográficos, tecnológicos, Olga Teixeira Damis (2010, p. 209) afirma que “[...] o ato de ensinar que se expressa por meio do desenvolvimento teórico e prático da aula não supõe apenas a organização da ação pedagógica com a finalidade de transmitir, direta ou indiretamente, conhecimentos, valores, hábitos e habilidades aos estudantes.”

Para essa autora, a aula é também um espaço/forma de o professor desenvolver a ação pedagógica e “[...] expressa a articulação entre um conhecimento científico, enquanto componente curricular, uma concepção de educação formal do estudante e um contexto social concreto.” (DAMIS, 2010, p. 209).



Pode-se dizer, enfim, que aula é um tempo-lugar onde se aprende. Um tempo-lugar onde professor e alunos interagem, trocam informações, confrontam impressões, modificam opiniões. Uma aula se estrutura com base num projeto, pensa e age no imediato, mas também lança o olhar lá na frente, vislumbra a formação do sujeito para o futuro e para a sua atuação na sociedade em que vai viver. Nesse sentido, a aula tem um compromisso ético, de ensinar a respeitar e a transformar o mundo, de desenvolver a crítica, de ajudar a elaborar argumentos consistentes sobre os temas.

A segunda pergunta esboçada no título dessa seção pretende caracterizar os elementos que compõem uma boa aula, uma aula bem-sucedida. Pode-se iniciar respondendo o óbvio: uma boa aula é aquela em que os alunos aprendem de forma significativa, duradoura. Perguntando aos professores, talvez respondessem que uma boa aula é aquela em que os alunos se envolvem, sentem desejo de saber, vontade de aprender mais. Para os alunos, invariavelmente, uma boa aula depende muito do desempenho do professor, ressaltando-se tanto suas características pessoais quanto metodológicas.

Estudos realizados por Castanho (2001), perscrutando as memórias de adultos sobre professores que foram marcantes na sua trajetória escolar, mostram que aspectos afetivos, relacionados ao convívio cotidiano entre professor e alunos na sala de aula, são elementos bastante relevantes na memória desses egressos da escola. A autora sumariza as características dos professores marcantes em seis pontos: 1) *O professor marcante ensina bem e conhece bem sua área*, indicativo de que domina o estatuto epistemológico da área do conhecimento, consegue selecionar e hierarquizar os conteúdos, além de organizar metodologicamente a aula de modo que o aluno apreenda os nexos, as inter-relações de tais conteúdos com suas experiências cotidianas. 2) *O professor marcante não dá apenas aulas expositivas, por melhores que sejam*, pois reconhece a necessidade de o aluno protagonizar seus processos de aprendizagem, ser ativo, construtivo, interativo e não apenas um ouvinte mais ou menos passivo do saber do professor. 3) *O professor marcante geralmente alia características positivas do domínio afetivo às do domínio cognitivo*, na medida em que adota atitude amigável em classe, valoriza os saberes dos alunos, estimula o diálogo e a participação. 4) *O professor marcante planeja suas aulas*, organizando atividades estruturadas e articuladas com vista a determinados objetivos e finalidades, pois, segundo Castanho (2001), a atividade do ensino se caracteriza por *atos lógicos, atos estratégicos e atos institucionais*.



Nos atos lógicos são contemplados os aspectos do planejamento do trabalho pedagógico especialmente no que diz respeito às intencionalidades mais gerais; nos atos estratégicos incluem-se os meios de concretizar o trabalho, tais como atividades e técnicas que permitem a consecução dos objetivos traçados; nos atos institucionais insere-se um conjunto de ações que formalizam e institucionalizam os processos educativos (notas, documentos, registros de frequência etc.). 5) *O professor marcante, embora possa até desconhecer, usa, em sua prática, pressupostos da teoria interacionista*, o que significa assumir determinadas práticas educativas, tais como reconhecer e mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema; estimular a dúvida, a descoberta, a curiosidade sobre o assunto; favorecer dinâmicas cooperativas em sala de aula, dentre outras. 6) *Por fim, o professor marcante estimula as posições teóricas na disciplina que ensina com postura política clara*, pois considera que os conteúdos escolares não têm fim em si mesmos, estando alicerçados em uma concepção político-filosófica de mundo, que remete para uma construção nova. Assim, nas aulas espera-se que não se ensinem apenas os conteúdos das matérias, mas também a enxergar, a conceber e a transformar os contextos vividos.

92 Ensinar e aprender são, enfim, empreendimentos cognitivos complexos, cujo sucesso depende de um conjunto amplo de variáveis, tais como: a estrutura da escola, a capacitação do professor, o planejamento de aula, o comprometimento dos estudantes, os contextos familiares e sociais, as perspectivas de futuro tanto dos professores quanto dos alunos, para citar apenas alguns.

Num contexto de universalização do acesso ao ensino fundamental como o que se vive hoje no Brasil, encontra-se presente na escola e convive nas salas de aula, não só toda a diversidade étnica, cultural, linguística, como também toda a sorte de juízos pessoais, preferências, preconceitos, aspirações, perspectivas religiosas, desejos subjetivos, comportamentos coletivos. Sem negar a riqueza que tal diversidade comporta, é preciso reconhecer que ela também exige do professor uma atenção especial quanto a criar condições para a comunicação intercultural (LABURÚ; ARRUDA; NARDI, 2003), buscando mobilizar características e interesses comuns entre os alunos, para viabilizar a proposta de aula.

Um dos maiores desafios do professor hoje é dialogar com o universo cultural dos jovens, aproximar-se de seus consumos, entender a cultura juvenil e incorporar suas experiências cotidianas no contexto escolar. Jovens que, segundo Morduchowicz (2004), têm experimentado uma nova sensibilidade,



com algum déficit, mas também com alta potencialidade para a aprendizagem; jovens que lidam de modo diferente das gerações precedentes com os conceitos de tempo e espaço; jovens que apresentam maior rapidez de reflexos e capacidade de integrar elementos visuais e sonoros; jovens que, frente às novas tecnologias de informação e comunicação, têm desenvolvido uma atenção flutuante, descontínua e dispersa; jovens que não definem suas identidades apenas nos livros que leem, mas também nos programas de televisão a que assistem, nos textos multimídia em que navegam, nas músicas que escutam e nos filmes que elegendem.

Essa situação nos impõe uma espécie de “obesidade informativa”, expressão cunhada por Pozo (2002), referindo-se à imensa capacidade que tem nossa sociedade atualmente, de armazenamento e distribuição da informação, com acesso instantâneo a grandes bancos de dados de caráter hipertextual. Para esse autor, a informação flui de modo bem mais dinâmico na nossa cultura, mas também de forma muito menos organizada:

Enquanto que a aprendizagem da cultura impressa costuma ser uma viagem organizada por quem produz o conhecimento [...], na sociedade da informação é o *consumidor* quem deve organizar ou dar significado à sua viagem. É a cultura do *zapping* informativo, uma cultura feita de retalhos de conhecimento, uma *collage* que é necessário recompor para obter um significado. (POZO, 2002, p. 37).

Tal fenômeno, classificado pelos autores como uma terceira revolução nos suportes de informação produziu importantes transformações na dinâmica das sociedades contemporâneas, nas suas instituições, na vida das pessoas. Uma geração inteira, de modo mais ou menos silencioso, adotou a tecnologia e desenvolveu novas estratégias de aprendizagem, de relacionamento, de convívio social, constituindo um expoente das mudanças sociais relacionadas à globalização.

Veen e Wracking (2009) nomeiam essa geração de *homo zappiens*, tida como uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global tendo como base os suportes multimídia. Os autores a distinguem pelo fato de terem crescido acessando múltiplos recursos tecnológicos, desde os mais antigos, como o controle remoto da TV, o *mouse* do computador, o *minidisc*, até os mais recentes, como o telefone celular, o *iPod*, o *mp3*, o *tablet* e tantos outros. Consideram, ainda, que tais recursos possibilitaram às crianças um maior



controle sobre o fluxo de informações, bem como a capacidade de “[...] lidar com informações descontínuas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborarem em rede, de acordo com suas necessidades.” (VEEN; WRACKING, 2009, p. 12).

Os autores salientam que a relação desses jovens com a escola mudou, em comparação ao comportamento de outras gerações. A geração *homo zappiens*: a) reconhece na escola apenas um de seus interesses, dentre muitos outros, como redes de amigos, trabalho de meio turno, encontros sociais; b) considera a escola desconectada do seu mundo e da vida cotidiana; c) demonstra comportamento ativo, em alguns casos, hiperativo; d) concede atenção ao professor por pequenos intervalos de tempo; e) quer estar no controle daquilo com que se envolve e não aceita explicações do mundo apenas segundo as convicções do professor; f) aprende por meio dos jogos, de atividades de descoberta e investigação, de maneira colaborativa e criativa.

Enfim, o uso intensivo das tecnologias digitais teria influenciado o modo de pensar e o comportamento do *homo zappiens*, na medida em que:

[...] para ele, a maior parte da informação que procura está a apenas um clique de distância, assim como está qualquer pessoa que queira contatar. Ele tem uma visão positiva sobre as possibilidades de obter a informação certa no momento certo, de qualquer pessoa ou de qualquer lugar. O *homo zappiens* aprende muito cedo que há muitas fontes de informação e que essas fontes podem defender verdades diferentes. Filtra as informações e aprende a fazer seus conceitos em redes de amigos/parceiros com quem se comunica com frequência. (VEEN; WRACKING, 2009, p. 30).

Diversas teorias da aprendizagem têm afirmado, ao longo de décadas, que os jovens aprendem ativamente, não são recipientes vazios à espera de serem preenchidos com os saberes dos professores. Ainda que essa ideia seja praticamente consensual entre os educadores atualmente, a implicação disso se coloca de maneira muito contundente e impactante nesta era digital, obrigando que todos os principais interessados na educação das novas gerações – pais, professores, gestores de políticas públicas e outros – olhem com muita atenção para os seus valores, reflitam sistematicamente sobre esse cenário e busquem o melhor caminho para conduzir os processos educativos.



Não se trata de adotar posições ou tomar atitudes radicais, seja no endeuamento das novas ferramentas digitais, como se pudessem, por si só, resolver todas as mazelas escolares, seja na sua demonização, como se fossem uma ameaça à estabilidade dos sistemas educativos. O desafio que se coloca aos educadores é a criação de respostas compatíveis com as mudanças e novas demandas educativas e sociais, tomando os valores da geração *homo zappiens* como fonte de inspiração para essa tarefa.

Que expectativas manifestam os estudantes em torno da aula de história?

Nesta parte do estudo, nosso olhar se desloca para a especificidade da aula de história, buscando sistematizar algumas das expectativas de estudantes do ensino médio sobre essa experiência. Na sequência, pretende-se cotejar tais expectativas com os principais pressupostos defendidos no âmbito da produção acadêmica acerca dos elementos que compõem uma boa aula de história, no intuito de reconhecer os pontos de intersecção e de distanciamento entre o que os estudantes almejam e o que nós, professores e especialistas, entendemos que deva estar contemplado em uma aula de história bem sucedida.

O estudo focalizou 42 estudantes do 3º ano do ensino médio, de duas escolas da rede pública estadual, situadas num município de cerca de 200 mil habitantes, no norte do estado do Rio Grande do Sul. As escolas são consideradas de porte médio, cada uma abrigando em torno de mil alunos, em três turnos de funcionamento. Escolheu-se realizar a escuta de estudantes finalistas do ensino médio, por entender que sua trajetória de escolarização básica lhes ofereceu diferentes experiências de aula de história, favorecendo sua tomada de posição sobre o assunto.

Contando com a colaboração das professoras titulares das turmas, foi solicitado que os estudantes respondessem a um instrumento com cinco questões, sendo a primeira constituída da análise de uma charge; a segunda requeria a enumeração de nove disciplinas escolares por ordem de preferência; as demais, de caráter dissertativo, solicitavam sua manifestação sobre as características que definem um bom professor de história, o que consideram uma boa aula de história e a utilidade de estudar história para a sua vida.



Em cada escola obtiveram-se 21 respondentes, totalizando 42 instrumentos. A faixa etária dos estudantes situa-se entre dezessete e dezenove anos, consubstanciando 29 sujeitos com dezessete anos, nove com dezoito anos e quatro com dezenove anos. Quanto ao gênero, o grupo-sujeito é bastante equânime, sendo 22 estudantes do sexo feminino e vinte do sexo masculino. Ainda, é importante mencionar que uma turma estuda no turno da manhã e a outra, no turno da noite.

A primeira questão solicitava um comentário sobre a situação de aula representada na charge a seguir:



Fonte | Ana Lúcia Lana Niemi e João Carlos Martins (1996)

Nessa primeira questão, o que se pretendia, fundamentalmente, era verificar se os estudantes conseguiam perceber as limitações dessa proposta de ensino de história circunscrita ao estudo de fatos isolados e à memorização. A análise apontou o predomínio de três vetores de resposta: 1) doze estudantes responsabilizaram o aluno por não saber o conteúdo, por não ter interesse nas aulas, por não prestar atenção; 2) dez respondentes responsabilizaram a professora, por não ensinar direito, por não explicar bem o conteúdo, por abordar temas muito complexos para a idade do aluno; 3) onze respondentes fizeram uma interpretação literal, focando no conteúdo cômico, no aspecto da ironia e do deboche do aluno com a professora. Os demais (cinco respondentes) apenas relataram a situação que viram na charge ou deixaram a questão em branco.

A expectativa de que os estudantes reconhecessem nessa situação de aula uma estratégia malsucedida de compreensão histórica – em virtude



do enfoque dado ao ensino, excessivamente pautado no verbalismo, na memorização e na abordagem factual dos conteúdos – só se concretizou nas manifestações de quatro dos 42 respondentes. Em seus registros, encontram-se explicações com o seguinte teor: *Ela não está ensinando corretamente. Não é importante saber quem rezou a primeira missa, mas sim o significado dessa missa e o que significou para o Brasil (S3)*¹. Na mesma direção, segue o registro desse outro estudante: *Eu acho que não importa quem rezou a primeira missa, o que realmente importa é o conhecimento (S19)*.

Chama atenção a dificuldade da maioria dos alunos em operar com estranhamento frente à situação de aula mostrada na charge. Será este um indício de que não há, de fato, estranhamento, uma vez que é, com esse modelo, que os estudantes conviveram ao longo da sua escolarização e ao qual conferem legitimidade?

Ao examinar as discussões sobre o ensino de história do último século, veem-se inúmeros depoimentos de professores, pesquisadores, reformadores e críticos da história escolar, sobre a insuficiência dos métodos verbalistas e memorísticos que tradicionalmente têm orientado essa disciplina na educação básica, os quais resultaram, invariavelmente, num ensino apontado como tedioso, ineficaz, sem sentido, acrítico. No percurso da literatura educacional, especialmente da história da educação e da história do ensino da história, podemos localizar muitos autores/obras que se dedicaram não só à tarefa de criticar a precariedade dos métodos existentes, mas também à de propor outros caminhos, que pudessem contribuir para superar tais limitações no ensino da disciplina. Este é o caso, por exemplo, de José Veríssimo e de Murilo Mendes, que teceram críticas severas aos limites das propostas em ação nas suas respectivas épocas, o primeiro ao final do século XIX e o segundo em meados do século XX.

José Veríssimo (1985) oferece aos brasileiros, logo após a proclamação da República, mais especificamente no ano de 1890, uma importante obra denominada *A educação nacional*, com a qual pretendeu não só inventariar o estado da instrução pública no país, como também apresentar uma proposta de reforma educacional coetânea com as necessidades e perspectivas da jovem República.



Tecendo considerações e apontando caminhos para o tratamento de diversos temas e disciplinas escolares, o intelectual paraense assim se refere ao ensino de história vigente ao final do século XIX:

O ensino da história pátria, além de escassissimamente feito, é pessimamente dado. Os compêndios, insisto, são em geral despidos de qualquer merecimento didático. São pesados, indigestos e mal escritos. Para o ensino primário, os poucos que há são inspirados na velha pedagogia jesuíta das perguntas e respostas, e limitam-se a uma enfadonha e estúpida nomenclatura de governadores, de reis, de capitães-mor ou de fatos áridos de nenhum modo úteis ao ensino primário da história pátria. Na escola primária, afora a decoração e bruta repetição desses péssimos compêndios, nada mais auxilia e completa o estudo da história nacional. O mestre, que as mais das vezes a ignora, e que, em geral, é pouco zeloso, limita-se a *tomar a lição*, isto é, a fazer ao menino as perguntas indicadas no compêndio e a exigir dele a resposta. Não há uma explicação, não há uma lição oral, um trabalho de composição sobre a história pátria. *Tomada a lição*, está satisfeita a obrigação oficial, quando a não descuram de todo, que é o que mais vezes acontece. (VERÍSSIMO, 1985, p. 112).

98

Como se pode notar, Veríssimo faz uma contundente avaliação da história escolar, criticando os métodos, os materiais de ensino, a atuação do professor. Muitos dos elementos apontados pelo autor poderiam ter sido dados em escritos do final do século XX, que ainda assim teriam alguma força de realidade.

Murilo Mendes, tal como Veríssimo, dedicou alguns de seus estudos à reflexão sobre o ensino de história, visando à identificação de suas insuficiências e ao delineamento de algumas proposições. Alinhado com o escolanovismo norte-americano, juntamente com Lourenço Filho e outros Pioneiros da Educação Nova (FREITAS, 2004), Mendes assim se pronuncia em sua monografia para o concurso de professor de Metodologia do Ensino Secundário do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, em 1935:

[...] a preleção, que é uma modalidade de exposição, é o velho e batido método que o ensino de história sugere ao professor neófito, seduzido pela tentação de expor, explanar, argumentar e deduzir toda a matéria, numa ordenação clara e lógica, que lhe parece perfeita, como forma de ensino. Não conta, a princípio, com a



passividade da classe de cuja receptividade abusa, na certeza de que está interessando e produzindo. E vai expondo. Ponto atrás de ponto. Marcada a sabatina ou a primeira chamada, irá ver, e só então, se suas bonitas preleções deram o resultado que esperava. Se, como verificação da aprendizagem, ele se dá por satisfeito em constatar que os alunos mostraram-se capazes de reter e repetir o que fora explicado, o ensino de história vai bem e as suas preleções prosseguem. (MENDES apud FREITAS, 2004, p. 167).

Assim, percebe-se que os métodos verbalistas no ensino de história perpassam gerações e gerações de estudantes, mostrando extrema vitalidade. Não é difícil compreender o quão pouco estranhamento os alunos tiveram diante da charge que lhes foi apresentada.

Seguindo na análise do instrumento (Questão 2), solicitou-se aos estudantes que enumerassem, em ordem de sua preferência, as principais disciplinas escolares, conforme a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1
Quantificação das disciplinas de preferência dos estudantes

	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
Língua Portuguesa	3	2	4	5	3	6	5	11	4
Educação Física	10	10	6	4	1	2	3	2	3
História	4	4	6	9	2	4	8	3	2
Física	-	2	4	8	12	5	3	5	2
Biologia	10	4	6	1	6	7	4	2	3
Matemática	11	6	2	2	3	3	2	1	12
Geografia	-	7	7	5	8	5	7	3	-
Artes	7	4	4	3	2	6	3	6	7
Química	1	3	2	3	6	5	10	6	6
Total	46	42	41	40	43	43	45	39	39

Fonte | Dados de investigação produzidos pelas autoras



Em alguns aspectos, as respostas não fogem ao convencional, em outros são surpreendentes. A grande preferência por Educação Física comprova o que se tem verificado no dia a dia da escola, da mesma forma o gosto pela disciplina de Biologia. A primeira, talvez, por permitir ampla expressão corporal e a segunda, pela potencial proximidade com a vida, por explicar muitas situações cotidianas.

Matemática surpreende pela concentração tanto na primeira quanto na última opção. Foram onze indicativos de primeira escolha e doze de última escolha, demonstrando que uns a amam, outros a odeiam. História, disciplina que move nosso interesse neste estudo, encontra-se em posição mediana, pois foram 23 indicações até a quarta posição de preferência e dezenove indicações do quinto ao nono lugar de preferência. Apenas quatro alunos a colocaram em primeira opção, ficando atrás de Educação Física, Matemática, Biologia e Artes na preferência dos alunos.

Questionados sobre a existência de algum professor de história que lhes pareceu especial, diferenciado, e sobre as razões de tal destaque (Questão 3), os respondentes apresentaram diferentes argumentos, mas invariavelmente relacionados à qualidade da proposta pedagógica e/ou da interação. Dentre os principais elementos destacados, trazemos os seguintes:

1) o professor (em geral, professora) é parceiro, alegre, extrovertido, ouve pacientemente os alunos (sete indicações). Chama especial atenção o depoimento de um aluno, que mostra sua preferência pelo aspecto afetivo, a despeito de não conseguir aprender com esta professora: *Eu gosto da professora de Português, eu não domino muito a matéria dela, mas ela é aquela pessoa que sempre vai te ajudar sem querer alguma coisa em troca, sei lá, ela é aquele tipo de pessoa que gosta de ouvir as opiniões dos alunos* (S18);

2) o professor explica muito bem, faz o aluno compreender a matéria, relacionando-a com assuntos atuais e com as suas experiências, demonstra domínio do conteúdo e mantém-se atualizado (seis indicações). Assim se manifestou uma estudante: *Apesar de não gostar muito da matéria, acho que ela explica muito bem, mostra aonde quer chegar, está sempre se especializando nos assuntos* (S14);

3) o professor tem uma narrativa envolvente, “transporta” os alunos para o passado, faz “viajar no tempo” (seis indicações). Vejamos outro exemplo de manifestação do aluno: *Houve no 1º e no 2º ano do ensino médio*



uma professora que falava de História, que conseguia nos transportar, o nosso corpo e a nossa mente, para aquele lugar. A história, desde aqueles momentos, ganhou importância na minha vida (S6);

4) o professor é "chato", exigente, mas faz o aluno estudar, resultando em boa aprendizagem (três indicações);

5) o professor promove estratégias e recursos diversificados em aula, tais como teatro, imagens, vídeo, mobilizando a participação dos alunos em aula (três indicações).

Dois alunos não responderam a essa questão e quatorze alunos afirmaram que todos os professores sempre foram bons, sem destacar algum em especial.

Na quarta questão do instrumento, indagou-se aos alunos que utilidade conseguem visualizar no estudo da história escolar, para a sua vida presente e futura. Excetuando-se os oito alunos que não reconhecem qualquer valor no estudo da história, os demais apresentam importantes justificativas para a sua presença na escola. Para dezessete respondentes, a história escolar contribui para que se possa compreender a sociedade atual e suas desigualdades, bem como formar identidades, descobrir quem somos, entender as situações cotidianas, dentre outros aspectos, conforme o seguinte depoimento: *A história nos ajuda a formar opinião a respeito do mundo. Ela nos ajuda a entender o nosso mundo atual e a refletir sobre ele (D9)*. Assim, a disciplina não se justificaria apenas pelo estudo do passado, mas pela sua capacidade de conferir inteligibilidade ao mundo contemporâneo.

Nove estudantes entendem que seu valor reside justamente no estudo do passado, pois permite saber o que aconteceu em outras épocas, compreender a "evolução das coisas", a origem e os "porquês" dos atuais acontecimentos. Demonstrando que entendeu o sentido do estudo da história, este aluno assim se manifesta: *Em cada rua há uma história, em cada cidade, estado, país. A minha vida é uma história. Tudo faz parte da história (S6)*. Seis estudantes indicaram que a contribuição da história escolar está na formação de uma cultura ampla, que possibilita argumentar com as pessoas, discutir assuntos diversos, acumular conhecimentos gerais. Vejamos como este aluno expressa sua posição: *A história tem utilidade, com certeza. Muitas perguntas que eu já ouvi dos próprios colegas de serviço eu soube responder a eles. E depois, é bom saber o porquê de tudo (S18)*. Por fim, dois alunos reconhecem



que o estudo da história serve tão somente para passar no vestibular, para entrar na faculdade.

A última questão solicitou que os alunos expressassem o que consideraram uma boa aula de história e como esta deveria ser desenvolvida (Questão 5). Doze alunos responderam que uma boa aula deve contemplar debate, participação, brincadeiras, diversão; dez alunos entendem que o sucesso da aula depende preponderantemente da explicação do professor; onze alunos apontam como aspecto relevante a presença de exercícios diversificados e o uso de recursos interessantes, com destaque para a visitação de lugares de memória; seis estudantes consideram que uma boa aula de história requer uma narrativa envolvente do professor, que faça uso de exemplos, que consiga “cativar os alunos”; três respondentes entendem que uma boa aula se faz com conteúdos “legais”, interessantes, que despertem atenção e curiosidade.

Na sequência, serão sistematizados alguns dos principais postulados que têm alcançado ampla visibilidade na produção acadêmica acerca do ensino da história, no sentido de verificar em que medida eles se aproximam das expectativas dos jovens em sua interlocução com o conhecimento histórico escolar.

102

Os pressupostos orientadores da aula de história segundo a produção acadêmica

Novas e desafiadoras demandas de aprendizagem nos são colocadas pelas especificidades do nosso tempo. Vive-se numa sociedade com ritmos de mudança muito acelerados, que requer saberes e habilidades em múltiplos domínios, exigindo dos professores e estudantes uma capacidade de integração e relativização de conhecimentos que vai muito além da assimilação e reprodução de conteúdos escolares. Nesse contexto, tanto evolui *o que* temos de aprender quanto *a forma* como temos de aprender, o que significa dizer que precisamos “[...] não apenas aprender mais do que nunca, mas, principalmente, de uma forma diferente da tradicional aprendizagem reprodutiva ou memorística.” (POZO, 2002, p. 18).

Para concretizar uma nova proposta formativa, que supere essas práticas pouco condizentes com as exigências da vida contemporânea, professores e especialistas da área do ensino de história postulam o desenvolvimento do



pensamento histórico dos jovens, esboçando planos de aprendizagem que lhes possibilitem perceber a racionalidade da análise social, cumprindo, assim, determinadas intencionalidades educativas.

Joaquim Prats (2006) sumariza algumas das principais finalidades a serem realizadas no âmbito da história escolar, compartilhadas em grande medida pela comunidade de pesquisadores e professores do campo do ensino de história, no intuito de que os alunos possam entender história e, assim, pensar historicamente. São elas: a) facilitar a compreensão do presente, por meio do estudo do passado; b) preparar os alunos para a vida adulta, oferecendo um marco de referência para a inteligibilidade dos problemas sociais do seu tempo; c) despertar o interesse pelo passado, entendendo a história como campo investigativo que o explica e lhe dá coerência; d) potencializar nos jovens um sentido de identidade, sem ignorar os valores de tolerância e as diferenças entre os indivíduos e contextos; e) ajudar os jovens a reconhecerem suas próprias raízes culturais, além de estimular a compreensão de outras culturas, próximas e distantes; f) por fim, desenvolver exercício intelectual rigoroso, que introduza os jovens no conhecimento histórico, mediante o domínio de uma metodologia própria desse campo de saber.

Na mesma direção, Robert Bain (2005), professor assistente da Escola de Educação da Universidade de Michigan, dedica-se a investigar os processos de aprendizagem da história escolar e aponta algumas alternativas de caminhos aos professores de história interessados na superação dos chamados “métodos tradicionais” de ensinar história³. Dentre as possibilidades, Bain considera que algumas tarefas são prioritárias, como, por exemplo, organizar os temas clássicos da história na forma de problemas repletos de significação, de modo que os alunos se sintam instigados a estudá-los; converter os objetivos curriculares que são familiares aos professores, em problemas historiográficos que requeiram o uso de métodos de investigação histórica; conciliar o domínio de conteúdos historiográficos essenciais com o desenvolvimento de pensamento histórico complexo e sofisticado; transformar os tradicionais repositórios de informação em suportes de construção de ferramentas cognitivas para a resolução de problemas de natureza histórica.

Para esse autor, os professores de história precisam subverter os programas curriculares instituídos pela tradição, não necessariamente no sentido de abolir conteúdos, mas, principalmente, de assumir o risco de criar problemas históricos para dialogar com as propostas curriculares. Enquanto os



historiadores trabalham de modo retrospectivo, partindo dos acontecimentos já produzidos para a investigação das suas condições de produção, os professores de história operam a partir dos objetivos fixados para as grandes questões históricas. Ao contrário dos historiadores, que seguem apenas as linhas do pensamento histórico, os professores precisam ser ambivalentes, tratando tanto das linhas do pensamento histórico quanto dos aspectos pedagógicos. De tal modo, esclarece Bain (2005), os professores de história devem ir além de produzir conhecimento histórico para as sociedades ou desenvolver pensamento histórico para si, como fazem os historiadores. Professores de história precisam ser capazes de ajudar outros a aprender história e a pensar historicamente, tarefa que exige a mobilização de estratégias que dizem respeito ao conhecimento histórico, propriamente dito, mas também à elaboração de problemas historiográficos, aos conhecimentos prévios dos alunos, aos contextos de aprendizagem, dentre outros.

O ensino dito “tradicional” não refuta, antes tende a reforçar a percepção da história escolar como uma coleção de fatos e datas. Em decorrência, os estudantes desconhecem o papel crítico do raciocínio histórico e pouco compreendem em que consiste uma explicação. Nesse sentido, é importante que eles exercitem a resolução de problemas qualitativos e a explicitação de seu raciocínio, numa perspectiva metacognitiva. Todavia, é improvável que conquistem a facilidade para raciocinar historicamente a menos que a estrutura da proposta de ensino acentue a relevância de tal habilidade.

Em certa medida, esses postulados que têm orientado a produção acadêmica acerca do ensino da história escolar não estão distantes das expectativas manifestadas pelos estudantes, e apresentadas na seção anterior, que reivindicam, dentre outros, um maior protagonismo em aula; a realização de atividades significativas; a compreensão dos nexos que conectam as experiências históricas de outras épocas, com o tempo presente; a constituição de uma cultura geral sobre a sua e outras sociedades, presentes e pretéritas.

Ora, se os pressupostos defendidos na literatura educacional parecem se aproximar das expectativas de aprendizagem dos estudantes, nessa pequena amostra estudada, onde residiriam as dificuldades dessa disciplina escolar? Por que muitos alunos não gostam de estudar história? Por que os índices de reprovação na escola são tão altos? Por que os estudantes não se saem bem nas provas de história do vestibular e do Enem? Por que ouvimos



incontáveis manifestações, tanto de estudantes quanto de egressos, de que a história escolar é tediosa e sem sentido?

A despeito de se reconhecer, com relativa clareza, as intencionalidades que movem o ensino da história escolar, nem sempre elas são efetivamente colocadas em prática no cotidiano da sala de aula. Isso ocorre por muitas razões, que passam pela qualidade da formação dos professores; pelo status social que a disciplina ocupa no cenário educacional; pela tradição historiográfica que orienta os saberes escolares; pela instrumentalização que os governos, especialmente os ditatoriais, fazem da história escolar, no sentido de conformar uma determinada consciência histórica em cada época, assim como pelas próprias condições inerentes ao funcionamento da disciplina.

No que diz respeito a esse funcionamento, mais uma vez recorre-se aos estudos de Joaquin Prats (2006), que aponta um conjunto de dificuldades que permeiam os processos de ensino-aprendizagem da história na educação básica. A começar pela característica de ser uma disciplina que exige altos níveis de pensamento abstrato e formal, requerendo a compreensão de variáveis e relações que não podem ser isoladas de uma totalidade social dinâmica. Assim, uma apropriação factual, que apenas junta acontecimentos desconexos, não garante uma aprendizagem histórica significativa, tampouco a formação do pensamento histórico.

Outra especificidade que gera dificuldade no estudo da história, segundo Prats, é a impossibilidade de reproduzir os fatos do passado, para transformá-los em objetos de conhecimento mais palpáveis. Essa característica exige que o conhecimento histórico se efetive por métodos de investigação, o que pressupõe um trabalho de análise, crítica e relação que envolve certa especialização técnica, que não está facilmente disponível no âmbito escolar, tampouco nos contextos de formação de professores de história.

No âmbito da ciência de referência, por sua vez, não existe um consenso sobre a natureza da disciplina como ciência social, tampouco um vocabulário conceitual único e leis gerais de aproximação ao campo empírico, o que torna ainda mais complexo o seu estudo no âmbito escolar. O autor considera, ainda, como vetor de dificuldade, a percepção que os alunos têm construído, ao longo da trajetória escolar, em relação ao estudo da história, entendida como matéria que se aprende por memorização, copiando a lição do quadro, respondendo exercícios no formato de extensos questionários. Esse



entendimento é, não raras vezes, corroborado pelo trabalho dos professores de história, ao apresentar a história como um conjunto de informações prontas.

Para finalizar, é importante acrescentar mais uma dificuldade inerente ao ensino de história, que se coloca como um dos maiores desafios para a qualificação desse campo do saber escolar, e diz respeito às questões curriculares. Não só na disciplina história, mas nesta em especial, os conteúdos curriculares são demasiadamente extensos, acompanhados, geralmente, pela ambição de estudar toda a história, o que desfavorece a aprendizagem com entendimento (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007) e acaba por estimular a memorização, pela facilidade maior que esta última apresenta.

Em nossa experiência profissional, ministrando cursos de formação em serviço para professores de história, somos frequentemente interpelados sobre essa relação quantidade-qualidade do conteúdo, evidenciando-se a restrição dos professores com o uso de situações didáticas mais sofisticadas, que demandam maior investimento de tempo. Estudos apontam que diversos currículos não conseguem efetivar essa aprendizagem com entendimento, “[...] porque apresentam muitos fatos desconexos num tempo muito curto, ou seja, problemas com um quilômetro de extensão e poucos centímetros de profundidade.” (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 44). Abdicar da quilométrica extensão dos conteúdos históricos na sala de aula significa dar oportunidade para outras estratégias de mobilização do conhecimento, tais como investigação, interpretação, análise, síntese, organização, hierarquização, transferência, generalização, aplicação.

Enfim, os desafios estão postos e consistem em efetivar na prática de sala de aula determinados pressupostos que orientam os interesses dos alunos e os postulados da área, como, por exemplo, valorizar a dimensão construtiva do saber; reconhecer a natureza aberta do conhecimento histórico; considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e os modos como estes mobilizam tais conhecimentos para estabelecer processos cognitivos próprios, apropriando-se de ferramentas que lhes permitam pensar historicamente e dar inteligibilidade aos contextos em que vivem.

Em tempos de *obesidade informativa*, a escola como um todo e a aula de história, em especial, precisa aproximar-se da vida, de modo que os jovens aprendam para além das tarefas escolares. E aproximar-se da vida significa enfrentar duas mudanças que se operam nos modos de circulação do saber,



nas sociedades complexas, quais sejam a *descentração* e a *destemporalização*. (MORDUCHOWICZ, 2004). A primeira diz respeito aos deslocamentos do saber, que sai dos limites dos livros e da escola para circular em outros espaços, rompendo com a aprendizagem linear e sequencial que caracterizava as sociedades modernas. A segunda refere-se à ruptura com o tempo escolar entendido como único meio socialmente legitimado para distribuição do saber, bem como à superação das fronteiras etárias para a aprendizagem, na medida em que se trata de uma “[...] aprendizagem que transcende el aula, que se vive a toda hora y que se extiende a lo largo de toda la vida.” (MORDUCHOWICZ, 2004, p. 25).

Enfrentar tais desafios parece condição para vitalizar o papel da história escolar na gestão da memória, na construção/reconstrução das identidades e na legitimação/ desconstrução dos saberes. Ao voltar os olhos para o passado, que o se faça na perspectiva dialógica, buscando a multiplicidade de falas, gestos, rituais e sentidos, potencializando a construção de identidades múltiplas e plurais.

Notas

- 1 A identificação dos respondentes está organizada com as consoantes S e D, correspondentes às iniciais das respectivas professoras titulares. A numeração que acompanha cada consoante diz respeito ao número de alunos respondentes (1 a 22 em cada escola).
- 2 Note-se que os resultados parciais das escolhas dos estudantes nem sempre totalizam o número 42, isso porque em algumas situações foi marcada mais de uma disciplina na mesma ordem de preferência, repetindo-se, por exemplo, três disciplinas na primeira ou na sétima opção de um mesmo aluno.
- 3 Seu estudo se desenvolve no contexto de um dos vários grupos de trabalho associados ao Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos, que se dedicam a investigar como as pessoas aprendem (*How people learn*). Esses grupos de trabalho estão organizados em comitês especializados, tais como: Comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem, Comitê de Pesquisa da Aprendizagem e Prática Educacional.

Referências

BAIN, Robert B. They thought the world was flat? Applying the principles of how People learn in teaching high school history. In: DONOVAN, Suzanne; BRANSFORD, John (Editors).



How students learn. History, Mathematics, and Science in the classroom. Washington: The National Academies Press, 2005.

BRANSFORD, John; BROWN, Ann; COCKING, Rodney (Org.). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência.** Tradução Carlos David Szlak. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas: Papyrus, 2001.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática magna.** Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

D9. **Entrevista escrita.** Passo Fundo (RS), 21 ago. 2011.

DAMIS, Olga Teixeira. Arquitetura da aula: um espaço de relações. In: DALBEN, Ângela (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREITAS, Itamar. A pedagogia de Murilo Mendes (São Paulo, 1935). **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, v. 10, n. 11, p. 162-175, 2004.

LABURÚ, Carlos Eduardo; ARRUDA, Sérgio de Mello; NARDI, Roberto. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

MORDUCHOWICZ, Roxana. **El capital cultural de los jóvenes.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2004.

NEMI, Ana Lúcia Lana; MARTINS, João Carlos. **Didática de história.** O tempo vivido: uma outra história? São Paulo: FTD, 1996.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres.** A nova cultura da aprendizagem. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRATS, Joaquín. Ensinar história no contexto das ciências sociais: princípios básicos. **Revista Educar**, Curitiba, v. 1, p. 191-218, 2006. (Número Especial, Dossiê Educação Histórica).

SKINNER, Burrhus Frederic. **O mito da liberdade.** Tradução Leonardo Goulart e Maria Lucia Ferreira Goulart. Rio de Janeiro: Bloch, 1972.

S3. **Entrevista escrita.** Passo Fundo (RS), 17 ago. 2011.

S6. **Entrevista escrita.** Passo Fundo (RS), 17 ago. 2011.



S14. **Entrevista escrita.** Passo Fundo (RS), 17 ago. 2011.

S18. **Entrevista escrita.** Passo Fundo (RS), 17 ago. 2011.

S19. **Entrevista escrita.** Passo Fundo (RS), 17 ago. 2011.

VEEN, Wim; WRACKING, Bem. **Homo zapiens:** educando na era digital. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional.** 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Profa. Dra. Flávia Eloisa Caimi
Universidade de Passo Fundo | Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação | GESPE
E-mail | caimi@upf.br

Profa. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina | Paraná
Centro de Educação Comunicação e Artes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Líder do Grupo de Pesquisa História e Ensino de História
E-mail | sandra.oliveira@sercomtel.com.br

Recebido 20 nov. 2012

Aceito 10 jan. 2013