

“Se está no livro de História é verdade”: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino Fundamental

MARLENE ROSA CAINELLI
SANDRA REGINA F. OLIVEIRA

Professoras de Metodologia do Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina. Pesquisadoras do Mestrado em Educação e coordenadoras do grupo de pesquisa História e Ensino de História (Brasil)

1. Introdução

A frase que escolhemos para intitular este artigo foi uma das tantas que ouvimos em sala de aula no processo de desenvolvimento de projetos, cujo objetivo principal é compreender como se ensina e se aprende História na escola. Neste texto apresentamos os resultados obtidos durante três anos de investigação do Projeto Educação Histórica: um estudo sobre a aprendizagem da História no processo de transição para a quinta série (6º ano) do ensino fundamental¹.

O projeto em questão foi gestado ao final de outra pesquisa² realizada em duas escolas de Londrina (uma da rede pública e outra particular), na qual nos dedicamos a compreender quais as características da História ensinada para os alunos e como eles vão construindo o conhecimento histórico. Destacamos a fase de escolaridade que denominamos de Anos Iniciais ou Séries Iniciais³ que atende a alunos entre sete e onze anos e distingue-se dos Anos Finais do Ensino Fundamental pela unicodência, ou seja, um único docente trabalha todas as áreas do conhecimento.

Os resultados da pesquisa citada nos levaram a concluir que a História ensinada nas séries iniciais, de forma geral, tem o conhecimento ligado aos fatos importantes da nação, relacionado principalmente a fatos políticos mais especificamente às datas comemorativas em âmbito local, regional e nacional. O trabalho em sala de aula é marcado pelo estudo de eventos estanques, isolados entre si e representam uma ‘verdade’ inquestionável. Exemplificamos a presença desta concepção na resposta formulada por um aluno à indagação feita durante as discussões: O que está escrito no livro de História é verdade?:- **“Tudo que está no livro é verdade. Se o livro é da escola está certo. As histórias do livro de Português não são verdades, mas do livro de História são.”**

Constatamos que, de forma geral, há uma passividade da professora com relação ao conhecimento histórico que ela lê de um livro ou de uma apostila, e esta mesma passividade é operada na forma como os alunos reagem em sala de aula. A noção que as professoras passam sobre a aprendizagem em História é marcada pela ideia de neutralidade do aluno perante um conteúdo a ser

¹ Financiado pelo Cnpq e Fundação Araucária

² Projeto de Pesquisa Educação Histórica: iniciando crianças na arte do conhecimento histórico.

³ Devido à implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, a nomenclatura “série” não é mais utilizada. No entanto, utilizaremos nesse texto a nomenclatura “série” porque na fase de desenvolvimento da pesquisa assim era denominada a turma.

aprendido, onde qualquer livro ensinaria. Este “aprender com ou nos livros” caminha lado a lado com uma ideia de aprendizagem natural do tempo e da história (OLIVEIRA, 2006, p.90). Em contrapartida, percebemos, também, que o diálogo entre os sujeitos envolvidos em sala de aula (professores e alunos, alunos e alunos) é um dos fatores decisivos na construção de conhecimentos necessários para a aprendizagem da História como, por exemplo: conceitos de sociedade, de tempo, de mudança. Nesse sentido, ao trocarmos ideias sobre os conceitos, as crianças deslocam-se do foco do livro didático envolvendo-se nas suas próprias ideias e nas dos outros sujeitos.

Observamos que esse diálogo aluno/professor, aluno/aluno é frequente nas aulas nas séries iniciais, não tanto pela importância do mesmo no processo de aprendizagem dos alunos, mas sim pela própria organização do sistema escolar: o fato de o professor ser o mesmo para todas as áreas do conhecimento faz com que ele fique mais tempo em sala de aula, tornando o relacionamento com os alunos mais próximo e possibilitando os mais diversos “diálogos” que acabam por estabelecer relações interdisciplinares, trazem aspectos do cotidiano e dos conhecimentos prévios dos alunos que interagem com o conhecimento a ser ensinado.

Desta forma, inferimos que a dependência do professor das séries iniciais ao livro didático de História e com as temáticas focadas nos fatos políticos e datas comemorativas é relativizada pelos diálogos que se estabelecem em sala de aula, que acabam por possibilitar a ampliação do conhecimento ensinado e aprendido.

Ao finalizarmos esta fase da pesquisa, uma grande questão foi colocada: ao iniciarem a quinta série (sexto ano) os alunos se deparam com uma situação escolar na qual o processo de aprendizagem é direcionado para disciplinas específicas com professores especialistas. Como os saberes escolares aprendidos pelas crianças nas séries iniciais dialogam/ relacionam-se com os saberes históricos a serem aprendidos nas séries finais do ensino fundamental? Este foi o problema central a partir do qual iniciamos uma nova pesquisa, cujos resultados socializamos nesse artigo com enfoque particular nos posicionamentos assumidos pela professora dos Anos Iniciais e o professor dos Anos Finais, no que tange à exposição do conteúdo e ao trabalho com o livro didático.

2. Metodologia e desenvolvimento da pesquisa

Existe, de fato, uma tensão no processo de transição das séries iniciais para as séries finais do ensino fundamental, referente à mudança de espaço, de organização das disciplinas e de relacionamento entre alunos e professores. A constatação por parte dos professores dos Anos Finais é de que os alunos que ingressam na quinta série (sexto ano) “não saberiam nada de História” e a aprendizagem do conhecimento histórico teria que ser iniciada a partir dos mais elementares conceitos; isto acarretaria a completa desconsideração do professor de História dos conhecimentos aprendidos pelas crianças durante os quatro primeiros anos do ensino básico.

A importância central desta pesquisa ancora-se, portanto, na possibilidade de articulação entre os níveis de ensino a partir do reconhecimento por parte dos sujeitos envolvidos no universo escolar sobre o que se ensina e o que se aprende de História nos diversos segmentos.

Essa constatação advém, principalmente, do contato que as pesquisadoras estabeleceram nas escolas durante a realização dos estágios. Sendo o Grupo de Pesquisa História e Ensino de História constituído por pesquisadores que atuam no curso de História e Pedagogia, a análise sobre o que ocorre com o sujeito na escola quanto à construção do conhecimento histórico atinge patamares diferenciados, pois nos é possível perceber questões que só podem ser identificadas quando transitamos entre os diferentes segmentos da vida escolar.

Essas ponderações, aliadas à certeza de que ocorre aprendizagem da História nos anos iniciais, considerando certas diferenças a serem explicitadas mais adiante nesse artigo, impulsionou o desejo de pesquisar que tipo de relações os alunos, ao adentrarem na segunda fase do ensino fundamental, estabelecem com a ciência da História e com os procedimentos de construção do conhecimento histórico em sala de aula. Buscamos compreender como os alunos articulam os conhecimentos aprendidos nas séries iniciais com os conteúdos históricos a serem aprendidos na disciplina de história quando a mesma passa a ser ministrada por um professor especialista

Para compreender o que ocorre na transição da quarta para a quinta série, optamos por desenvolver uma pesquisa empírica que buscou além da observação de campo, a interferência no processo de aprendizagem da História ao dialogar com os alunos no espaço escolar sobre o conhecimento histórico aprendido em sala de aula. Acompanhamos a trajetória de 10 alunos das séries iniciais no processo de transição para a quinta série (6ºano) do ensino fundamental. Buscamos compreender como os alunos articulam os conhecimentos aprendidos nas séries iniciais com os conteúdos históricos a serem aprendidos na disciplina de História quando a mesma passa a ser ministrada por um professor especialista. Utilizamos de entrevistas, questionários, observação de campo, cadernos de registros e outros elementos da cultura escolar para tecer os resultados.

Acompanhamos também os professores, mapeando a forma de utilização do livro didático no desenvolvimento das aulas de História com foco, principalmente, na articulação estabelecida entre os conteúdos do livro e as aulas expositivas. Nas aulas observadas do professor da quinta série de uma escola pública de Londrina, buscamos entender as diferenças de posicionamento do professor de História e do professor das séries iniciais no que tange a exposição do conteúdo e ao trabalho com o livro didático.

3. Compreendendo os Anos Iniciais e o processo de transição (ou não transição) para os Anos Finais

Pesquisas desenvolvidas⁴ nos Anos Iniciais indicam a possibilidade de construção de conhecimentos históricos pelos próprios alunos sobre os conteúdos trabalhados. Estes conhecimentos tangenciam de forma adequada com questões relacionadas à epistemologia da história. Em outras palavras, ainda que com peculiaridades, podemos afirmar que se ensina e se aprende história nos Anos Iniciais.

Na busca de melhor compreender as características desta fase escolar, concorda-se com a afirmação de Cooper (2006) ao falar sobre a pesquisa com fontes feitas por crianças. Para a autora, essa

⁴ Para melhor entendimento ver: CAINELLI, M. R.; TUMA, M. M. P. Educação Histórica: Iniciando crianças na Arte de Construção do Conhecimento Histórico. In: Isabel Barca. (Org.). *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), 2008, v. 1, p. 229-247.

abordagem deveria em primeiro lugar, seguir uma trajetória acadêmica, acompanhando os processos de pensamento que estão no centro da pesquisa histórica de historiadores.

Nossos elementos ainda são insuficientes para adentrar em uma análise sobre esta rigidez atribuída ao entendimento em relação ao livro didático, ou seja, a 'posse sobre a verdade do passado' numa aula de História. Neste sentido Cooper (2002, p.36) aponta em seus estudos que as crianças podem e trafegam entre diferentes pontos de vista quando são solicitadas para diferentes reconhecimentos, tendo por base suas experiências prévias. Ainda que estas solicitações possam ser desencadeadas por meio de atividades previamente elaboradas com esse objetivo, identificamos que, nas séries iniciais, o diálogo entre professores e alunos, geralmente advindo das indagações dos alunos, possibilita em parte esses diferentes reconhecimentos.

Por outro lado, no processo de ensinar e aprender História nos anos iniciais, nem sempre, o diálogo com a ciência de referência, no sentido de produção historiográfica, assume lugar de destaque na relação pedagógica. Destaca-se, com muito mais proeminência, as diversas vezes que o professor recorre ao conhecimento histórico e ao pensamento histórico, aqui entendido como a capacidade de locomover-se no tempo, na tentativa de levar o aluno a compreender-se a si e aos outros nos mais variados tempos e lugares. Tais situações são desencadeadas, na maioria das vezes, muito mais a partir dos diálogos que se estabelecem em sala de aula, e presentes quando o professor trabalha com qualquer área do conhecimento, do que propriamente a partir das informações constantes no livro didático de História.

Este deslocamento no tempo é conhecimento fundamental para que o aluno se situe. Neste processo, se a lógica da discussão se pautar pela relação comparativa entre os pressupostos teóricos da ciência de referência e o que se trabalha sobre a História nos anos iniciais, encontraremos vários anacronismos cometidos assim como equívocos históricos. No entanto, se entendermos os Anos Iniciais como um espaço de formação, como uma das etapas na qual o sujeito entrará em contato com o saber científico e, considerando que o saber histórico transita entre as memórias advindas de toda a vivência social, que essas memórias interferem na aprendizagem da História e que o sujeito precisa aprender a se locomover entre memória e História, entre passado e presente, refletindo sobre o anacronismo ou sobre o decalque do passado no presente e vice-versa, compreende-se que essa situação não é geradora de problemas em relação à ciência de referência e seus pressupostos teóricos.

Precisamos investigar a fundo estas especificidades da aprendizagem em História nas séries iniciais para entendê-las melhor e pensar no diálogo que se estabelece com o conhecimento histórico a ser aprendido nos anos finais que, em tese, se aproximaria mais da produção historiográfica e, conseqüentemente, da História enquanto conhecimento científico.

Sabemos, como já destacado anteriormente, que o professor especialista aponta o não saber do aluno como um dos problemas enfrentados na quinta série. Mas, o cenário com o qual nos deparamos colocou-nos perante tantos problemas que precisamos ampliar o foco de pesquisa para mais além do conhecimento histórico. Partimos do pressuposto da existência de uma "articulação" e verificamos que essa não existe. Entender as razões da inexistência e o que isso acarreta para o processo de ensino e aprendizagem passou a ser também um dos focos de nossa pesquisa.

Optamos então por pesquisar textos que abordassem o processo de “transição” da quarta para a quinta série⁵. Faz-se importante perceber a diferença que tivemos que assumir: deslocamo-nos de uma hipótese que se pautava na existência de um processo de transição para estudar um “espaço vazio”, existente somente para aqueles que precisam transitar entre um segmento e outro: os alunos.

É evidente que os estudos sobre a história da escola no Brasil e especificamente sobre a relação de ensino aprendizagem nos levam a compreender as permanências em nossa forma de pensar a escola e a relação entre os diferentes segmentos de ensino. Muitas são as variáveis que possibilitam encontrar explicações para a forma como pensamos hoje e quais são as raízes históricas identificáveis na afirmação de que os alunos que entram na quinta série (6º ano) “não sabem nada de História”.

A relação entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental constituiu-se a partir da diferenciação entre ambos desde a Lei de criação das escolas das primeiras letras, em 1827, a implantação da escola primária, em 1854 e o exame de admissão para acesso ao ginásio, nas décadas de 1930 e 1940. Somente em 1971, por força de lei, instituiu-se o ensino de primeiro da junção do ensino primário de ginásio e, em 1996, passou a ser denominado de ensino fundamental. Em 2004, a mais recente modificação, mas não a última: o ensino fundamental de nove anos.

Os trinta e nove anos decorrentes desde 1971 não foram suficientes para se estabelecer uma unidade entre esses segmentos de ensino, tanto que “criamos” terminologias para falar sobre algo inexistente em lei: anos iniciais e anos finais; fase I, fase II do ensino fundamental. Outras características adensam a diferença entre os mesmos, dentre as quais destacamos duas: a formação de professores em cursos específicos que não estabelecem diálogos entre si e, no caso do estado do Paraná, a gestão diferenciada dos anos iniciais, que cabe às prefeituras, e dos anos finais, ao Estado.

Não conhecemos pesquisas que estabeleçam análises sobre o que ocorre em lugares nos quais a gestão vincula-se a somente ao Município ou ao Estado, mas seria interessante adentrarmos-nos nessas análises para compreendermos o que denominamos de transição entre quarta e quinta série.

Minhoto (2008), em pesquisa sobre o exame de admissão na era Vargas, indica que algumas marcas permanecem na forma como concebemos que “deveria ser” o aluno que ingressa na quinta série: no sistema de ensino hodierno e

Para o ingresso no primeiro ano ginásio, estabeleceu as seguintes condições: o candidato deveria ter idade mínima de 11 anos; ser aprovado em exame e ter classificação suficiente, isto é, o número de vagas na instituição de ensino deveria bastar para que pudesse efetuar a matrícula; a inscrição só poderia se realizar mediante requerimento, atestado de vacinação antivaricelica e recibo de pagamento de taxa de inscrição, além de ser limitada a um único estabelecimento de ensino (arts. 18 a 23, do Decreto nº 19.890, de 18/04/31). (...) Ao longo dos 40 anos em que vigoraram os exames, foi possível observar inúmeras alterações legais na forma, no conteúdo e no funcionamento propostos inicialmente para a seleção dos secundaristas. No entanto, nenhuma das normas extinguiu o ritual de passagem entre os dois âmbitos de ensino.

Essa “passagem” perdura até os dias de hoje, mas sem rituais, conforme destaca Maria Helena Galvão Frem Dias da Silva (1997): trata-se de uma passagem sem rito, ou um rito sem passagem. De uma forma ou outra, não há como negar que nos deparamos com uma situação na qual se faz necessário

⁵ Colaboração de Mariza Andrade (bolsista PIBIC/Fundação Araucária/UUEL)

pensar. Apoiando-nos em Sacristán, afirmamos que a relação entre anos iniciais e anos finais do ensino fundamental é marcada pela

longa tradição de organizar as instituições escolares, de ordenar e regular os currículos, os ritos fixados em torno das formas de ensinar, as práticas de se relacionar com os menores e de controlá-los constituem toda uma bagagem que legitima, dando sentido ao que se ensina, ao que se transmite e ao que se adquire (2005, p. 162)

Urge pensarmos nas articulações possíveis, ainda que não existentes, pois os resultados de nossas pesquisas apontam que, nesse processo todo, são os alunos os maiores prejudicados. Tal tentativa passa por repensarmos os saberes ensinados, no nosso caso os saberes históricos, em sua relação com os demais saberes e, conseqüentemente, nossa relação com os demais professores, sejam das áreas específicas, sejam dos anos iniciais.

A maioria dos textos analisados com a temática da “transição” se intitula de pesquisas no campo da Psicologia ou de análise psicopedagógica. Todos, sem exceção, justificam a necessidade da pesquisa devido aos problemas encontrados na quinta série, principalmente, aqueles relacionados à indisciplina, à falta de atenção, à dificuldade de aprendizagem. Na mesma linha, e com os mesmos argumentos, são realizadas pesquisas, tendo como tema as relações entre o processo de construção do conhecimento e o relacionamento afetivo professor-aluno, que as pesquisas afirmam ser maior nas séries iniciais do que nas séries finais.

Outros estudos abordam a relação da família nesse processo, partindo da hipótese de que uma das causas para os problemas enfrentados pelos alunos na quinta série, relaciona-se com a diminuição da participação da família nas questões relacionadas à escola. A evasão escolar também é objeto de estudo, assim como o índice de reprovação e o que os professores pensam e fazem sobre e com esses alunos, sempre a partir da justificativa de que há problemas nas turmas de quinta série. Um dos trabalhos pesquisados busca compreender os alunos e suas práticas neste contexto de passagem.

Dias da Silva (1997, p.123) destaca que o professor da quinta série entende que ocupar seu tempo com questões não relacionadas aos saberes referentes à sua matéria é “um desvio de função”. E ainda, a “boa aula” tem a matéria como centro. Do aluno, espera-se uma postura disciplinada para “pensar, se organizar e participar”. O silêncio, por várias vezes é entendido como condição primeira para a aprendizagem em sala de aula.

O grande incômodo que a 5ª série causa aos professores, segundo Dias da Silva (1997) relaciona-se ao fato de que, nessa série, as contradições profissionais são explicitadas:

as 5ª séries parecem sínteses dos dilemas cotidianos de seus professores, que envolvem algo muito mais enraizado que a alteração de procedimentos didáticos isolados. Dilemas porque implicariam também a alteração de seu saber sobre seu trabalho, a própria concepção de seu papel e de sua função na escola. (1997, p. 124)

Hauser em uma dissertação cujo objetivo foi apresentar o estado da arte de pesquisas sobre a transição escolar da quarta para a quinta série indica que a indisciplina é o problema mais destacado nas pesquisas sobre o assunto. Segundo a autora, apoiando-se nas falas de professores a partir de diferentes pesquisas:

Para estes (os professores), os alunos vindos da 4ª série sentem-se muito livres e soltos na 5ª série, o que os faz mais indisciplinados. Por não terem mais a vigilância de uma única professora como acontecia na 4ª série, muitos alunos comportam-se como se não tivessem limites. Na verdade, desconhecem as regras escolares dessa nova escola e percebem cedo a heterogeneidade didática e pessoal entre seus novos professores. Assim, vão descobrindo que há professores que lhes dão maior ou menor liberdade em sala de aula e com os quais se relacionam melhor ou pior (2007, p. 47).

As conclusões de Dias da Silva e Hauser incitaram-nos a pensar sobre a partir de que concepções de disciplina, responsabilidade, autoridade e liberdade trabalham os professores envolvidos nesse processo (dos anos iniciais e anos finais). Haveria diferenças? O que significa afirmar que um aluno se sente “mais solto” na quinta série? Isso favorece o processo de ensino e aprendizagem? Qual a compreensão para a relação entre silêncio e aprendizagem? Qual o lugar que as “matérias” ocupam na aula? Essas questões definiram um novo campo a ser investigado: quais as concepções dos professores e dos alunos sobre escola, ensinar, aprender, aluno, ensinar História, livros didáticos, ser professor... Estamos nesse momento nos dedicando a essa pesquisa.

Por enquanto, quanto a revisão bibliográfica sobre a transição entre a quarta e quinta série podemos inferir que existe uma predominância de pesquisas na área da Psicologia. O foco das pesquisas recai em aspectos comportamentais, motivacionais e de aprendizagem, mas com focos gerais. Também percebemos que o ponto de partida é sempre a quinta série com constatações de problemas.

Dessa forma, constata-se que não se trata de pesquisas sobre “transição”, visto que o estudo recai nos alunos, no professor e no cotidiano escolar a partir do que se estrutura na quinta série. A vivência no ano anterior (quarta série) é abordada como referência e baseada, na maioria das vezes, no que se supõe acontecer nessa fase de ensino.

Conhecendo esse cenário, investimos com mais afinco no desenvolvimento de nossa pesquisa, pois entendemos que a mesma apresenta dois elementos inovadores, ainda que difíceis para nós enquanto pesquisadores: focar o estudo no processo de construção do conhecimento histórico e pensar no processo de transição e não somente nos problemas encontrados na quinta ou quarta séries.

Neste sentido, aliamos nossa pesquisa a uma questão importante percebida na pesquisa realizada por Barton que identificou que os alunos de doze e treze anos consideram em sua maioria, que “a História aprendida na escola os ajudaria a analisar criticamente a opinião aceita na sua comunidade e a completar suas próprias ideias sobre o passado” (2004, p. 12). Procuramos trabalhar com esta expectativa aliada à ideia de que esta fase da adolescência se relaciona como parte da constituição de identidade do indivíduo, este tempo vivido, como nos indica Elias (1994), não seria determinante, mas parte da constituição de identidade em “rede de interdependência”, afirmando a necessidade de reflexão que não ignore as mudanças em qualquer fase da trajetória da vida.

O que nos move tem relação com o entendimento de Pais (2006, p.7) que atribui aos jovens da atualidade a superação das “[...] transições que ocorriam em *espaços estriados*”, ou seja, naqueles marcados por “*formas prescritivas*” que tornavam rígidas as modalidades de passagem de uma a outra fase de vida”. A mudança que enfatiza em relação aos jovens é a negação da ‘adaptação’ aos preceitos impostos pela sociedade que se configuravam com potencial de estabilidade e o enfrentamento na atualidade da instabilidade e descontinuidades.

A pesquisa desenvolvida tem apresentado, conforme já explicitado, muitas variáveis e são diversos os caminhos a serem trilhados. Aqui, optamos por trazer as análises de como os alunos veem o livro didático e suas finalidades na aula de História. As questões sobre livro didático surgiram do desenvolvimento da pesquisa na terceira e quarta séries onde pesquisamos a forma como os alunos compreendem as aulas de História e a forma como o professor trabalha a disciplina. Percebemos, no percurso do trabalho que o livro didático de História quase não é utilizado na primeira e na segunda série, no entanto, apesar de as professoras afirmarem que o livro didático é apenas um material de apoio, verificamos que na terceira e quarta série torna-se o documento norteador da prática pedagógica em sala de aula.

Pesquisando nos livros destinados à primeira série do ensino fundamental, identificamos que os livros História de uma mesma coleção apresentam significativa diferença entre a proposta destinada à primeira e à segunda série, em comparação com os destinados à terceira e à quarta séries, tanto quanto à questão metodológica, como quanto aos conteúdos selecionados.

Um primeiro olhar apontava, principalmente, para a diminuição nos livros indicados para as duas últimas séries (3^o e 4^o) de atividades lúdicas, de diálogo com o aluno, de incentivo as propostas de pesquisas que tivessem o cotidiano como fonte de dados, das histórias contadas sobre suas vidas enfim, as experiências diretas de exploração do passado perdiam espaço para uma história científica distante da criança em sua construção.

Ampliando o olhar para os conteúdos, percebemos que, paralelamente, à diminuição das “propostas que tinham o cotidiano como foco”, encontrava-se o aumento do estudo de conteúdos propriamente da disciplina de História. O que se entende por conteúdos da área de História diz respeito aos elencados como próprios do conhecimento histórico nos currículos e programas.

No caso do ensino de história existe uma grande variedade de temas que poderiam ser abordados, o que acaba gerando certa polêmica em torno de o que ensinar, quais os conteúdos historiográficos e as formas de abordagem que devem ser utilizadas no ensino fundamental. A seleção de conteúdos escolares pressupõe por parte de professores, de manuais curriculares e de manuais didáticos uma determinada concepção da História. As definições de conteúdos históricos escolares envolvem também as demandas relacionadas aos poderes constituídos. Nesse sentido definir o que se ensina na disciplina de História caracteriza-se antes de tudo por disputas em torno da memória e da constituição da nação e de seus sujeitos.

O fato de os livros didáticos, currículos, programas de avaliação governamental, professores de História e vestibulares selecionarem conteúdos, definindo o que ensinar, nos remete a uma questão: O que seria importante estudar em História? Como converter a imensidão de possibilidades de temas em escolhas? Segundo Eric Hobsbawm “todo estudo histórico, portanto, implica uma seleção minúscula, de algumas coisas da infinidade de atividades humanas do passado, e aquilo que afetou essas atividades. Mas não há nenhum critério geral aceito para se fazer tal seleção. (1998.p.71.)

4. Enfim... a quinta série. O que teríamos do outro lado?

Ao observar as aulas de História na quinta série constatamos que o professor especialista apresenta a mesma dependência ao livro didático observada no professor não especialista. O livro é utilizado em todos os momentos da aula e mesmo quando o professor faz inferências com a atualidade, o manual é a fonte de apoio. Nesse sentido, a História aqui não é vista como uma construção e sim como informação. Todos os encaminhamentos didáticos em sala de aula com relação ao conhecimento histórico são abordados a partir do livro didático. Este é o articulador do processo de ensino aprendizagem na aula de história, decidindo os conteúdos que serão ensinados, a metodologia trabalhada em sala de aula e as atividades para serem realizadas como tarefa.

Ainda que o diálogo aluno/professor, alunos/alunos também ocorra em sala de aula, este se dá com menos frequência do que nas séries iniciais. Tal fato pode ser explicado pela organização do sistema escolar: tal professor tem um tempo determinado, geralmente cinquenta minutos, para trabalhar com os alunos. Esta situação agrava-se pela compreensão equivocada de que se “perde” tempo quando os assuntos abordados “afastam-se” dos constantes no livro didático. Portanto, ainda que as questões colocadas pelos alunos – geralmente questões que estabelecem relações entre o presente e o passado ou de cunho problematizador – sejam respondidas de forma breve pelo professor, identifica-se a constante preocupação em retomar o curso da aula para os conteúdos do livro didático.

As ideias prévias dos alunos e a importância de se conhecer os indivíduos para a formação do pensamento histórico pode ser analisado a partir do que afirma David Lowenthal (1999), que estamos rodeados de passado e que todas as nossas ações e afirmações envolvem fragmentos de outros tempos. Os indivíduos conhecem o passado porque se lembram das coisas, leem, ouvem histórias, crônicas e vivem entre vestígios de tempos anteriores. Diante desta afirmação é impossível pensar a disciplina de História sem o conhecimento efetivo das ideias dos alunos, seja sobre o passado ou sobre outro assunto qualquer. Ou seja, não se trata de um saber de cunho meramente informativo.

Esta forma de constituir o processo de ensino aprendizagem em História redundaria, no entender de Peter Lee (2003), num problema para a compreensão do que é a história, visto que:

Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja, como algo que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso (2003, p.25).

Para entender como os alunos da quinta série pensam e entendem o livro didático optamos por um instrumento de pesquisa que comportou questões variadas sobre a escola e os professores, sobre a disciplina de História, e sobre o livro didático. A escolha pelo questionário está baseada em pesquisas que utilizam este recurso como metodologia qualitativa para aferir as ideias de alunos em diferentes níveis de escolaridade. As pesquisas em Educação Histórica vêm realizando investigações no sentido de pesquisar e compreender as ideias de crianças, adolescentes e adultos tendo o questionário estruturado como um dos métodos de análise.

5. Resultados

Foram realizadas cinco questões sobre a utilização do livro didático. A primeira questão se reportou ao nome do livro didático: nenhuma das 80 crianças entrevistadas soube dizer espontaneamente o nome do livro didático e a autoria do mesmo⁶. Esta questão referente à falta de informação sobre o nome do autor do livro didático nos indica a dimensão do entendimento sobre o conteúdo apresentado no livro que remete a permanência da noção de “verdade absoluta” apresentada pelos alunos das séries iniciais. Poderíamos argumentar que o livro nas séries finais é trabalhado a partir da concepção de História contada e não de conhecimento histórico produzido por alguém, pressuposto caro e fundamental à epistemologia da História, sem o qual o sujeito não poderá entender que a História é sempre uma narrativa construída a partir de opções possíveis em um determinado tempo e espaço.

Na segunda questão foi colocada para as crianças a seguinte afirmação: “O uso do livro didático de História tem o objetivo de fazer com que os alunos tenham uma aprendizagem da História de forma verdadeira.” Foi perguntado a eles se concordavam ou não com a afirmação. Como possibilidades de respostas foram dadas as seguintes opções: concordo plenamente, concordo parcialmente e discordo totalmente.

Nas respostas apresentadas pelas crianças podemos perceber que a grande maioria concorda com o fato de o livro conter a verdade sobre a História. Algumas das respostas sobre este item: o livro é verdadeiro, o livro tem conteúdo certo. Discordo: não existe verdade absoluta no livro de História, o professor é que ensina a verdade. Pode ser aferido que, mesmo aqueles que discordam que o livro seja escrito para apresentar uma verdade absoluta, imputam a ideia da História como verdade. Apenas uma criança ao escolher uma resposta diz em sua narrativa: “A História não é uma verdade absoluta, a aprendizagem depende do livro”.

Observar a narrativa das crianças para a pergunta realizada nos reporta ao movimento realizado por elas em direção ao pensamento histórico: analisar a pergunta, decidir sobre qual das respostas seria a correta e justificar a escolha trazendo para a narrativa sua argumentação. O que nos leva partir desta constatação para pensar que a compreensão destas com relação ao livro didático implicaria na ideia sobre a História que apresentam quando justificam seus argumentos, ou seja, a aula de História é demarcada pelo entendimento de que existe uma verdadeira história a ser aprendida. Também podemos afirmar que o livro didático enquanto material didático torna-se disseminador de uma determinada História, mesmo que não se analise os conteúdos em si, mas apenas sua existência no âmbito da escola, e no nosso caso da disciplina de História.

Nesse sentido, a narrativa dos alunos sobre o manual didático é importante porque se trata efetivamente de pensar sobre o artefato com mais simbolismo em sala de aula, quanto à materialização do conhecimento histórico. O processo de escolarização leva a criança a conviver com o livro didático desde as primeiras séries do ensino fundamental, no entanto, são poucas as situações possíveis de reflexão sobre este.

⁶O livro utilizado é o Projeto Araribá de Maria Raquel Apolinário

Na terceira questão apresentada aos alunos, optamos por levá-los a uma reflexão sobre temporalidade e fontes históricas, além de continuarmos a instigá-los sobre a natureza do conhecimento histórico. A pergunta foi construída de forma direta e objetiva: “Você acha que os autores dos livros didáticos de História viveram os acontecimentos que estão escritos no livro?” As respostas foram divididas em: sim e não, com solicitação de justificativa.

Os alunos que responderam sim justificaram com frase do tipo: “escreveram de acordo com o que aconteceu”; “porque escreveram o livro”; “porque são os antepassados”; “porque visitou os lugares”. Dentre os alunos que indicaram não, encontramos as seguintes argumentações: “porque não podiam ter vivido, não viveram naquele tempo”; “os autores pesquisaram/ entendem de História; “só escreveram o livro/ não viveram os acontecimentos.”

Entendemos que os alunos que responderam não à questão demonstram que o percurso realizado até o momento, levou-os a entender que a História é uma narrativa sobre fatos do passado, conhecida através de fontes e vestígios que podem ser pesquisados. Já para os que pensam que para escrever sobre a História é necessário a presença no tempo do ocorrido acreditamos que o conhecimento histórico seja compreendido apenas como história vivida.

Na questão quatro tínhamos como interesse perceber a importância dada ao livro didático no processo de aprendizagem da História. Perguntamos: “Seria possível estudar história sem usar o livro didático?” As respostas também foram focadas objetivamente em sim ou não, mas sempre com a solicitação de justificativa.

As justificativas para o sim destacam que “é possível, mas problemático”; que “teria que escrever mais, dificultaria o estudo, mas daria, o professor daria conta do conteúdo”. As argumentações para o não denotam destaque para a importância do livro: “o livro é responsável pelo conteúdo”; “O livro é responsável pelas imagens e figuras”; “O livro tem mais conteúdos que o professor”. Identifica-se, portanto que, a importância dada ao livro didático só encontra rival na figura do professor. Em ambos a responsabilidade pelo saber é a característica marcante.

6. Conclusão

Como conclusão parcial de nossa pesquisa podemos afirmar que a reflexão dos alunos sobre os encaminhamentos da disciplina, do professor, do material didático e da escola interferem na forma como ele pensa a História e conseqüentemente forma seu pensamento sobre o mundo que o cerca. Entender e refletir sobre as ideias que os alunos apresentam sobre a disciplina de História e sobre o livro didático é importante, pois anunciam como estão sendo apropriados conceitos e informações que extrapolam o conteúdo das disciplinas e envolvem o pensar sobre a realidade que vivenciamos. A aprendizagem sobre a História só é possível quando rompe os muros e permite que as opiniões e ideias sejam percebidas para além dos conteúdos formalizados no livro didático.

Referências bibliográficas

- BARTON, Keith. Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino de História para a cidadania. In Barca, Isabel (org) Para uma educação histórica de qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Minho: Centro de investigação em Educação.2004
- CAINELLI, Marlene e OLIVEIRA, Sandra. Entre o conhecimento histórico e o saber escolar: uma reflexão sobre o livro didático de História para as séries iniciais. In. OLIVEIRA, Margarida Dias e STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs). *O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFN,2007p.89 a 98
- COOPER, Hilary. *Didáctica de la historia en la educación infantil e primaria*. Traduzido por Pablo Manzano. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Ediciones Morata, S. L., 2002.
- COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista*, Curitiba (PR), n.164, p.171-190, 2006.
- DIAS DA SILVA, M.H.F.G. *Passagem sem rito: as 5ª séries e seus professores*. São Paulo: Papirus, 1996.
- ELIAS, Norbert. *Sociedade de indivíduos*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1994
- LEE, Peter "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.) *Educação histórica e museus*. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003. p.19-36.
- LOWENTHAL, D. *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- HAUSER, S. D. R.A *Transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental: Uma Revisão Bibliográfica (1987-2004)*/ disponível em: <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=29038964>. Acesso em:16 set.2009
- HOBSBAWN Eric. *Sobre a História* – Companhia das letras, 1998.
- MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do estado. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 3, dez. 2008 . Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 22 set. 2010.
- OLIVEIRA Sandra Regina. *Educação Histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental*. (tese de doutorado) Unicamp/Campinas 2006
- PAIS, J. M. *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras – Portugal: Celta, 1999.
- SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artemed, 2005.