



Volume 2, Janeiro-março de 2006.

Uma idéia de metodologia de Ensino de História Cultural ¹

Moisés Simões Moreira²

Raquel Medeiros de Moraes³

Resumo: Os grandes problemas da educação histórica dos alunos brasileiros podem ser resumidos a dois importantes cerne do pensamento histórico: a noção de tempo histórico e, o domínio do trabalho conceitual por parte do aluno que, aparenta ser pouco desenvolvido nas séries anteriores. Logicamente, este problema é partilhado pelo professor de História que, em muitos casos, conta com pouca carga horária para trabalhar tais itens ou que o mesmo se encontre com pouco conhecimento teórico para desenvolver estas problemáticas, junto as suas turmas.

Palavras-chave: ensino de história, metodologia, aprendizagem, cultura

1. Introdução

Os grandes problemas da educação histórica dos alunos brasileiros podem ser resumidos a dois importantes cerne do pensamento histórico: a noção de tempo histórico e, o domínio do trabalho conceitual por parte do aluno que, aparenta ser pouco desenvolvido nas séries anteriores. Logicamente, este problema é partilhado pelo professor de História que, em muitos casos, conta com pouca carga horária para trabalhar tais itens ou que o mesmo se encontre com pouco conhecimento teórico para desenvolver estas problemáticas, junto as suas turmas.

¹ Artigo considerado como avaliação parcial da disciplina de Didática, ministrada pela Prof^a Virginia Maria Machado.

² Acadêmico do curso de História licenciatura da Fundação Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

³ Acadêmica do curso de História licenciatura da Fundação Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Para evitar que esta situação continue a se alastrar sobre a educação brasileira, é preciso que, tanto o professor que já leciona quanto aquele que ainda está constituindo o seu perfil de educador, saiba desenvolver uma metodologia de ensino que, necessariamente vise desenvolver um pensamento crítico no aluno, através de uma perspectiva histórica. Ao mesmo tempo, é preciso que estes professores saibam desenvolver uma didática que dê conta de lidar com este plano teórico, através de atividades diferenciadas daquelas propostas pela metodologia de ensino tradicional.

É dentro desta lógica que pode ser considerada como uma prática pedagógica válida, a metodologia de ensino de História Cultural⁴ que “*era praticada na Alemanha [já] com esse nome (kulturgeschichte) há mais de 200 anos*” (2005: 15). Dentro de suas fronteiras histórico-antropológicas, esta área do conhecimento histórico pode figurar como um princípio norteador de uma nova educação que é desenvolvida através de paralelos históricos, entre o período o qual formalmente deve ser conhecido e, a realidade a qual o aluno faz parte, auxiliando-o a construir a sua concepção de sociedade, a partir do conhecimento histórico crítico, através da análise dos motivos que levaram um determinado grupo social – ou minoria - em um determinado espaço e tempo específico, a fazerem uma ação ou, defenderem um determinado valor sócio-cultural naquele local e períodos, bem como a análise da receptividade de um determinado objeto na sociedade⁵.

Assim, os objetivos gerais deste trabalho são: uma prática educacional que auxilie o professor a iniciar o aluno na análise dos processos de transição de valores – artísticos, mentais, sociais, tecnológicos, etc. – destas sociedades ou estruturas, ao mesmo tempo intenta-se que a metodologia de ensino defendida, incentive o aluno a analisar como se manifestam às diferenças entre os padrões culturais, tanto entre as camadas sociais que compõem o grupo a ser analisado, quanto às próprias manifestações culturais que emergem ou desaparecem em uma determinada estrutura.

2. História Cultural: dos conceitos historiográficos à Metodologia de Ensino

2.1. O contexto histórico

Por muito tempo, experimentou-se um ensino de história que se prendeu a uma linearidade temporal e, a uma rigidez interpretativa muito grande, principalmente

⁴ Segundo o que sugere Peter Burke, fôra o estado de fragmentação dos Estados Alemães que propiciou o desenvolvimento desta área do saber idem, p. 17.

⁵ Para aprofundar-se mais na questão da análise sócio-cultural, sugere-se a título de exemplo que se leia a obra *Uma história social do conhecimento* de Peter Burke.

durante o período da Ditadura Militar Brasileira, estabelecida entre 1964 e 1985, atingindo inclusive o Ensino Superior. No campo historiográfico não foi diferente. A Clio receberia críticas entre as décadas de 1950 a 1970 de áreas irmãs como a Antropologia e Filosofia, sabendo assim, superar paradigmas a partir da incorporação das mesmas aos seus campos teórico-metodológicos.

Foi nesse burburinho conceitual, que surgiu a Escola Cultural, filha diletta da História das Mentalidades e, de parte destas críticas. A História Cultural, em sua grande parte, descendeu essencialmente, da psicologia histórica desenvolvida por Lucien Febvre e defendida na famosa obra *combats per l'Histoire*⁶, sendo retomada e perpetuada pelos historiadores da década de 1970⁷, sob aquele nome, preocupando-se essencialmente, com o que o historiador Ronaldo Vainfas afirma ser uma “*história problematizadora do social, preocupada com as massas anônimas, seus modos de viver, sentir e pensar*”⁸. Objetivo este que tão bem influenciado pela lógica da psicologia histórica que – nas palavras do mesmo -, será “*tão profícuo que Peter Burke o chamou de ‘Revolução Francesa da Historiografia’*”⁹.

Logicamente, deste campo historiográfico surgiram críticas dos próprios historiadores. Afiliados em grande parte com a voga da antropologia estruturalista, cujas raízes se remontam à primeira geração dos *Annales*, onde Marc Bloch cujas influências se baseavam mais no raciocínio sociológico de Durkheim, já preconizavam alguns dos preceitos das teorias estruturalistas, defendidas por Claude Lévi-Strauss na segunda metade da década de 1950. Esta resultante composta pela incorporação parcial de elementos teóricos da antropologia e da sociologia Dürkheiminiana, também afetou os discípulos da História das Mentalidades, preocupados até então com a psicologia histórica. Esse vetor acabou exercendo o papel de elemento revolucionário no campo histórico. Foi ele quem acabou dando a *corpus* básico da futura História Cultural.

Pouco tempo depois, o campo da dita *História das Mentalidades* sentiria também a força destrutiva que o discurso *anti-historicizante*¹⁰ que Foucault exerceria sobre a produção histórica. É nesse período então, que os historiadores se adentram em uma

⁶ DOSSE, François. *A História em Migalhas*. SP: Edusc, 2001 pp. 91-128.

⁷ Período em que surge a chamada *Novelle Histoire*, isto é, a “Nova História”.

⁸ VAINFAS, Ronaldo & CARDOSO, Ciro Flamarion in: *Domínios da História*. [s.l]: [s.e.], [s.d.], p.130.

⁹ Op. cit., p.131.

¹⁰ *Anti-histórico*, no sentido de negar a história de comunidades na longa-duração, de estruturas mentais, visando, no entanto trabalhar com a prática discursiva dos documentos, bem como se preocupando com os elementos daquelas sociedades que se encontravam dispostos às margens daquelas sociedades. Em outras fases do pensamento foucaultiano, poder-se-ia utilizar como uma metodologia de ensino, a relação de *micro-física do poder*, ou seja, a relação que poderia ser reconstruída entre escravo e senhor de engenho, por exemplo, antes, durante e depois do processo abolicionista.

fase que durará cerca de 20 anos (1970-1990) em que prevalecerá a chamada *História em Migalhas*, na qual o historiador poderia “*tematizar tudo sob qualquer perspectiva*”¹¹. O discurso, os objetos de estudo e, os métodos se multiplicarão e se desenvolverão em vários grupos, geralmente, trabalhando um terceiro conceito que se surgirá ainda em meados da década de 1970 e se afirmará na década posterior: a Micro-História.

Será no campo da Micro-História, que se desenvolverá a vertente da História-Cultural que, basicamente se preocupa em analisar pequenos contextos históricos, focalizando o seu objeto de estudo em três vetores básicos. São eles: a) a recusa de um vago conceito de mentalidades; b) a preocupação com o que é considerado como *popular*; e, c) a valorização das estratificações e dos conflitos sócio-culturais, expondo os seus resultados, principalmente em artigos, ensaios e trabalhos monográficos.

Com relação ao primeiro vetor, a dita *recusa ao conceito vago de mentalidades* quer dizer que há um refutar da psicologia histórica enquanto um mero exercício de se compreender a manifestação humana através de uma óptica histórica. Conceito de *mentalidades* defendido na história cultural reporta-se a compreensão do comportamento humano enquanto ação desencadeadora de outros comportamentos que implicam no desenvolvimento de respostas densamente permeadas pela cultura a qual o indivíduo pertence.

Secundariamente, com relação ao conceito de *cultura*, adentra-se em um campo extremamente problemático quanto a sua conceituação. O historiador da cultura clássica, Jacob Burckhardt, já no século XIX afirmava que a História Cultural era geralmente usada para “*se referir a ‘alta’ cultura*”¹², isto é, a cultura das elites. Contudo, com a evolução teórica da produção historiográfica este conceito foi ampliado, açambarcando a dita cultura popular e, mais recentemente, *passou a se referir a uma ampla gama de artefatos (imagens, ferramentas, casas e assim por diante) e práticas (conversar, ler, jogar)*¹³, o que logo aponta para uma interpolação entre dois tipos de cultura: a simbólica e a material. Porém, resumamo-nos a esta noção de cultura, uma vez que a discussão acerca da definição de cultura popular, cultura erudita e cultura nacional se mantém fecunda até os nossos dias, não podendo ser resumidas a breves linhas.

¹¹ REIS, José Carlos. *Escola dos Annales: A Inovação em história*. SP: Paz e terra, 2000, p.114. Isto quer dizer que um objeto de estudo, como a Revolução Francesa, poderia ser analisado por vários historiadores, a partir de várias abordagens (cultural, social, econômica, etc.).

¹²In: BURKE, Peter. *O que é história cultural?* RJ: Jorge Zahar Editor, 2005, p.42.

¹³ Idem, Op. cit. p. 43.

Por último, a valorização das estratificações e dos conflitos sócio-culturais reporta-se a tradição marxista do culturalismo, isto é, pôr “ênfase nas experiências e nas idéias, e não nas duras realidades econômicas, sociais e políticas”¹⁴, contrariando a dura concepção economicista do marxismo ortodoxo, como defendia Edward Thompson no seu estudo sobre *A Formação da classe operária inglesa*, de 1963.

Assim, a partir destes dois conceitos de cultura – o conceito de Burckhardt e o de Thompson – podemos formular a noção de que o ensino de História pode firmar-se em elementos do cotidiano, com ênfase maior no campo da cultura simbólica da humanidade estudada, apoiadas também, nos quatro principais pilares da História Cultural que, como aponta o historiador cultural inglês Peter Burke, situar-se-á em quatro teóricos, que em muito se mostram próprias ao ensino de História no período Fundamental, como Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault e Pierre Bordieu que, de forma bastante interessante, algumas das reflexões deste último também são encontradas no campo da pedagogia¹⁵.

2.2 O Contexto Educacional:

Levando em conta que no seu campo conceitual, a história cultural não consegue desenvolver uma definição ampla o bastante para designar a sua área de atuação, chegando muitas vezes se confundir com a antropologia¹⁶. A prática da metodologia de ensino desta vertente histórica pode resumir-se a uma solução, como é proposta ainda por Burke, que seria “deslocar a atenção dos objetos para os métodos de estudo”¹⁷.

Assim, o educador da área de História, poderá constituir esta área do conhecimento, como um ponto de partida para a formação de um novo tipo de saber que, poderá vir a ter grandes resultados no que concerne à constituição do conhecimento formal do aluno.

Sabendo que esse processo educacional trata essencialmente de fazer com que o estudante consiga compreender o que significavam os valores e princípios éticos, morais e estéticos¹⁸ que norteiam cada povo, cultura ou etnia, bem como suas manifestações

¹⁴ *Ibidem*, Op. cit. p. 37.

¹⁵ *Ibidem*, Op. cit. p. 70.

¹⁶ Uma vez que também trata essencialmente de uma análise das manifestações simbólicas produzidas por um indivíduo ou um determinado grupo social, só que, diferenciando-se no fator de que a história cultural trata estudar como o fator simbólico sofre as suas mutações e quais as suas implicações (econômicas, religiosas, comportamentais, etc.) no meio social.

¹⁷ BURKE, P. Op. cit., p. 9.

¹⁸ RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e Competência*. SP: Cortez, 2000.

artísticas e sociais que, se manifestam ao historiador nas dimensões social e psicológica destes grupos, caberia a este profissional, que antes de qualquer coisa, também figura como educador, ajudar o aluno a constituir a sua própria concepção *pré-científica*¹⁹ de sociedade, através de um simples exercício de reflexão, em cima daqueles valores simbólicos e princípios éticos.

Pedagogicamente, seriam tais pontos que preencheriam determinados parâmetros educacionais propostos pelos principais teóricos da vertente da educação ambiental, como aqueles proporcionados por Boaventura de Sousa Santos²⁰, embasados no desenvolvimento de um *pensar* global e um *agir* local, bem como promover um processo de autoconhecimento nos alunos, visando mostrá-los a necessidade de que é necessário se desenvolver hábitos como a interpretação e a necessidade de leitura.

Esta reflexão pode ser exemplificada a partir da seguinte – hipotética - situação. Suponhamos que, um professor de história de uma 5ª série venha a dar o conteúdo sobre a Cultura Grega para uma determinada turma da Cidade do Rio Grande. O mesmo poderia iniciar o diálogo, perguntando aos alunos o que os mesmos conhecem da cultura grega, tomando por uma resposta geral que os mesmos conhecem os jogos Olímpicos, um conceito – deturpado – de democracia²¹ e, alguma coisa concernente à mitologia – que geralmente é o que mais desperta a curiosidade dos alunos, devido a sua grande variedade de seres, deuses e heróis.

O professor, visando o princípio do “*pensar* global e *agir* local”, poderia muito bem começar a conversa com o grande grupo, a partir do conceito de democracia – um conceito amplo, portanto global - apontando que havia espaços físicos especiais nas antigas pólis clássicas, onde se discutiam os futuros destas cidades, que eram chamadas de *ágora*²² e que, estas *ágoras*, eram lugares abrigados em prédios sustentados por colunas de pedra de diferentes estilos, os quais podem encontrados em vários lugares na Cidade do Rio Grande – logo o contexto *local* -, desde lojas e escolas de idiomas, como hotéis e casas que durante o século XIX estavam ornamentados com estilizações destas colunas, dando especial preferência a determinados tipos de colunas gregas, como a Jônica e a Coríntia. Ou então, poderia ainda o professor mostrar que como elementos

¹⁹ *Pré-científica* no sentido de o aluno incorporar os conceitos da forma mais correta possível, a partir de uma visão mais simples do que realmente eles são. Não se deve desprezar o rigor do método, mas sim expô-lo de forma compreensível às crianças.

²⁰ SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 2002, pp 37-55.

²¹ Para um maior aprofundamento a questão acerca do deturpar do sentido original da democracia ateniense, aconselha-se ver a obra de Pierre Vidal-Naquet: Os Gregos, Os Historiadores, A Democracia: O Grande Desvio. SP: Cia. das Letras, 2002, que mostra como esse conceito foi re-elaborado por várias gerações, da Antiguidade até meados do século XIX.

²² Mossé, Claude. Dicionário da Civilização Grega. RJ: Jorge Zahar Editor, 2004 p.32.

simbólicos da antiga *ágora* ainda se mostram vivas em nosso meio social, porém adaptadas a nossa realidade.

Dentro desta situação hipotética que, em tese, poderia se prolongar com os alunos até o término do Ensino Fundamental poderia ajudar os alunos a compreenderem como se manifestam os princípios cujas raízes se encontram nos mundos Clássico, Antigo, Oriental, Medieval e Moderno que, se propagaram até o momento histórico a qual os estudantes se encontram inseridos, tornando estes conhecimentos em capitais culturais significativos para os mesmos uma vez que, ele toma ciência de um saber teórico, construído por ele e, pelo profissional especializado, que é o professor. A consolidação deste saber teórico se daria através da constatação daqueles parâmetros, que levam a atestar a formação de um raciocínio pré-científico por parte do aluno nesse caso se encontra – segundo as leis da psicologia – na fase o conhecimento concreto.

2.3 – O contexto Psicológico

Dentro da Psicologia, uma das linhas teóricas que podem ajudar a prática de ensino de História Cultural em sala de aula, baseia-se nos escritos de Piaget, acerca do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Piaget fala que o desenvolvimento cognitivo humano aconteceria num processo semelhante ao da criança. O homem, até chegar à fase adulta, modificar-se-ia apenas as formas de reconhecimento do mundo, isto é, as formas de organização da atividade mental, para reconhecê-lo, permanecendo, porém, as mesmas funções neurais básicas, que são encontradas no mental infantil. Um destes elementos de ação constante é o processo de *adaptação*, ou seja, é o estado permanente de busca que o indivíduo tem de satisfazer de uma necessidade, de solucionar de um problema, etc.

Tal processo compreende dois processos periféricos de suma importância, que são os processos de *assimilação* e de *acomodação*. Pela assimilação incorporamos o mundo exterior, pessoas e coisas, às estruturas que já temos; pela acomodação reajustamos nossas estruturas – ou criamos outras - de acordo com a exigência do mundo exterior.

Piaget preocupou-se mais com o estudo do desenvolvimento mental ou cognitivo, isto é, com o desenvolvimento da forma como os indivíduos conhecem o mundo exterior e com ele se relacionam. Piaget ao fazer esse estudo separou por períodos o desenvolvimento da criança. Durante o Ensino Fundamental a criança passa por dois períodos: primeiro, o período das operações concretas e, secundariamente, o período das operações formais.

No primeiro período – fase das operações concretas – que vai dos sete aos doze anos, tem como características principais, o desenvolvimento do pensamento lógico sobre as coisas concretas, a compreensão das relações entre coisas e a capacidade para classificar objetos, a superação do egocentrismo da linguagem, e o aparecimento das noções de conservação de substância, peso e volume. Já as características do período das operações formais, que se encontra na fase do comportamento pré-adolescente, isto é, dos doze anos em diante, são: desenvolvimento da capacidade para construir sistemas e teorias abstratos, para formar e entender conceitos abstratos como as noções de o que é o amor, a justiça, a democracia, etc. Há ainda o desenvolvimento do pensamento abstrato, “hipotético-dedutivo”, que nas palavras de Davis:

(...) o pensamento formal, aos poucos, harmoniza-se com a realidade. Nas palavras de Piaget (1969), “o equilíbrio é obtido quando o adolescente entende que a principal função da reflexão não é contradizer, mas sim prever e interpretar a experiência. Este equilíbrio formal supera marcantemente o equilíbrio do pensamento concreto porque não abrange somente o mundo real, mas também as construções indefinidas, da dedução racional e da vida interior”. (RAPPAPORT apud DAVIS, Cláudia, p. 78)²³

Do ponto de vista piagetiano, pode-se dizer que, ao adquirir as capacidades das operações formais, o indivíduo atingiu seu estado mais avançado de equilíbrio, onde as estruturas cognitivas já estão quase que completamente formadas. Isto não significa que não se possam adquirir mais conhecimentos ou aprender uma diversidade de novos assuntos. Sempre haverá mais possibilidades para novas aprendizagens, embora a forma de pensar – as estruturas cognitivas – não sofra maiores modificações.

Assim, levando em conta o processo de desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget, pode-se amalgamar a esta proposta de ensino de História Cultural, as três teorias que Vygotski considera como principais e que discutem a relação entre desenvolvimento e linguagem. Na primeira, o desenvolvimento é encarado como um processo maturacional que ocorre antes da aprendizagem, criando condições para que esta se dê. Logo, para tanto, é preciso que haja um determinado nível de

²³ RAPPAPORT, Clara Regina. Psicologia do Desenvolvimento / Clara Regina Rappaport ... (et al.). Coordenadora Clara Regina Rappaport. Vol. 4. São Paulo: EPU, 1981.

desenvolvimento do raciocínio para que certos tipos de aprendizagem sejam possíveis. Esta é, em essência, a posição defendida por Piaget.

Na segunda teoria, a comportamentalista ou behaviorista, a aprendizagem é desenvolvimento, entendido como acúmulo de respostas aprendidas. Nessa concepção o desenvolvimento ocorre simultaneamente à aprendizagem, ao invés de precedê-la. O terceiro modelo sugere que desenvolvimento e aprendizagem são processos independentes que interagem, afetando-se mutuamente: aprendizagem causa desenvolvimento e vice-versa.

No entanto, nenhuma das propostas acima é satisfatória, para Vygotski, muito embora ele reconheça que aprendizagem e desenvolvimento sejam fenômenos distintos e interdependentes, cada um tornando o outro possível. Questionando a interação entre estes dois processos, Vygotski aponta o papel da capacidade do homem de entender e utilizar a linguagem. Assim, vê a inteligência como habilidade para aprender, desprezando as teorias que concebem inteligência como resultante de aprendizagem prévias, já realizadas.

Vygotski utiliza as diferenças qualitativas nos padrões de interação cognitiva presentes em ambientes sociais distintos, que são os padrões que permitem, dificultam ou criam sérios entraves à construção do conhecimento por parte das crianças. As diferenças encontradas nos diferentes ambientes sociais das crianças promovem aprendizagens diversas que passam a ativar processos de desenvolvimento intelectual, ao invés de segui-lo ou ser com ele coincidente.

O conceito de “Zona de Desenvolvimento Potencial” ou “Zona Proximal” possibilita compreender funções de desenvolvimento que estão a caminho de se completar. Nesse sentido, pode ser utilizado tanto para mostrar a forma como a criança organiza a informação, quanto para verificar o modo de como o seu pensamento opera. Tal conceito é de extrema importância para o ensino efetivo. Portanto, no ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem a teoria de desenvolvimento de Vygotski, também mostra que, a qualidade das trocas que se dão no plano verbal entre professor e alunos, irá influenciar decisivamente na forma de como as crianças tornarão mais complexo o seu pensamento e como processarão as novas informações.

Dentro desta perspectiva de condicionamento do processo educacional, onde o professor figura como um elemento mediador entre a o mundo do conhecimento formal e o mundo infante-juvenil, as teses de Skinner se apresentam também como elementos fundamentais do campo educacional.

Tendo em vista que, Skinner - um dos principais representantes da teoria do condicionamento - considerava as pessoas equivalentes a “caixas-negras”, podemos conhecer os estímulos que as atingem e as respostas que dão a esses estímulos, mas não podemos conhecer experimentalmente os processos internos que fazem com que determinado estímulo leve a uma dada resposta. Porém, se descobrimos qual o estímulo que produz certa resposta num organismo, quando pretendemos obter a mesma resposta desse organismo, basta aplicar-lhe o estímulo que descobrimos.

De acordo com essa teoria, aprendizagem é igual a condicionamento. Isso significa que, se queremos que uma pessoa aprenda um novo comportamento – neste caso, a um novo comportamento intelectual - devemos condicioná-la a essa aprendizagem. Se quisermos que o aluno de Ensino Fundamental desenvolva uma postura crítica do ponto de vista social, bem como histórico-social, é preciso que nós, enquanto educadores – e futuros educadores, – saibamos como proceder em sala de aula que, no caso desta proposta metodológica de ensino, se reporta ao trato das rupturas e das perpetuações de determinadas estruturas de longa duração, focalizando o presente, através da História cultural, tanto teórica, quanto metodologicamente.

Essa mesma prática pedagógica que se guia pelos enunciados da História Cultural, permite também, o desenvolvimento da inteligência geral e do pensamento complexo do aluno, para que - pelo menos - ele possa identificar alguns conceitos teóricos aprendidos em sala de aula. Isto lhe permite ter uma visão panorâmica do conteúdo histórico.

Retomando àquela situação hipotética, acerca do ensino de elementos da cultura grega remanescente nos padrões estéticos do século XIX, ainda presentes, o professor poderia desenvolver junto aos alunos, atividades que fugissem à ordem tradicional que, impedem o desenvolvimento das estruturas cognitivas dos alunos ²⁴ que, defendidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais ²⁵ em muito se adaptam às propostas teórico-metodológicas da 1ª Geração dos *Annales*, unindo em uma disciplina o geográfico ao conhecimento histórico, bem como a análise de determinados padrões psicológicos de alguns grupos sociais. Isso permitirá que o aluno reconheça “algumas relações que a sua coletividade estabelece no plano político, econômico, social, cultural e administrativo

²⁴ -----, PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia, vol. 5. Brasília: MEC/SEF, 1997 e, -----, PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução, vol 1. Brasília: MEC/SEF, 1997. No entanto, o fato de se levar em consideração o aparecimento de novas metodologias de avaliação, não quer refutar as avaliações escritas que, se mostram de fundamental importância para o desenvolvimento da expressão do saber formal do aluno.

²⁵ Idem, *Ibidem*, p. 73.

com outras localidades, no presente, e no passado, criando com elas vínculos de identidade, de descendência e de diferenças.” (PCN, vol. V, 1997: p. 73)

Dessa forma, além do uso de uma história de longa duração em sala de aula, pode-se ainda, realmente efetivar a aplicação de uma metodologia de ensino que trate de mostrar ao aluno um conhecimento histórico que o faça se identificar com o lugar em que vive e, compreenda o sentido e a origem das interpolações que o mesmo trava com outras regiões a ela circundantes. De forma paralela, isso permitirá que o estudante, paulatinamente, dissolva, a visão simplista que, o mesmo geralmente concebe a noção de *tempo histórico*²⁶, como aponta Cabrini *et alli*²⁷:

“Em geral, para um aluno de 5ª série (mesmo que nem sempre tão jovem), pode-se dizer que quase tudo o que não aconteceu agora, aconteceu ‘antigamente’; essa noção de ‘antigamente’ é muito ampla, englobando, numa percepção caótica e egocêntrica, a sua vida e a da humanidade, desde o dia anterior até os ‘tempos das cavernas’, ‘tempos antes de Cristo’”.

(CABRINI, 1987: 38).

3. Um plano de Ensino para História Cultural em sala de aula.

Para validar a presente proposta como uma ação pedagógica que torne o aluno um indivíduo mantenedor de uma postura cidadã ativa, é preciso antes, que a mesma seja planejada, para permitir-nos organizá-la de acordo com a postura defendida pela escola e pô-la em prática. Necessariamente, tal ação implica no enfrentamento de problemas²⁸, que se situam nos três alicerces da educação: no sistema educacional, na instituição de ensino e, com os alunos.

Inicialmente, o problema do sistema educacional, em particular no caso da História, começou a se agravar a partir da década de 1960, no graças ao turbilhão político que a Ditadura Militar instaurou no campo educacional²⁹, que desenvolveu nos

²⁶ Entenda-se por *noções de tempo históricos*, os “tempos” que compõem uma sociedade. O tempo linear (datas) que organiza a vida cotidiana, enquanto que o *tempo mítico*, compõe os códigos religiosos, podendo ser escatológicos ou não. Há na realidade, outras várias noções de tempo, mas a título de exemplo, situemo-nos apenas nas distinção entre *tempo linear* e *tempo mítico*.

²⁷ CABRINI, Conceição (org.) *O Ensino de História: Revisão Urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

²⁸ Asserção defendida por PADILHA, Paulo Roberto in: *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. SP: Cortez/IPF, 2002, p.62.

²⁹ PINSKY, Jaime. *Nação e ensino de história no Brasil in: O Ensino de História e a criação do fato*. Da Coleção *Repensando a História*, organizada por este autor, junto a demais historiadores que trabalham a questão da metodologia de Ensino de História que, se preocupam em compreender o processo de como se pode desenvolver “outras histórias do Brasil” bem como, como se deve ensinar aos alunos a noção de

livros didáticos elementos legitimadores da ordem política que se instaurava no Brasil. Tal organização dos conteúdos de história implicou no sentimento de uma concepção de história “*acabada, ‘verdadeira’, cujo conteúdo parece distante no tempo, que é apresentada aos alunos. (...) Essa história que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida [que] impossibilita-o de chegar a uma interrogação para a sua própria historicidade*”³⁰. Problema este que professores da década de 1980 percebiam - uma vez que o Brasil se encontrava em processo de abertura política – e, se preocupavam em denunciar, uma vez que vivenciam o ápice da deturpação que a disciplina tinha sofrido com o regime ditatorial.

Com uma produção historiográfica avantajada no campo da metodologia de ensino, os professores dos – atuais - ensinos fundamental e médio procuravam contornar a situação, juntamente aos professores e alunos das graduações em História. Contudo, como se pode perceber ainda em nossos dias, o comportamento dos alunos permaneceu praticamente inalterado. Percebe-se, por exemplo, na dificuldade em que os mesmos possuem em desenvolverem trabalhos em grupo, bem como na dificuldade de que possuem para desenvolverem as suas capacidades críticas, isto é, interpretativas, em cima de produções textuais, sejam elas percebidas nas análises de textos elaborados por professores, ou até mesmo de textos dos livros didáticos. Tais trabalhos, geralmente incutem na cópia destes textos.

Nesse ponto, a proposta de *planejamento educacional na perspectiva da escola cidadã* (PADILHA, 2002: 61), pode se desenvolver da seguinte forma: inicialmente, o fomento à leitura e compreensão de pequenos textos, que é desenvolvida ainda nas séries iniciais, deve ser mantido até o término do ensino fundamental. É claro que, para tanto, é preciso que o corpo dirigente da escola se reúna com os professores das áreas das ciências sociais, humanas e, ciências da Terra, juntamente aos professores de 1ª a 4ª série, para desenvolverem estratégias de incentivo, gerenciamento e cobrança destas leituras, para que o aluno conceba tal ação de forma agradável.

Paralelamente, o corpo docente e diretivo da escola se reúna juntamente com os pais – e, eis aí as oportunidades que a matrícula dos alunos e a entrega das notas proporcionam – para pedir-lhes que colaborem para com a escola, na cobrança das leituras. Tal hipótese de planejamento coincide para com os objetivos da História que se

Tempo histórico, que deveria ser trabalhado ainda nas séries iniciais, o que acarreta em dificuldades para o aluno se situar nos períodos históricos, correlacionando ações humanas coetâneas.

³⁰ CABRINI, Conceição et alli, p.21.

encarregaria de instigar no aluno, a sua criticidade que, neste caso, dar-se-á através da abordagem da História Cultural.

Neste caso, de acordo com Barros (2004)³¹, dependendo do perfil intelectual do professor, pode-se desenvolver uma *abordagem* da História que trate, desde a relação entre padrões semelhantes da cultura popular na Idade Média para com a cultura popular de nossos dias. Pode até mesmo, o professor trabalhar a questão da produção literária em sala de aula, sejam elas obras como, *Iracema* de José de Alencar para tratar de como era concebida a questão de como havia se manifestado o “descobrimento do Brasil” e a relação entre os indígenas e o conquistador lusitano no ideal Romântico do século XIX, estabelecendo um paralelo metafórico de como se manifestavam as relações políticas do Brasil no período em que aquele romance surgiu. Pode ainda, o professor querer focar a partir daquela obra de literatura como se manifestava o meio social que originou aquela obra através de José de Alencar e, estabelecer um segundo paralelo com a realidade a qual o aluno está inserido.

3.1. A Avaliação no Plano de ensino de História Cultural.

A mesma abordagem que é utilizada para com a literatura do século XIX pode ser feita com a literatura dos períodos Clássico, Medieval, Moderno e, até mesmo com o contemporâneo. Ao mesmo tempo, o professor contextualizando a obra a ser tratada, pode apontar ao aluno, princípios metodológicos que são trabalhados na área da pesquisa histórica. Tomemos por exemplo, a obra *Bellvm Civile*, escrita por Julio Caesar³², na qual pode-se contextualizar a obra no meio da história política, e a partir dela tentar compreender como se davam as manifestações literárias daquele período, manipuladas ou não ³³, bem como do contexto social a qual algumas regiões da República Romana se encontravam, em meio às corridas pelo comando da República.

Assim, o professor pode – através do prévio incentivo à leitura – desenvolver junto aos alunos, avaliações, tanto de porte escritos, que são referendados pelo PCN - como a elaboração de maquetes, cartazes e, etc. - bem como pela própria direção da

³¹ Barros, José D'Assunção. O Campo da História: Especialidades e Abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

³² CÆSAR, Julio Caio. Bellvm Civile “A Guerra Civil”. Trad. Antonio da Silveira Mendonça. Sp: Estação Liberdade, 1999.

³³ Para este caso – bem como outros – veja-se como se dera a origem do poema épico *A Eneida*, escrita por Vergílio que, sob ordens de Augusto, legitimou os governos deste através da narrativa desse poema que mostrava uma linha de ascendência que ligava a linhagem de Augusto aos fundadores de Roma.

Escola, quanto de porte mais variado. Veja-se o exemplo das maquetes para ilustrar estruturas físicas do mundo antigo onde se manifestavam.

4. Conclusão.

Sabe-se que há muito no Brasil, tanto o meio de ensino universitário quanto o meio de ensino Fundamental e Médio trocam críticas – muitas vezes ásperas de ambos os lados -, sabendo apenas criticar o modo de ensino que se instaurou durante o início do segundo quartel do século XX, ao invés de unirem-se para ambos, desenvolverem novas metodologias de ensino. Portanto, a lógica que aqui se apresentou, mostrou apenas algumas delimitações que o campo da metodologia de ensino de história pode começar a trabalhar, intercalando nuances de áreas como história do cotidiano e história cultural, para aplicação de novas abordagens educativas.

Para que esta metodologia de ensino de história seja aplicada na sua totalidade, é necessário que os pais, professores e direção concordem com os objetivos desta prática pedagógica e, desenvolvam um planejamento dinâmico da disciplina de histórica no ensino fundamental para que a História cultural seja trabalhada na totalidade, pois somente assim a criança conseguirá compreender a dimensão histórica e trazê-la para a sua realidade, tornando-a um elemento de aprendizagem significativa.

A avaliação terá de situar-se na nova realidade e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social. Para tanto o educador, esteja ele, tanto se preparando para se adentrar em uma sala de aula, quanto aquele que já leciona, saiba construir e, reconstruir a sua ação pedagógica de forma contínua, sabendo como adaptá-la a vivência no cotidiano da sala de aula.

É preciso dessa forma, que através da prévia organização da abordagem a qual o professor usará na sala de aula, saiba ele também, como organizar o conteúdo de forma que ele possa – frente a situações de imprevisto – remodelá-lo sem, no entanto, perder de vista o objetivo principal de sua atividade, enquanto educador e historiador: O desenvolvimento de uma atividade que desenvolva uma noção de cidadania e, uma mentalidade crítica no seu aluno que, só poderão ser desenvolvidas, a partir de uma abordagem teórico-metodológica que lhe permita agir em tal proposta.

É neste ponto crítico que a abordagem baseada na Metodologia de História Cultural pode ser aplicada em sala de aula, através de vários paralelos históricos entre tempos passados e a sua realidade imediata, tendo como objetivo sempre, mostrar ao educando a importância do saber histórico, como elemento que lhe permita o

autoconhecimento como indivíduo atuante de uma prática social dentro de sua comunidade. Assim, que se use a história política como um “pano de fundo” da prática de ensino histórica, porém a abordagem - usando aqui concepção de Ensino de História de um grande historiador, Fernand Braudel – que enfatize “*à pesquisa (...) [que] é indispensável para a renovação do conhecimento*”, o processo de ensino-aprendizagem, pois “*é no ensino que as coisas são finalizadas*”³⁴.

É ainda dentro da concepção de ensino braudeliiana, que a abordagem em sala de aula, deve começar pelo objeto *simples* do conteúdo histórico, isto é, o *fato* histórico, dentro do parâmetro que considere o *fato*, como elemento que conduza à luz da inteligência, não a *simplicidade do fato* – ou mera descrição - que “*é um nome de empréstimo para a mediocridade*”³⁵.

Em suma, esta sugestão de abordagem de ensino defende a posição de que é preciso, inicialmente, levar o aluno a refletir, através do conteúdo histórico, isto é, devem ser guiados ao orbe das reflexões históricas, para que possam compreender as manifestações de seus meios sociais, através da estimulação da curiosidade do aluno no conteúdo a ser trabalhado. Curiosidade esta que, se bem desenvolvida desde as suas séries iniciais, ajuda a desenvolver nos alunos, os princípios de um pensamento pré-científico e atento para as manifestações ao seu redor, desenvolvendo o que Morin chamaria de uma “*cabeça Bem-Feita*”³⁶ que, através do raciocínio histórico, lhe ajudaria a perceber em seus estudos, o princípio básico da História: perceber “*problemas onde ninguém vê problema algum*”³⁷

³⁴ MICELI, Paulo: Sobre História, Braudel e os vaga-lumes. A Escola dos *Annales* e o Brasil (ou vice-versa) in *Historiografia Brasileira em perspectiva*. SP: Contexto, 2003, p.265.

³⁵ Idem, op. cit, p. 265.

³⁶ MORIN, Edgar. A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. RJ: Bertrand Brasil, 2001, p. 21

³⁷ MICELI, Paulo, Op. cit, p. 267.

Domínio Conceitual

Questão Básica:

Domínio Metodológico

Filosofia:

A proposta de ensino que, segue os moldes da História Cultural, visa o desenvolvimento das aptidões intelectuais e culturais dos alunos, despertando neles, princípios de crítica histórica.

Teorias:

1. **Históricas:**

- Princípios Historiográficos das 1ª, 2ª e 3ª Gerações dos *Annales*, bem como Princípios historiográficos da História Cultural.

2. **Psicológicas:**

- Teorias de desenvolvimento intelectual de Vygotsky e Piaget, aliadas à teoria de aprendizagem Skinneriana.

Princípios das Teorias:

- União dos conceitos teóricos às atividades diárias dos alunos, o que permite evidenciar aspectos das estruturas cognitivas dos alunos.

- A aquisição e/ou re-elaboração de conceitos construídos pelo aluno junto ao professor.

- Desenvolvimento de um espírito pré-científico nos alunos, a partir da proposição de atividades diferenciadas em sala de aula.

Conceitos:

1. De Pesquisa:

- Conhecimento;
- Conhecimento pré-científico;

2. De Metodologia de Ensino:

- História;

Como posso construir a sala em que se leciona o ensino de História, a partir de uma determinada metodologia, para o processo de aprendizagem no Ensino Básico?

Asserções de Valor:

Desenvolvimento de uma nova concepção de ensino de História

- Implementação na área de Ensino de História

Asserções de Conhecimento:

1. **Proposta:**

- Desenvolvimento de uma nova postura do aluno frente à História;

2. **Plano de Ensino:**

- Gerenciamento de uma atividade educacional baseada no paralelismo histórico, visando o desenvolvimento de uma postura crítica do aluno frente ao meio social em que está inserido.

- Incentivo e gerenciamento à leitura.

- Aproximação do aluno à metodologia do trabalho histórico.

3. **Procedimentos de Avaliação e Registro de Eventos:**

- Uso de maquetes para a internalização do conhecimento construído entre professor e aluno.

- Uso de avaliações escritas, para se verificar a existência ou não de uma aprendizagem significativa.

- Confronto dos apontamentos feitos pelo professor, frente à análise qualitativa do comportamento e, das respostas emitidas pelos alunos nas avaliações.

Evento:

Proposta metodológica para o ensino de História elaborada para avaliação e apresentação na disciplina de Didática Geral, levando em conta os conteúdos trabalhados durante

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Celso. A Avaliação da Aprendizagem Escolar, vol. 11. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BARROS, José D'Assumpção. O Campo da História: Especialidades e Abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CABRINI, Conceição (org.) O Ensino de História: Revisão Urgente. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CAESAR, Caio Julio. BELLVM CIVILE "A Guerra Civil". Trad. Antonio da Silveira Mendonça, edição bilíngüe. SP: Estação Liberdade, 1999.
- CASTONINA, José Antonio, LERNER, Emilia Ferreiro Delia e OLIVEIRA, Marta Kohl de. Piaget e Vygotsky: Novas contribuições para o debate. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- DOSSE, François. A História Nova. SP: Martins Fontes, 2001.
- . A História em Migalhas: dos Annales à Nova História. SP: EDUSC, 2001.
- FREITAS, Marcos Cezar de (org.). Historiografia Brasileira em Perspectiva. SP: Contexto, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução, vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- . PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia, vol. 5. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- MORIN, Edgar. A Cabeça Bem-Feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento. RJ Bertrand Brasil, 2001.
- MOSSÉ, Claude. Dicionário da Civilização Grega. RJ: Jorge Zahar Editor, 2004.
- PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da Escola. SP: Cortez/IPF, 2002.
- PILETTI, Nelson. Psicologia Educacional. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- PINSKY, Jaime (org) et alli. O Ensino de História e a Criação do Fato: Que fato ensinar em classe? Por outras Histórias do Brasil e o Tempo Histórico no Ensino. SP: Contexto, 1997. Coleção *Repensando o Ensino*.

PULASKI, Mary Ann Spencer. Compreendendo Piaget: Uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. RJ: LTC Editora S.A., 1986.

RAPPAPORT, Clara Regina. Psicologia do Desenvolvimento. / Clara Regina RAPPAPORT (et alli); coordenadora Clara Regina Rappaport. Vol. 1. São Paulo: EPU, 1981

RAPPAPORT, Clara Regina. Psicologia do Desenvolvimento. / Clara Regina RAPPAPORT (et alli); coordenadora Clara Regina Rappaport. Vol. 4. São Paulo: EPU, 1982

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 2002.

VAINFAS, Ronaldo & CARDOSO, Ciro Flamarion. Domínios da História. [s.l]: [s.e.], [s.d.].

VIDAL-NAQUET, Pierre. Os Gregos, Os Historiadores, A Democracia: O Grande Desvio. SP: Cia. das Letras, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.