

2ª PARTE: ENSINO

O ENSINO DA HISTÓRIA NA 5ª SÉRIE: UM DESAFIO E UMA TAREFA URGENTE *

Conceição Aparecida Cabrini, Helenice Ciampi, Maria do Pilar
A Vieira, Maria do Rosário da Cunha Peixoto, Vera H. P. Borges.
Depto. História PUC - SP

INTRODUÇÃO

Este artigo tratará de uma proposta de ensino de História para a 5ª série. Trabalho este que foi desenvolvido durante os anos de 1983 e 1984 por um grupo de professores de História dos três graus.

Este trabalho se destina fundamentalmente aos professores de 1º grau, ajudando-os a pensar sua prática em sala-de-aula. Reflete nossas preocupações e nossos anseios que, acreditamos, coincidam com os de muitos desses professores.

Iniciamos nosso trabalho com uma pesquisa de campo que teve como finalidade fornecer dados sobre o professorado, o alunado e a escola para que pudéssemos elaborar um material que realmente correspondesse às necessidades do nosso ensino. Foram pesquisadas doze escolas pertencentes à DRECAP - 3.

Michael Polanyi em "El estudio del hombre" (1) afirma que há uma dimensão explícita e uma dimensão tácita na realidade do ensino. A dimensão tácita só se torna apreensível pela experiência prática. O conhecimento explícito é definido como um tipo de conhecimento de elementos subsidiários, escrito em palavras, diagramas, ou em fórmulas matemáticas através dos quais chegou-se a conhecer o elemento alvo. Tácito é o conhecimento não formulado, que tem a aparência de uma atividade própria, particular.

Na aplicação do questionário foi mais rico para nós o contato pessoal com os alunos, a conversa com os professores, a observação do ambiente da escola e seu funcionamento. No que se refere à própria pesquisa, o que mais nos preocupou não foram os próprios dados que ela apresentava explicitamente, passíveis de serem computados. Preocupava-nos, muito mais os problemas que através desses mesmos dados podíamos pressentir, como por ex.: o divórcio entre a vida do aluno e a escola, a dificuldade do aluno articular as idéias e expressar o próprio pensamento, ou seja, sua dimensão tácita.

1 - Michael Polanyi, "El Estudio del Hombre", Buenos Aires, Paidós, 1966.

* Comunicação apresentada no XIII Simpósio da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), realizado em Curitiba em Julho de 1985.

Inicialmente pensávamos em elaborar um material para o aluno que pudesse substituir ou complementar o livro didático.

Pareceu-nos, pelo questionário, que a expectativa de parte dos professores em relação ao material seria de dois tipos: uma era a de um material atraente com um conteúdo tradicional e outra era de uma história com pretensões mais realistas.

À medida que caminhávamos em nossas leituras e nas reflexões sobre a pesquisa de campo, o material foi se esboçando para nós, como material para o professor a partir do qual ele levaria seus alunos a construir seus próprios materiais. Este material não apresentaria o conteúdo chamado “tradicional”, pronto e acabado. Deveria ser uma questão, uma problematização sobre alguma transformação social. Para explicá-la, o aluno se centraria nas relações que conseguisse estabelecer, produzindo ele mesmo o seu próprio conhecimento. Buscamos então elaborar uma proposta de como desenvolver o ensino de história na 5ª série.

Foi nossa preocupação, desde o princípio, pensar a pesquisa e ensino como um processo global, único, o que destrói pela base a separação entre produção e transmissão.

Desse momento em diante, algumas indagações acompanharam essa elaboração:

- como permitir tanto ao aluno quanto ao professor uma reflexão sobre sua historicidade: como agente histórico dentro das condições em que vivem?
- como captar os interesses da história vivida pelo aluno, sem cair num grosseiro presentismo, num mero estudo do meio, ou numa simples “apologia” do cotidiano?

A proposta de ensino do grupo compõe-se de três partes: a primeira procura recuperar o debate existente sobre o ensino da história e oferece as bases teóricas da proposta. A segunda constitui-se das reflexões sobre o ensino de História na 5ª série; a terceira parte é o relato e crítica de uma experiência de ensino de história na 5ª série.*

Queremos salientar que a inclusão do relato da profa. Conceição não é de forma alguma uma sugestão, um “modelo” e nem uma comprovação ou aplicação de uma teoria. É a oportunidade de discutir o ensino da 5ª série.

É uma experiência muito rica em que a professora se preocupa com a história viva em que o aluno não ficou passivo retomando sua própria história e a de seu grupo social. Procurou recuperar as experiências dos alunos, isto é, seu próprio saber. A experiência da Conceição demonstra que os procedimentos pedagógicos expressam sempre uma forma de encarar o conhecimento. Não são meras técnicas desligadas de uma filosofia do conhecimento. Ela garante com seus alunos, concomitantemente, um exercício de organização do pensamento e a produção de uma reflexão histórica. Em sua prática destrói o mito de que o aluno não produz “porque não sabe pensar” ou “não sabe escrever”.

* O relato desta experiência será publicado no próximo número.

Nosso trabalho destina-se a um professor que queira mudar, que se apresente aos alunos como alguém que não sabe tudo e nem tem respostas prontas; que não tenha medo de se expor e de errar; que acredita que o conhecimento não é algo pronto que se fornece (ou se vende) para os alunos; alguém que se proponha abandonar a velha segurança de deixar às editoras de livros didáticos a responsabilidade de montar o seu programa anual.

Procuramos formular uma proposta que fosse bastante didática e apresentada de forma coloquial, o menos acadêmica possível, evitando, em especial, citações e notas de rodapé.

Em decorrência disso a simplicidade e a brevidade com que abordamos questões complexas é um risco que assumimos conscientemente.

A referida proposta pretende ser uma contribuição para a discussão sobre o ensino da história no 1º grau e uma sugestão de seu encaminhamento na 5ª série do 1º grau.

Por que 5ª série? Pelos motivos mais óbvios: em primeiro lugar por ser a série em que o aluno inicia a sua aprendizagem em história; outra razão importante é a grande evasão do alunado de 5ª série. Grande parte da nossa população só tem essa oportunidade de estudar história. Finalmente, na 5ª série, o aluno está menos contaminado pela violência do nosso sistema escolar, que na maioria das vezes acaba por domesticá-lo.

No presente artigo, nossa proposta não será apresentada na íntegra, mas apenas de forma condensada. Buscando discutir caminhos alternativos a partir do diagnóstico das condições concretas do ensino de história hoje, ressaltaremos alguns pontos: a necessidade de levar em conta a experiência e o conhecimento de vida do aluno; a importância de iniciar o aluno nos caminhos da produção, o que implicará o uso de fontes e a elaboração de um conhecimento pelos próprios alunos.

Não discutiremos nessa condensação nem o relato nem a análise da experiência da professora Conceição pelo receio de empobrecê-lo, devido à falta de espaço.

A definição de uma proposta de curso, de um objeto de estudo e a forma de tratá-lo estão ligadas fundamentalmente a uma visão de mundo, a uma posição política em seu sentido mais amplo e que se concretizam, para um professor de história, em sua visão do ensino-aprendizagem e da história.

Se se pretende mudar alguma coisa da prática pedagógica cotidiana é preciso repensar essas concepções que estão por trás dela e, concomitantemente, ir alterando o dia-a-dia em sala de aula.

São as concepções do professor sobre ensino-aprendizagem e sobre história que dimensionam seus objetivos educacionais mais gerais, seu objetivo de curso e sua forma de viabilizá-lo, isto é, quais os conteúdos a tratar, quais as atividades para desenvolvê-los e mesmo quais as formas de avaliação de

seus alunos. Tudo isso deve ser feito levando-se em conta as realidades concretas de sua classe e as suas.

As reflexões que embasaram a busca de um caminho para o ensino da história centralizaram-se em dois eixos: 1ª) a relação entre o saber e o poder, e o que significa a produção do conhecimento no 1º e 2º graus, superando a mera reprodução do ensino do 3º grau. 2ª) A natureza do ensino e da concepção de história com a qual se trabalha, dentro das atuais limitações do ensino-aprendizagem.

A relação de poder em sala-de-aula faz parte de toda uma hierarquia de fontes de competência: a primeira delas é o professor, que sabe mais do que o aluno, pois detém o saber dos especialistas e livros didáticos. Ele é um elo dessa cadeia, pois exerce esta dominação, mas também a sofre, por sua situação de dependência em relação ao “saber produzido pela academia”; em relação às suas condições de trabalho; em relação à situação estrutural do ensino; em relação à cobrança de seu papel profissional pelos alunos, pais, diretores, e instituições de ensino..., ou seja, em relação à pressão vinda dos mais diferentes setores da sociedade.

Nessa cadeia há, portanto, uma incessante transposição do ato de pensar: do aluno, ele se transfere para o professor, e desse para o livro didático.

Ensinar história partindo-se dessa nítida divisão entre o saber e o não-saber, configura uma concepção de produto acabado e pronto, como que uma verdade absoluta trazida pelo professor ou livro didático ao aluno, cabendo a esse último consumi-lo passivamente. O aluno não se preocupa com as condições de elaboração deste produto acabado que lhe é apresentado e permanece prisioneiro de uma concepção de certa forma mágica ou teleológica do conhecimento do passado: é uma história “revelada”. Assim, quando bem sucedido, o aluno organizará, sistematizará e compreenderá o que foi apresentado pelo professor, reproduzindo o conhecimento deste, sem nem imaginar as condições em que esse conhecimento é produzido, o que, na maioria das vezes, até o próprio professor desconhece.

Geralmente, o que é apresentado aos alunos são conteúdos já cristalizados no ensino da história e que parecem muito distantes da realidade imediata por eles vivida. Talvez já há décadas ouvem-se reclamações, em todos os graus de ensino, de “não se passar da 2ª Guerra Mundial” ou “da Revolução de Trinta”... Em outras palavras, os alunos reclamam uma história que, para eles, tenha a ver com o seu presente, com a realidade que conhecem um pouco mais de perto. Mas, no entanto, é uma história acabada como produto de verdade e cujo conteúdo parece distante no tempo que é apresentada aos alunos. Não parece necessitar que eles a repensem: é aceitá-la e consumi-la, quem sabe para quê? ... Esse é o ensino da história que prevalece hoje na escola de 1º e 2º graus, e que nós, professores de universidade, muito freqüentemente, acabamos por reforçar, ao desenvolver no 3º grau um ensino semelhante. Temos consciência de que mudar tudo isso será uma longa luta (da qual estamos vivendo apenas o início) e que, como tudo que se refere ao ensino, tem que ser levado simultaneamente em todos os seus graus.

Essa história que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilita-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo... Essa história torna "natural" o fato do aluno não se ver como um agente histórico; torna-o incapaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser base de discussão em sala-de-aula. É o famoso divórcio entre a escola e a vida e que expressa a grande despolitização do ensino. O comprometimento com a estrutura autoritária abafante da sociedade que perpassa toda a escola, se manifesta na relação entre saber e poder; isso faz com que o aluno e o professor partam do pressuposto que o que deve ser ensinado é o que a escola procura ensinar e os impede de pensar qualquer outra alternativa de conteúdo.

Ao se querer superar essa relação de poder em sala-de-aula, é preciso se tomar cuidado para não se cair no extremo oposto, chegando a anular as diferenças entre os dois pólos da relação professor/aluno. Esses dois constituem entidades diversas — nem iguais, nem opostas. Elas devem aproveitar suas diversidades em função de um objetivo comum: a elaboração em sala-de-aula de uma reflexão que seja produto dos dois pólos. O professor, deve garantir, em sala-de-aula, um mecanismo que desencadeie esse processo comum de reflexão.

Deve ser alguém que comine o processo de produção do conhecimento histórico; que seja alguém que saiba se relacionar com o saber histórico já produzido e que, finalmente, seja alguém capaz de encaminhar seus alunos (sejam eles do 1º, 2º ou 3º graus) nesses mesmos caminhos da produção e da relação crítica com o saber. Em outras palavras: o professor de história precisa ser alguém que entenda de história, não no sentido de que saiba tudo o que aconteceu com a humanidade, mas que saiba como a história é produzida e que consiga ter uma visão crítica do trabalho histórico existente.

Para que estudar história no 1º e 2º graus? Entendemos que seria para se fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica; para que pratique um exercício de reflexão, que o encaminhará para outras reflexões, de natureza semelhante, em sua vida e não necessariamente só na escola.

Para se compreender o ensino de história que predomina atualmente, é preciso se refletir sobre a concepção de história que está por trás desse ensino e que se reflete nos conteúdos até agora propostos. Esses conteúdos (que podemos acompanhar nos guias curriculares, programas e livros didáticos) procuram reconstituir uma totalidade enganosa, uma única história que se disfarça na dita "História Geral", que procura dar conta de tudo o que se passou com a humanidade... Essa colocação implica uma visão da história europocêntrica, linear, evolutiva, progressista/etapista e mesmo finalista.

A lógica da burguesia européia é que conferiu a esse conhecimento essa noção evolutiva e progressista que reveste todo o processo, confundindo-o com progresso. Essa lógica é tão marcante na produção e no ensino da história, que está também presente em uma versão marxista esquematizadora e simplificadora que, na sucessão progressista dos modos de produção,

parece querer ir, da sociedade comunista primitiva, ao futuro paraíso comunista...

Muitas vezes, quando se vai estudar o processo histórico de outras sociedades, é a evolução da sociedade ocidental européia que é tomada como “modelo”, como ponto de referência na análise. Isto leva a apreciações, como por exemplo: “a sociedade X está atrasada ou adiantada em seu desenvolvimento”, o que deixa supor que, de uma forma ou de outra, passará pelas etapas por que passou a sociedade modelo... Setores inteiros da humanidade ficam excluídos desse processo e alguns, ao serem examinados, o são em decorrência de suas relações com o processo europeu ocidental.

Estas formas de encarar o processo histórico confundem uma visão processual com uma visão finalista de processo, pois indicam suas direções; o historiador parece passar, assim, de profeta do passado a oráculo do futuro. Dentro dessas visões, o princípio de causalidade fundamental em história aparece como resultado de uma determinação “a priori”, mecanicista. O processo toma um sentido único e irreversível: as coisas se passaram de um tal modo porque não poderiam se passar de outra forma; o que aconteceu se passou exclusivamente por uma determinação externa à ação dos grupos humanos e do jogo entre eles.

Como não faz sentido essa “história Geral”, assim apresentada, também não faz sentido uma história do Brasil vista como uma espécie de “biografia nacional” (essa observação é válida, aliás, para todas as ditas histórias nacionais que, começando a preocupar os historiadores no século XVI, firmam-se no século XIX, no contexto do processo de consolidação do nacionalismo). Nessa perspectiva nacional, nossa história começa com o “descobrimento”, quando “abandonamos a pré-história” e “entramos na história”. Nessa ordem de raciocínio, sugerimos o repensar no sentido da eliminação das tradicionais divisões de história do Brasil e América.

O ensino dessa biografia nacional é cheio de estereótipos, mitos e preconceitos. É a história conservadora do branco vencedor, em sua democracia racional. A evolução é mostrada sem lutas de grupos sociais, incruenta, tanto na conquista do território, quanto na independência ou abolição... Há um maniqueísmo entre vilões e heróis, justificando-se todas as dificuldades e problemas inicialmente pelo colonialismo, depois pelo imperialismo, os quais foram ou devem ser vencidos pelo herói — Nação brasileira —; e essa nação aparece como uma entidade abstrata desprovida de articulações concretas entre seus diversos grupos e lutando para crescer em oposição ao resto do mundo.

A permanente preocupação, por parte dos professores, em passar (e mesmo esgotar!) toda essa visão em sua seqüência processual e, sobretudo, a agonizante necessidade de dominá-la em sua extensão para poder transmiti-la, ou seja, ser capaz de mostrar aos alunos, nas diferentes séries, todo o caminho da humanidade das cavernas ao Brasil de hoje tem gravíssimas conseqüências: induz, necessariamente, a reducionismos e esquematizações, que são indevidas no raciocínio histórico, falsificando-o. Também, quem poderia

estar atualizado apropriadamente em tudo que se produziu sobre toda essa história?

A realidade estudada é dividida em seus diversos "aspectos": político, econômico, cultural, social, religioso etc., que não surgem como possíveis divisões analíticas e didáticas, mas como compartimentos estanques. Exemplificando: ao se examinar o começo da modernidade, o Renascimento é apresentado como um acontecimento no plano cultural; a Reforma, no plano religioso; o Mercantilismo, no plano econômico; não há uma noção de totalidade do social.

Há sempre uma hierarquia na apresentação e nos destaques dados aos diferentes níveis. Há, geralmente, uma enorme valorização do político-institucional, que se constitui quase que no pano de fundo explicativo da história, em sua linha de amarração, ocorrendo lampejos e pinceladas do econômico, do social, do cultural... Há também uma tendência a uma explicação cuja ênfase é toda posta no econômico, reduzindo-se a explicação histórica a uma decorrência da determinação desse elemento. Concluindo, é, portanto, a concepção de história, que embasa esse tipo de ensino, que faz com que ele não responda ao que, para nós, são os verdadeiros objetivos e o verdadeiro significado do ensino da história.

A solução para esse problema não é, então, uma questão de se tentar uma melhor adaptação do conteúdo transmitido no 3º grau. Não é somente a tarefa de despertar o senso crítico do aluno através da reprodução do conteúdo dito tradicional. Não é também uma questão de se rever esse conteúdo tradicional do processo evolutivo europocêntrico, propondo-lhe uma nova periodização, mais explicativa. Não se trata de se substituir uma explicação ultrapassada, defasada, por uma melhor, mais verdadeira, com pretensões realistas.

Também não se trata da substituição de um material didático por outro que renove a linguagem ou as técnicas, tornando-as mais adaptadas às realidades dos alunos. Não adianta apenas o professor "atualizado", criativo, divertido e motivador. Tudo isso até pode ser visto como um progresso, mas nada disso resolve, a nosso ver, se se persistir na concepção de história que implica nesses conteúdos criticados.

O fundamental é, segundo pensamos, discutir-se esse eixo de concepção de história. Se não o fizermos, o debate vai girar em torno de falsos problemas, como é o caso do ensino da história na 5ª série, que é colocado da seguinte forma: ou se ensina o processo pelo "começo" (ou seja, pela pré-história e antiguidade) ou se começa pelo que se acredita estar mais próximo ao aluno (ou seja, pela história do Brasil). Essa discussão parece mostrar que, uma vez determinado por onde se deva começar a puxar o fio desse novelo que é o processo histórico único e europocêntrico, tudo estará resolvido.

Queremos ressaltar que a questão não é tão somente qual conteúdo de história tratar, mas sobretudo como trabalhar esse conteúdo. O importante é garantir por parte dos alunos, a *produção de uma reflexão de natureza histórica*.

A complexidade da produção do conhecimento histórico (reservada à academia, à universidade) precisa ser pensada em função de sua possibilidade no 1º e 2º graus. Pensando nessa adequação, parece-nos necessário, possível, e mesmo suficiente, para uma iniciação histórica, que um aluno do 1º grau comece sua reflexão procurando explicar os “como” e os “porquês” das transformações sociais, ficando atento às diferenças, às diversidades e às especificidades das diversas sociedades. A sensibilidade às diferenças e às transformações nos parecem ser características específicas do trabalho do historiador. Precisam ficar garantidas nesse exercício de raciocínio histórico. Ao se destacar as diferenças, compreende-se melhor as possíveis semelhanças.

É também preciso que iniciemos o aluno à idéia de que o conhecimento histórico é algo construído a partir de um procedimento metodológico; em outras palavras, que a história é uma construção. Isso é fundamental para o início da destruição do mito do saber acabado e da história como verdade absoluta.

Sabemos claramente que na 5ª série não estão sendo formados profissionais; mas parece-nos impossível ensinar história se não for para se valorizar sua especificidade como forma de conhecimento; é essa especificidade que por si só justifica seu ensino. Também queremos deixar claro que não estamos propondo aulas de “teoria de história”, isoladas de aulas de “conteúdo” (problema estrutural que afeta tantas vezes o 3º grau...). Ao refletir sobre um objeto de estudo, o aluno deve perceber como é possível examiná-lo historicamente, mas também deve produzir um conhecimento seu sobre aquele objeto. É claro que, dada a grande complexidade do trabalho do historiador, as reflexões históricas produzidas pelos alunos — se são um grande avanço para ele (por serem um exercício de raciocínio histórico, uma fonte de conhecimento sobre um objeto de estudo) — não significam um avanço para o conhecimento histórico em si mesmo.

Não temos uma fórmula mágica, uma solução pronta sobre o conteúdo a ensinar, mas sim uma proposta de como trabalhá-lo. O conteúdo a ser desenvolvido com a classe, ou seja, o seu objeto de estudo deve ser determinado pelo professor, em sua atividade profissional concreta, a partir dos dados da realidade de sua escola, seu período letivo, seus alunos... O conteúdo vai depender da classe, levando em conta, como ponto de partida, o que eles já sabem e aquilo por que eles se interessam. O que vamos propor aqui são os meios, as formas de se selecionar e trabalhar esse conteúdo, qualquer que ele seja.

Uma vez que a história estuda as transformações sociais, seu objeto de estudo é sempre uma determinada sociedade, em determinado momento, sempre pensada como um todo, embora nem sempre analisada em sua totalidade. Ela é sempre pensada em suas transformações permanentes, ou seja, em processo.

É na 5ª série que o aluno começa a se iniciar no estudo da história. Uma vez abandonado o falso dilema de se começar por Antiga ou por Brasil, é fundamental fornecerem-se as bases do raciocínio histórico que nos pareçam

significativas, para se poder transformar radicalmente a visão do aluno em relação à história.

Têm-se discutido, a ponto de saturação, que os alunos de 5ª série não vêm preparados das primeiras quatro séries de 1º grau. Esse aluno não sabendo lidar com o tempo cronológico (pois nada entende de suas medidas como milênios, séculos, décadas), não sabe se localizar no espaço através dos mapas, pois nada sabe de escalas, meridianos, ou até mesmo dos simples hemisférios. Numa iniciação histórica como propomos, e nas condições atuais de nosso ensino, parece-nos prioritário começar por um caminho diferente desse habitualmente tomado; embora reconheçamos a necessidade e utilidade desse tipo de conhecimento, as medidas de localização no tempo e no espaço não constituirão o centro de nossa atenção nesta proposta para a 5ª série. Parece-nos que não é porque o aluno não é capaz (pela sua falta de domínio das medidas de tempo e espaço) de localizar concretamente em um mapa a sua cidade, ou porque não sabe que vivemos no último quartel do século XX, que ele será incapaz de refletir sobre a realidade em que se encontra.

É sobejamente conhecida a dificuldade de generalização e de abstração do aluno de 5ª série, e a sua dificuldade de recuo temporal. As noções de tempo e espaço a serem trabalhadas com ele devem ser, pois, aquelas que lhe são mais próximas, o que lhe permitirá lidar com essas questões mais facilmente.

As transformações sociais se dão em um tempo diferenciado, num “tempo histórico” que deve exprimir e explicar essa mudança. É a esse tempo — que chamaremos de tempo histórico — que devemos ficar atentos e não somente ao que podemos chamar de tempo físico ou tempo cronológico. O tempo histórico exprime, explica o processo que sofre a realidade social em estudo.

Não é saber datar um acontecimento (que é, na maioria das vezes, apenas decorar sua data) que vai fazer o aluno compreender e explicar esse acontecimento. É preciso interrogar a realidade para estruturá-la, dar-lhe um sentido, um significado, com marcos de referência explicativos.

A construção de uma explicação histórica supõe uma forma de periodização que vá além da cronologia. Ao se tentar recuperar uma realidade, sempre haverá uma periodização que surgirá junto com a própria explicação e que não se exprimirá através da subordinação do processo a medidas cronológicas.

Em geral, para um aluno de 5ª série (mesmo que nem sempre tão jovem), pode-se dizer que quase tudo que não aconteceu agora, aconteceu “antigamente”; essa noção de “antigamente” é muito ampla, englobando, numa percepção caótica e egocêntrica, a sua vida e a de toda a humanidade.

Eis porque, propomos que o objeto de estudo parta da realidade mais próxima do aluno: por sua dificuldade em lidar com um tempo mais longo e principalmente para aproveitar o saber histórico deste aluno. Entendemos por realidade mais próxima do aluno tudo o que está ligado à sua própria experiência de vida, que tem a ver com o que ele sente, pensa, sabe, se interessa,

se preocupa etc., e que está marcado profundamente pela experiência do meio cultural que o envolve, dos grupos sociais nos quais ele está inserido. Por conseguinte, não sugerimos que se trabalhe, necessariamente, como algo que o aluno se envolveu diretamente (como escola, equipe de futebol etc.).

Tratar um conteúdo vinculado à realidade do aluno permitirá mais facilmente se chegar com ele ao conhecimento concreto do objeto, à sua descoberta.

O objeto de estudo certamente tratará sobre o que fazem os homens, como vivem, ou seja, como trabalham, como se alimentam, como pensam, como se organizam politicamente, como se divertem, como se deslocam... numa determinada época (agora ou antigamente), num determinado lugar.

O exame da problemática levará necessariamente a outros tempos e outros lugares; a história é um entrelaçar constante de tempos e espaços.

É a partir dos dados iniciais dos “quando” e dos “onde” que se irá pesquisar os “como” e os “porquês”. Para isso o professor e seus alunos, dentro de suas condições concretas, deverão fazer um trabalho de localização, seleção e análise de fontes.

É importante que se procure deixar claro para os alunos todos os caminhos a percorrer nesse trabalho, retomando sempre seu percurso. Com esse procedimento, inicia-se o aluno nos caminhos da produção do conhecimento histórico, fazendo-o entender, pouco a pouco, o que queremos dizer com a frase “a história é uma construção”. Com isto, acreditamos que o mito da verdade revelada, do saber pronto e definitivo, acabará por ser destruído.

A história, ao estudar as transformações de uma sociedade, deve procurar recuperar a ação dos diferentes grupos que nela atuam. Quando uma sociedade é pensada como um todo e que se fica atento às ações de seus diversos grupos, explica-se porque seu processo toma um determinado caminho e não um outro... A história deve procurar perceber as injunções que permitiram a concretização de uma possibilidade e não dê outras. Ao se pensar o processo com essa preocupação, destrói-se a idéia de uma direção única e inevitável para um processo. Afastamos, assim, a noção do princípio de causalidade determinista, a idéia de necessidade histórica.

A relação do objeto com o todo social só pode ser captada concretamente na própria pesquisa histórica. Isso é o que o professor e seus alunos procurarão juntos na pesquisa.

Essa relação não se dá automaticamente da mesma forma em todas as situações concretas e por isso não pode ser uma construção “a priori” do historiador.

Para se estudar as relações humanas, em seus mais diferentes níveis, o que temos que fazer é buscar os vestígios dessas relações.

A maior parte da documentação utilizada em história é escrita. Entretanto, a diversidade dos testemunhos de uma realidade é muito grande. Tudo quanto se diz, se canta, se constrói, se fabrica... é uma manifestação de uma ação humana, é um testemunho histórico.

Faz parte do procedimento histórico um tratamento das fontes, paralelo ao seu levantamento; o levantamento, a seleção e o tratamento não são passos

excludentes e se fazem concomitantemente. São as perguntas feitas aos documentos e suas respostas que vão esclarecendo as relações que buscamos e suscitando a procura de novas fontes. O trabalho com diferentes fontes é sempre indispensável, pois o entendimento de uma realidade não se faz a partir de um documento isolado, embora a reflexão possa se iniciar a partir de um único documento.

Ao trabalhar em classe o documento, o aluno irá perceber que o documento fala e que o faz tanto melhor conforme as perguntas que se lhe colocam; descobrirá também como o documento pode responder a diferentes perguntas de diversas pessoas. O uso do documento tem sido feito em inúmeros manuais de 1ª e 2ª graus (mesmo nos que veríamos como “ultrapassados”). Mas neles, de um modo geral, os documentos têm uma mera função ilustrativa do relato, o qual constitui a estrutura fundamental desses manuais. São documentos usados com uma perspectiva totalmente diferente daquela que aqui propomos.

O trabalho com as fontes é seletivo mas não arbitrário, pois embasado em toda uma visão teórica de história. As fontes trazem evidências que são incompletas, mas não inverídicas; eis porque é necessário ir se levantando os dados extraídos de diversas fontes, procurando relacioná-los entre si, para maior aproximação da realidade. Essa confrontação das fontes faz-nos constatar as evidências empíricas (os chamados “fatos”) da realidade. Potencialmente, todos os atos humanos são fatos históricos, dependendo de serem objeto ou não de uma análise histórica. Afinal de contas, quem decide se um acontecimento é ou não um “fato histórico” é o historiador, a partir das relações que ele estabelece entre as evidências levantadas nas fontes pesquisadas.

É preciso ficar claro que as fontes testemunham pensamentos e ações de pessoas com interesses os mais diversos, mas sempre bastante concretos. Embora a maior parte destas pessoas que estudamos em história já tenham morrido, é como pessoas vivas que procuramos recuperá-las. Estas fontes não falam por si mesmas; é importante formularmos as perguntas adequadas que nos permitam levantar os interesses dos indivíduos e grupos que deixaram esse registro.

Ao se pensar nas perguntas a fazer, deve-se portanto levar em conta que o documento é sempre, ao mesmo tempo que objeto da pesquisa histórica, sujeito da história, ou seja, o documento foi produzido por alguém atuante em seu tempo. Os documentos não são meros fornecedores de dados; eles são expressões ou representações de sujeitos do processo histórico no qual surgiram. Ao chegarem até nós pela memória histórica, expressam também a ação de outros sujeitos históricos.

Que perguntas fazer aos documentos, com os alunos? Algo como:

- O que é documento? O que nos diz? Como diz?
- Quem o fez, quando o fez, em nome de quem? Com que propósito?
- Qual é a relação do documento, no momento de sua produção, com a realidade mais ampla à qual queremos chegar?

Concluindo, o que é importante destacar com os alunos é que o do-

cumento não é o espelho fiel de uma realidade examinada: é sempre uma representação de partes e momentos particulares dela.

É básico, na 5ª série, que se estimule o aluno a desenvolver a expressão oral e escrita. Como o aluno tem grande dificuldade de escrever e como é fundamental que se provoque a expressão escrita de sua reflexão, sugerimos que se façam pequenas paradas para que o aluno organize suas idéias e registre individualmente a sua reflexão sobre a discussão conjunta da classe naquela(s) aula(s). É lógico que isso só será possível a partir de um trabalho inicial de compreensão do texto. Se não é feito um bom exercício de compreensão do texto, todo o trabalho posterior (discussões e reflexão individual) não se desenvolverá.

Além dessas pequenas paradas, feitas para poder ir organizando e sintetizando o pensamento, há momentos de uma parada maior, em que o aluno deve produzir um pequeno texto, onde sintetize suas próprias reflexões sobre o objeto de estudo e onde exercite a organização do próprio pensamento. O aluno tem que estabelecer uma relação, algum raciocínio elaborado a partir do material apresentado, das discussões em sala-de-aula e de sua própria experiência de vida.

O professor deve se preocupar em dar liberdade de expressão ao aluno, para provocar sua participação concreta e sua reflexão. Não deve se preocupar em um primeiro momento, se a expressão oral e escrita do aluno se dão de uma forma incorreta, cheia de erros gramaticais. No decorrer do trabalho, na medida do possível, as correções devem ser feitas. Neste momento, a linguagem do aluno deve ser pensada como expressão de sua reflexão, expressão de um sujeito que está refletindo, e não apenas em sua correção formal. Por isso, deve-se ficar atento para não bloquear, com exigências formais, o aluno na expressão de suas reflexões.

Se nossa preocupação é fundamentalmente com a reflexão do aluno, com a produção por parte dele de algum conhecimento, é importantíssimo para nós o momento da avaliação dessa reflexão. A avaliação deve ser constante e deverá ter como pontos de referência a produção dos alunos e os trabalhos por eles apresentados.

Essas reflexões já há algum tempo, estão presentes no debate teórico. A constatação de que a prática corrente está longe disso é que nos levou a sistematizar este debate em forma de uma proposta para 5ª série.

Esperamos que nossas colocações ajudem a busca de caminhos alternativos.