

A promoção da educação histórica na escola: os desafios da avaliação diagnóstica em História

The promotion of historical education in school: the challenges of diagnostic assessment in History

Renilson Rosa Ribeiro*

Cláudia Regina Bovo**

RESUMO

A equipe do subprojeto do Pibid de História/UFMT/Cuiabá atua na Escola Estadual Raimundo Pinheiro, desenvolvendo projetos e oficinas que visam transformar positivamente o ensino de História nessa instituição. Ao considerarmos os desafios para a consolidação de um ensino de História problematizado e capaz de potencializar a “consciência histórica” dos jovens na educação básica, foi necessário investigar o contexto escolar através da construção de um instrumento de avaliação diagnóstica capaz de identificar as condições de aprendizagem da História na referida escola. Nosso objetivo nesse trabalho é apresentar os fundamentos teóricos que nortearam a confecção desse instrumento avaliativo, bem como divulgar os formulários aplicados na escola durante o ano letivo de 2011. Palavras-chave: educação histórica; avaliação diagnóstica; ensino de História.

ABSTRACT

Subproject's team of Pibid of History/UFMT/Cuiabá acts at the Raimundo Pinheiro High School, developing projects and workshops that aim to positively transform history teaching at that institution. When considering the challenges to the consolidation of a problematic history teaching and able to develop the “historical consciousness” of young people in basic education, it was necessary to investigate the school's context through a diagnostic assessment instrument able to identify the conditions for history teaching and learning in referred school. Our goal in this work is to present the theoretical foundations which guided the construction of that instrument and disseminate the forms applied in the school in 2011.

Keywords: historical education; diagnostic assessment; History teaching.

* Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Programa de Pós-Graduação em História. rrenilson@yahoo.com

** Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Programa de Pós-Graduação em História. claubovo@yahoo.com

O ENSINO DE HISTÓRIA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO-AÇÃO

Ao compreender a História como um exercício de reflexão presente feito sobre e a partir do passado, inúmeros historiadores destacaram o potencial construtivo dessa área do conhecimento que está em um constante refazer-se. Segundo Walter Benjamin,

a História não é a busca de um tempo homogêneo e vazio, preenchido pelo historiador com a sua visão dos acontecimentos, mas é muito mais uma busca de respostas para 'os agoras'. A História é um imenso campo de possibilidades onde inúmeros 'agoras' irão questionar momentos, trabalhar perspectivas, investigar pressupostos. (Benjamin, 1986, p.222)

Inspirados por essa frase, desenvolvemos neste trabalho uma reflexão inicial sobre as condições atuais do ensino em História e o espaço que ela ocupa na definição de uma estratégia de ensino que colabore com a potencialização de uma consciência histórica na Educação Básica brasileira, tomando por referência o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), subprojeto de História, sob nossa coordenação e financiado pela Capes para o período de julho de 2011 a junho de 2013.

A frase de Walter Benjamin elucida uma série de reflexões sobre o campo da História que ocuparam espaço no cenário da produção do conhecimento dessa disciplina no Brasil durante as décadas de 1960 e 1970. Impulsionadas, sobretudo, pelo contato com as vertentes teóricas europeias como a História Social Inglesa, cujo principal interlocutor foi o historiador Edward Palmer Thompson, e a historiografia francesa dos *Annales*, multiplicaram-se no cenário acadêmico nacional as discussões acerca da produção do conhecimento histórico, o significado social de sua difusão e as intenções e os objetivos dos profissionais envolvidos na pesquisa e, substancialmente, no ensino dessa área do saber.

Com relação à produção do conhecimento histórico e suas formas tradicionais de ensino, inúmeras críticas foram travadas durante a Ditadura Militar, sobretudo, no sentido de superar a perspectiva de uma História neutra, enraizada numa matriz historicista, a qual reconstituía o passado através da sucessão

cronológica de acontecimentos revelados por uma documentação inquestionável.

Naquele momento, os recém-criados cursos de pós-graduação em História foram responsáveis por empreender, de maneira sistemática, os questionamentos sobre o modo de se investigar e construir o conhecimento na área. Adaptando princípios vindos do materialismo histórico e da história-problema dos *Annales*, a historiografia brasileira passou a debater os pressupostos teóricos da investigação histórica e suas formas de ensino.

Ao questionar as noções rígidas de fato, sujeito e tempo históricos e ampliar as possibilidades de uso de fontes diversas, a terceira geração dos *Annales* promoveu

Deslocamentos que, sem negar a relevância das questões de ordem estrutural perceptíveis na longa duração, nem a pertinência dos estudos de natureza econômica e demográfica levados a efeito a partir de fontes passíveis de tratamento estatístico, propunha “novos objetos, problemas e abordagens”.

Os aportes analíticos provenientes de outras Ciências Humanas ... ao mesmo tempo em que incentivavam a interdisciplinaridade e traziam contribuições metodológicas importantes, forçavam o historiador a refletir sobre as fronteiras de sua própria disciplina, cada vez mais difíceis de precisar ...

A face mais evidente do processo de alargamento do campo de preocupação dos historiadores foi a renovação temática, imediatamente perceptível pelo título das pesquisas, que incluíam o inconsciente, o mito, as mentalidades, as práticas culinárias, o corpo, as festas, os filmes, os jovens e as crianças, as mulheres, aspectos do cotidiano, enfim uma miríade de questões antes ausentes do território da História. (Luca, 2008, p.112-113)

A História Social inglesa, ao lado da História Nova, procurando superar a visão histórica fundada no marxismo estruturalista, que enfatizava as análises das infraestruturas econômicas e sociais, promoveu o reconhecimento das experiências cotidianas marcadas por valores culturais, não mais entendidas como mero reflexo de realidades mais densas como a econômica.

Com os estudos de Edward Palmer Thompson, emergiu uma historiografia de cunho marxista com ênfase para os aspectos sociais, articulando os conceitos de classe e cultura, e que assumia a perspectiva da “história vista de baixo”, das camadas populares. Em síntese, o autor defendia que não poderíamos “entender

a classe social a menos que a vejamos como uma formação social e cultural, surgindo de processos que só podem ser estudados quando eles mesmos são constituídos durante um considerável período” (Thompson, 1987, p.12-13).

A partir dessa abertura dada para se pensar a pesquisa e o ensino de História, professores e pesquisadores começaram a questionar não somente os currículos, mas também a escola, os livros didáticos e os conteúdos estabelecidos de forma vertical pelas autoridades educacionais. Segundo Elza Nadai, esse “processo caminhou da impotência à desesperança e desta ao DESAFIO de se pensar o ‘novo’” (Nadai, 1986, p.112; cf. Fonseca, 2003).

Apesar de esses debates estarem presentes nos ambientes de formação dos futuros professores – universidades brasileiras –, foi apenas no início dos anos 1980, num período de relativa abertura política, que os profissionais envolvidos com ensino de História na Educação Básica passaram a questionar o modo de se ensinar essa disciplina, reconhecendo a distância que separava suas práticas e conteúdos daqueles efetivados no ambiente de pesquisa, conceitualização e investigação histórica que era a universidade.

Muitos aspectos foram levantados na tentativa de apontar os princípios responsáveis pela crise do ensino de História, dentre os quais destacamos: a permanência no ambiente escolar de um ensino memorialístico que não permitia as pessoas se apropriarem do saber histórico, relegando a poucos o privilégio de ler os acontecimentos ou desenvolver um sentimento de pertencimento por meio do estudo da História; presença de políticas educacionais que romperam com a autonomia da disciplina na educação básica, transformando-a em instrumento de dominação ideológica; permanência de concepções cronológicas sequenciais e progressistas da História; conservação de concepções de ensino tradicionais, baseadas na descrição de fatos que eram progressivamente acumulados; superação da pluralidade cultural em favor de um ideal de povo ou nação uniforme (cf. Caimi, 2001).

Dessa maneira, a apresentação do processo histórico como uma seriação de acontecimentos num eixo espaço-temporal eurocêntrico, seguindo um processo evolutivo e sequencial de etapas que cumpriam uma trajetória histórica, foi acusada como redutora da capacidade do professor e do aluno de se sentirem parte integrante do processo e agentes de uma História que considerava sua vivência.

Ao abordar a complexidade e diversidade que envolvia a construção do conhecimento histórico e sua indissociável vinculação com as expectativas postas pelo tempo presente, tornou-se imprescindível a reflexão sobre os modos de conceber e de ensinar a História. Segundo Holien Gonçalves Bezerra,

a aprendizagem de metodologias apropriadas para a construção do conhecimento histórico, seja no âmbito da pesquisa científica seja no do saber histórico escolar, torna-se um mecanismo essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo. Ciente de que o conhecimento é provisório, o aluno terá condições de exercitar nos procedimentos próprios da História: problematização das questões propostas, delimitação do objeto, exame do estado da questão, busca de informações, levantamento e tratamento adequado das fontes, percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais), estratégias de verificação e comprovação de hipóteses, organização dos dados coletados, refinamento dos conteúdos (historicidade), proposta de explicação para os fenômenos estudados, elaboração da exposição, redação de texto. (Bezerra, 2003, p.42)

Partindo desse raciocínio, ensinar História na Escola Básica significou valorizar atitudes ativas do sujeito, não apenas do passado, mas também do presente como construtoras de sua História. Para Flavia Caimi, essa outra percepção do ensino-aprendizagem da História abandona os princípios norteadores da escola tradicional, “voltados para aquisição cumulativa de informações” como, por exemplo,

ordenação mecânica de fatos em causas e consequências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais. (Caimi, 2006, p.20)

Ainda se faz urgente a necessidade de discutir quais são os conhecimentos históricos necessários e apropriados para as gerações que frequentam as escolas atualmente. Particularmente, questões do tipo “qual a especificidade da História escolar na formação do cidadão?”, “para que serve a História na Educação Básica?” e “o que justifica a manutenção da História como disciplina escolar?” são constantes não apenas entre os intelectuais que pensam os rumos

do Ensino Básico no Brasil, mas entre os gestores educacionais e principalmente junto ao público que frequenta os ambientes escolares.

A aprendizagem da História é encarada por eles como uma tarefa maçante e pouco significativa. As atividades realizadas em sala de aula não passam de memorização de datas e eventos que, muitas vezes, não possuem qualquer significado prático em suas vidas, a não ser para utilizar em uma prova ou avaliação de conteúdos. Parece negligenciar-se a única utilidade prática da História: ajudar a pensar de forma crítica o meio social no qual estamos inseridos. Justamente por isso, é preciso investigar as condições atuais do ensino em História e o espaço que ela ocupa na definição de estratégias de ensino que colaborem com o desenvolvimento do pensar historicamente, ou seja, com processo cognitivo de aquisição do conhecimento histórico.

Nesse sentido, compreendemos que um profissional capaz de refletir sobre os condicionantes da produção e difusão do conhecimento da História precisa assumir a realidade social como objeto, objetivo e finalidade do estudo da História. Sua formação tem que estar pautada em estimular a reflexão crítica, a autonomia, a capacidade de lidar com a diversidade cultural, de posicionar-se diante das situações sociais e políticas dadas e, finalmente, na capacidade de ensinar a pensar historicamente.

É essencial que ele promova desde o início de sua atividade docente uma investigação cuidadosa sobre as condições de aprendizagem de seus alunos e a bagagem histórica que eles carregam de suas próprias experiências com o passado e com a memória social (cf. Rocha, 2009). Um professor na área de História convive com um mar de informações acerca do passado, oriundas de filmes, programas de televisão, revistas, jogos eletrônicos, turismo etc. Essa cultura histórica perpassa a sociedade como um todo. Todo homem ou mulher que vive dentro dessa sociedade em algum momento de sua vida entrou em contato com informações sobre História e memória social, apropriando-se delas sem necessariamente considerar os debates historiográficos empreendidos pelos historiadores em sua zona de conforto representada pela universidade no Brasil. Contudo, entrar em contato com essa cultura histórica não é suficiente: é necessário utilizá-la para operacionalizar a sua própria realidade. É necessário pensar de forma histórica. Essa habilidade é adquirida e o ensino de História deveria ser o responsável por sua estimulação.

Hoje a questão primordial sobre o ensino de História não está mais no tipo de conteúdos a trabalhar, mas em considerar como se dá o processo cognitivo de aquisição do conhecimento histórico e as relações que se fazem entre esse conhecimento específico, acadêmico, e o conhecimento construído na escola e em espaços externos a ela. Obviamente, não podemos prescindir de uma seleção de temas a serem ensinados, mas essa seleção de conteúdos não deve ser entendida como a única possibilidade e finalidade da relação entre o ensino de História e o conhecimento produzido pelos especialistas.

De acordo com Isabel Barca, os estudos de referência iniciados nos anos 1980 demonstraram que os alunos dão sentido aos acontecimentos históricos a partir da utilização de conceitos fornecidos pelas suas vivências. Assim, a forma como elaboram os conceitos históricos está imediatamente relacionada aos conceitos da vida social que experimentam enquanto sujeitos (Barca, 2001, p.13-14).

Portanto, para se entender a lógica de construção do conhecimento histórico é preciso conhecer a bagagem de uma cultura histórica já incorporada por esses sujeitos. Como defende a pesquisadora Flavia Caimi, “para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João” (Caimi, 2001). Justamente para nos aproximarmos dos milhares de ‘Joões’ que frequentam as salas de História na Educação Básica propomos a elaboração de um instrumento de avaliação diagnóstica. O que pode facilitar o trabalho dos profissionais do ensino de História no que diz respeito a ensinar aquilo que faz mais sentido para os alunos, como também responder à pergunta que fez a Marc Bloch o seu filho: “Papai, então me explica para que serve a História?” (Bloch, 2001, p.41).

O PIBID E A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NA ESCOLA MÉDIA: PENSANDO O PROJETO DA UFMT/CUIABÁ

O subprojeto do Pibid para o Curso de Licenciatura em História, do *campus* Cuiabá/UFMT, tem como meta atender aos objetivos institucionais que constam do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFMT, como ampliar a articulação com a sociedade e contribuir com o desenvolvimento regional, melhorar a qualidade do ensino de graduação, garantir a formação de profissionais habilitados para o ensino de História no Ensino Médio e

garantir a participação de estudantes em ações acadêmicas e socioculturais locais e nacionais. O subprojeto da área toma como eixos norteadores os mesmos apresentados no Projeto Institucional da instituição, quais sejam: 1) a avaliação processual como instrumento de reflexão e transformação da ação pedagógica; 2) a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade no trato com o conhecimento e com as atividades escolares.

A História, enquanto área do conhecimento que lida com a investigação das práticas humanas no tempo, visando construir uma compreensão coerente das sociedades a partir de problemáticas suscitadas pelo presente histórico, tem colaborado significativamente para a efetivação de atividades interdisciplinares e transdisciplinares, pois lida com a desnaturalização e problematização dos acontecimentos, buscando determinar sua historicidade.

Apesar de o princípio da interdisciplinaridade integrar as propostas oficiais de organização curricular do Ensino Médio desde as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM), do parecer CEB/CNE nº 15/98 e da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM e PCN+), as discussões e experiências sobre sua efetivação ainda são bastante incipientes, tanto no âmbito da educação básica quanto nos cursos de licenciatura responsáveis pela formação de professores.

Desta maneira, ao promover o exercício da problematização da vida social a História pode contribuir para ao princípio da interdisciplinaridade, pois a partir de interações e negações recíprocas, a relação disciplinar pode transcender a simples comunicação de ideias, propiciando a integração mútua de conceitos diretores, metodologias de investigação e compreensão da realidade histórico-social.

Na leitura de José Alves de Freitas Neto, a fragmentação e isolamento dos conteúdos, a rigidez dos horários e da estrutura burocrática das escolas – ainda presentes no sistema educacional brasileiro – têm dificultado o aspecto investigativo e explorador da realidade cotidiana de alunos e professores:

Para o aluno que tem acesso às novas tecnologias, como a rede de computadores, explorar significa ‘navegar’, ir atrás, pegar *links*, constituir atalhos e chegar a determinado lugar. Para aquele que é excluído desse processo, dadas as condições socioeconômicas, investigar a realidade pode supor a busca da sobrevivência num mundo marcado por violência e violação de dignidade e direitos. Para um e

outro, a realidade é mais dinâmica e mais urgente do que a exposição de uma aula. (Freitas Neto, 2003, p.58)

Nesse sentido, o subprojeto Pibid de História tem desenvolvido suas atividades em uma escola estadual de Ensino Médio do município de Cuiabá. A escola é a mesma indicada para compor o Projeto Institucional da UFMT por meio de convênio institucional. Ao concentrarmos nossas atividades nos mesmos estabelecimentos de ensino dos demais subprojetos, temos mais oportunidades de viabilizar os processos de atuação pedagógica interdisciplinar e transdisciplinar, bem como potencializar ações integradas envolvendo os coordenadores e docentes da UFMT, os bolsistas de iniciação à docência, os supervisores e a comunidade discente da escola.

Assim, a partir da identificação de problemas comuns presentes na realidade escolar, as equipes dos vários subprojetos das diferentes áreas do saber têm elaborado projetos de trabalhos interdisciplinares nos distintos âmbitos da docência: a formação de professores, a abordagem curricular e a pedagógica.

As atividades de formação continuada com os professores da escola são desenvolvidas nos momentos de discussão do Projeto Político Pedagógico, no período de planejamento, nas reuniões pedagógicas, na “Sala do Professor” e nas atividades práticas com alunos.

A definição dos conteúdos e metodologias para o trabalho pedagógico realizado pelos bolsistas de iniciação à docência e bolsistas supervisores segue a perspectiva adotada pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) – História, a qual salienta que a seleção de conteúdos e metodologias deve considerar a “realidade da comunidade em que está inserida a escola, inclusive no que diz respeito a valores que devem ser desenvolvidos na comunidade escolar como o respeito às diferenças e o estímulo ao cultivo e à vivência de valores democráticos” (Brasil, 2006, p.87).

Dessa maneira, primeiramente realizou-se o diagnóstico do contexto escolar seja na perspectiva pedagógica, seja no que se refere às condições e expectativas socioculturais da comunidade escolar, com o objetivo de gerar ações integradas ao cotidiano e ao projeto pedagógico da escola participante.

Este projeto, em linhas gerais, apresenta como objetivo oferecer respostas para o desafio lançado pelo documento de área para o Ensino Médio:

Auxiliar os jovens a construir o sentido do estudo da História constitui, pois, um desafio que requer ações educativas articuladas. Trata-se de lhes oferecer um contraponto que permita ressignificar suas experiências no contexto e na duração histórica da qual fazem parte, e também apresentar os instrumentos cognitivos que os auxiliem a transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados. (ibidem, p.65)

As diretrizes, a coordenação e o planejamento desse processo ocorrem a partir de seminários integradores com a participação dos coordenadores e docentes responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado, do Curso de Licenciatura em História, do *campus* Cuiabá/UFMT; bolsistas de iniciação à docência; estudantes voluntários do curso; Pós-graduandos do Programa de Pós-graduação em História (Mestrado e Doutorado) – *Territórios e Fronteiras* – Cuiabá/UFMT, em especial aqueles com pesquisas voltadas para a área de ensino de História, e supervisores da escola selecionada. Por meio dessas atividades os docentes e estudantes do curso são envolvidos com o projeto em desenvolvimento na escola, evidenciando a sua relevância para a consolidação das propostas de formação na licenciatura e a prática de ensino na sala de aula.

A equipe do subprojeto Pibid de História, ao longo do período de execução do Programa, vem desenvolvendo diferentes propostas que permitirão ampliar o seu próprio conhecimento histórico e dos alunos e professores da escola. O supervisor e os alunos bolsistas têm participado de ações de formação continuada com a finalidade de desenvolver habilidades de diagnóstico do ambiente escolar e de situações mais específicas, tais como: dificuldades de ensino-aprendizagem, de leitura e interpretação, de compreensão e construção do conhecimento histórico, de comunicação, de relacionamento professor-aluno e aluno-aluno.

A atuação na escola durante a primeira fase do Programa buscou estabelecer um diagnóstico detalhado do contexto educacional, visando conhecer as dimensões física, administrativa, formativa (Sala do Professor) e pedagógica. Paralelamente, são desenvolvidas atividades junto aos alunos da escola com o objetivo de despertar o interesse pelos objetos, temáticas e abordagens da disciplina História.

Nesse sentido, foram propostas ações em que os conteúdos históricos, a linguagem e a escrita estivessem presentes ou relacionados às atividades práticas desenvolvidas na e pela instituição escolar. Essas ações têm procurado

discutir, pesquisar e desenvolver alternativas didáticas e metodológicas que possam contribuir tanto para a formação inicial dos alunos bolsistas envolvidos no subprojeto Pibid de História, como também no processo de ensino-aprendizagem da área dos alunos de Ensino Médio.

Os alunos bolsistas, sob a orientação do coordenador e do supervisor na escola, realizam atividades também de apoio permanente para os alunos da escola com dificuldades de ensino-aprendizagem na disciplina de História.

Para alcançar os objetivos propostos pelo Pibid da UFMT têm sido desenvolvidas atividades de caráter interdisciplinar e transdisciplinar com os outros subprojetos presentes na escola (Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia e Matemática entre outras) e avaliação processual e diagnóstica: exercícios de leitura e interpretação de textos, fóruns e debates sobre questões relacionadas à área, pesquisas orientadas, exercícios que envolvam a resolução de situações-problema e trabalhem as competências e habilidades necessárias para o Ensino Médio. As diferentes linguagens (textual, verbal, visual etc.) e tecnologias de informação são incorporadas a atividades realizadas na escola.

Os alunos da escola são atendidos no horário da aula das turmas selecionadas e extraclasse. Os professores têm seu atendimento nos momentos de formação continuada na escola (Sala do Professor, cursos e oficinas) e nos seminários temáticos ou integradores.

A expectativa é que os futuros professores envolvidos no subprojeto Pibid de História possam, com a participação ativa do supervisor, criar e desenvolver atividades formativas e práticas na escola e que elas sirvam como elemento de motivação para o exercício da docência na educação básica, com ênfase para o Ensino Médio.

Além das experiências de ensino-aprendizagem criadas e compartilhadas entre alunos bolsistas, supervisores, professores e estudantes da escola, o Pibid de História assume a preocupação de auxiliar na melhoria do rendimento dos estudantes nas atividades avaliativas do dia a dia escolar e nos indicadores do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na disciplina de História.

Abraçar esse Programa dentro do curso de licenciatura em História tem significado a possibilidade de constituição da sala de aula como espaço de reflexão-ação para professores e alunos, bem como o fortalecimento das disciplinas de estágio supervisionado e prática de ensino.

Nesse sentido, torna-se significativo e necessário decifrar o currículo vivido e sentido por alunos e professores da História no cotidiano da sala de aula, evidenciando as formas de aceitação, resistência, tensões, usos e apropriações daquilo que foi prescrito como finalidade, objetivos e conteúdos a serem ensinados.

No fazer histórico em sala de aula, o professor não é a única figura detentora dos saberes, seja na condição de autor ou transmissor. Para Marcos Antônio Silva e Selva Guimarães Fonseca, os saberes e experiências do professor de História se encontram com os saberes, valores, ideias e atitudes dos alunos:

A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios. É nas relações entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes que os currículos são, de fato, reconstruídos. (Silva; Fonseca, 2007, p.63-64)

O reconhecimento das vivências dos alunos no complexo universo da sala de aula implica a recusa da ideia da instituição escolar como célula isolada da sociedade e reprodutora dos conhecimentos fabricados em outros lugares.² Assim como o professor, o aluno também não é uma ‘tábua rasa’. Ele aprendeu muitas coisas essenciais ou não para a sua vida antes de adentrar os portões da escola e continua a aprender, fora dali, ainda que continue a frequentá-la.

Os estudantes, conforme observa Bernard Charlot, não constroem do nada as suas relações com os saberes que eles encontram na escola e com a própria instituição de ensino. Em outras palavras, “não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender” (Charlot, 2001, p.149). Essa afirmação serve para pensarmos também a própria universidade.

CONHECENDO A ESCOLA PARA SE ENSEINAR E APRENDER HISTÓRIA: A CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A partir dessas perspectivas atuais no âmbito da educação histórica e dos pressupostos do Programa, os participantes do Pibid de História buscaram desenvolver ao longo de sua atuação na Escola Estadual Raimundo Pinheiro, entre os meses de agosto e dezembro de 2011, um instrumento de avaliação

diagnóstica do ensino de História, a fim de identificar as carências e dificuldades enfrentadas pelos profissionais da área para empreender estratégias de ensino que valorizassem o despertar da ‘consciência histórica’ de seus alunos, contribuindo para que os estudantes desenvolvessem a capacidade de pensar historicamente.

Em vista de atender essa prerrogativa dos estudos sobre a epistemologia da História, nossa meta era atender aos objetivos dos documentos institucionais da área da História para a educação Básica Brasileira – os Parâmetros Curriculares Nacionais de História no ensino fundamental e as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio – os quais salientam que a seleção de conteúdos e metodologias nas disciplinas escolares devem considerar a realidade da comunidade de onde vêm os alunos.

Em especial, consideramos importante conhecer não apenas as condições sociopolíticas dos grupos sociais atendidos pelas escolas selecionadas para a pesquisa, mas fundamentalmente a relação que estabeleceram com a História enquanto disciplina escolar e suas expectativas para a aprendizagem na área.

Na tentativa de ampliar a articulação com a sociedade e melhorar a qualidade do ensino de História na Educação Básica desenvolvemos um questionário padrão a ser aplicado no ensino médio, com o qual realizamos o diagnóstico do contexto escolar seja na perspectiva da aprendizagem da História, seja no que se refere às condições e expectativas socioculturais da comunidade escolar.

A avaliação diagnóstica entendida como um procedimento valorativo da realidade do processo de ensino e aprendizagem é um instrumento útil de coleta de dados para análise da qualidade do ensino na educação básica. Ela é geralmente realizada pelo educador para diagnosticar os pontos fracos e fortes dos alunos em áreas específicas do conhecimento. Para Cipriano Luckesi,

O ato de avaliar a aprendizagem implica acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. Ela se realiza através de um ato rigoroso e diagnóstico e reorientação da aprendizagem tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente. E, assim sendo, a avaliação exige um ritual de procedimentos, que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos instrumentos; devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas. Para tanto, podemos nos servir de todos os instrumentos técnicos hoje

disponíveis, contanto que a leitura e interpretação dos dados seja feita sob a ótica da avaliação, que é de diagnóstico e não de classificação. O que, de fato, distingue o ato de examinar e o ato de avaliar não são os instrumentos utilizados para a coleta de dados, mas sim o olhar que se tenha sobre os dados obtidos: o exame classifica e seleciona, a avaliação diagnóstica e inclui.³

Ao verificar quais habilidades os alunos dominam, a avaliação diagnóstica permite identificar a necessidade de retomadas de conteúdo, de novos procedimentos didáticos e, até mesmo, auxilia no levantamento de hipóteses sobre as causas não pedagógicas dos fracassos na aprendizagem. Segundo Richard Swearingen, “medir, antes do processo de aprendizagem, cada deficiência, competência, fraqueza, conhecimentos e habilidades, permitirá que o professor oriente seus alunos e ajuste o currículo para suprir suas demandas e necessidades” (Swearingen, 2002).

Como o domínio da cognição histórica envolve primeiramente uma investigação sobre a natureza da História, foi preciso organizar um modelo de instrumento avaliativo que investigasse o interesse da comunidade escolar – alunos, professores, pais ou responsáveis e também os funcionários da escola – na História, entendida como área do conhecimento que lida com a investigação das práticas humanas no tempo, visando construir uma compreensão coerente das sociedades a partir de problemáticas suscitadas pelo presente histórico. Era preciso identificar por intermédio dos questionários se a comunidade escolar compreendia o compromisso de ensino da História na Educação Básica, qual seja, promover a desnaturalização e a problematização dos acontecimentos, buscando determinar a historicidade dos eventos.

Sem esse compromisso entre presente e passado a partir de uma história-problema, ou seja, de se interrogar o passado com base nas perguntas que nos incomodam no presente, pesquisar, ensinar e aprender História não teria sentido.⁴ Para Estevão Rezende Martins,

o ensino deve tomar seu ponto de partida, pois, justamente nas questões que os alunos percebem, em suas experiências atuais, não podem ser adequadamente entendidas se não recorrer a uma volta ao passado. Seu “lugar social” é também o lugar em que constroem suas experiências históricas. O encontro do lugar atual e do lugar passado na experiência dos alunos (e do público em geral, é bom lembrar) tem por objetivo ensinar a sensação de que o tema “diz respeito a mim [a

nós]”. A noção de “dizer respeito a”, enquanto categoria relevante para o ensino de História significa que determinados contextos históricos, para o grupo, não são simplesmente “coisas do passado”, mas possuem uma relação existencial remanescente com o presente. (Martins, 2011, p.87)

Por esse raciocínio, levar em consideração a experiência e saberes dos alunos não implica a renúncia dos compromissos curriculares e das atribuições da docência, dedicando-se o tempo das aulas para lidar com os seus interesses imediatos e pitorescos, por vezes, calcados no imediatismo daquilo que é assunto da sua comunidade, da família ou dos meios de comunicação, TV, jornais, internet, ou no presentismo vulgar, que pretende “encontrar no passado justificativas para atitudes, valores e ideologias praticados no presente” (Pinsky; Pinsky, 2003, p.23).

Pelo contrário, expressa a formulação de uma consciência histórica amparada na busca e mobilização de determinados conteúdos, conforme as questões do tempo presente, para o desenvolvimento da argumentação histórica crítica. De acordo com Jörn Rüsen,

a consciência histórica não é idêntica à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transportada para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa. (Rüsen, 2001, p.63)

Nas aulas de História, as perguntas formuladas no presente pelos alunos, mediadas pela ação-reflexão do professor, para serem respondidas, pedem um distanciamento desse mesmo presente, ponto de partida da temática a ser estudada, produzindo outras interpretações sobre o seu mundo, os outros e si mesmo. Por essa razão a História ensinada para as crianças e jovens não pode ser pautada

na simples apresentação do passado, explicando como era e como é. É importante criar situações nas quais o sujeito seja impelido a compreender o porquê, as causas e as conseqüências, dos processos de transformação e permanência entre o passado e o presente e, principalmente, levá-lo a compreender que são as indagações do presente que nos incitam a indagar o presente. (Oliveira, 2011, p.65)

Através do aprendizado histórico na sala de aula, uma das dimensões da consciência histórica, “o passado é experimentado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro” (Rüsen, 2010, p.40) – entendendo esse futuro como devir, projeto.

Habitualmente, a comunidade escolar reconhece que a História, enquanto disciplina escolar, tem como objetivo estimular a ‘formação crítica’ do estudante na Educação Básica. Mas raramente se atribui um sentido específico para essa condição crítica, ignorando-se sobre o que versa esse exame detalhado da realidade vivida e quais são as habilidades necessárias para fazê-lo. Muitas vezes, o próprio professor, responsável pelo ensino da História, ignora que a potencialização da consciência histórica compreende uma didática específica, tangenciada pelo estímulo à capacidade de contextualizar os acontecimentos.⁵

O exercício de conhecer e pensar historicamente envolve um distanciamento gradual do ponto de vista próprio para ser capaz de perceber uma perspectiva posta por uma construção racional, validada metodologicamente e reconhecida por um grupo de pares.

O desafio do instrumento de avaliação diagnóstica era investigar o interesse da comunidade escolar em promover uma efetiva educação histórica. Por isso, foram compostos quatro formulários distintos (Anexo 1): um formulário dirigido aos alunos; um formulário dirigido aos pais ou responsáveis; um formulário dirigido aos professores; e, finalmente, um formulário destinado aos gestores e aos funcionários da instituição de ensino.

O formulário dos alunos precisava averiguar o que eles entendiam sobre História, quais experiências bem ou mal sucedidas vinculavam à disciplina, bem como perceber se as estratégias de sensibilização empreendidas pelos professores eram percebidas. Já os formulários dos pais ou responsáveis e o formulário de gestores e funcionários apresentavam questões sucintas e diretas que visavam identificar a importância dada à disciplina História no conjunto das disciplinas que integravam o currículo da Educação Básica. Particularmente, era preciso verificar se as concepções de História tradicionalmente vinculadas pela História do ensino dessa disciplina consubstanciavam as definições e atribuições de importância dos pais dos alunos. De posse dessas informações ponderamos o quanto a escola contribuiu para a formulação das concepções de

História dos pais e o quanto essas concepções influenciavam a progressão cognitiva de seus filhos sobre esse campo do saber.

O formulário dos professores era o mais extenso e complexo, visando identificar a formação acadêmica, a prática educativa, o posicionamento diante da vida profissional, os instrumentos de ensino que utilizava costumeiramente em sala de aula, além de questões educacionais concretas ligadas à política educacional.

Participaram da pesquisa alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Médio, dos três períodos letivos ofertados pela Escola Raimundo Pinheiro. Os resultados alcançados demonstraram o desinteresse alarmante dos alunos no estudo da disciplina História. Cerca de 80% dos alunos entrevistados consideraram a disciplina inútil, pouco envolvida com as demandas e interesses dos próprios estudantes e atrelada a uma metodologia de ensino que não despertava o interesse entre eles.

Em vista das inúmeras propostas apresentadas pelos estudantes para a alteração da prática de ensino cotidiana de seus professores, compreendemos que muito de seu desinteresse deve-se à não compreensão do que é a História, muitas vezes fruto de uma metodologia de ensino descritiva e pouco analítica dos temas e problemáticas da disciplina. Metodologia esta resultante de uma formação profissional voltada para ensino cronístico, no qual datas, fatos e personagens têm uma importância maior do que os elementos constitutivos da compreensão do pensamento histórico: como a capacidade de contextualizar e problematizar os acontecimentos tidos como históricos.

Identificamos a importância de uma formação profissional inicial voltada para o diálogo entre Ensino de História e Teoria da História, especialmente no que diz respeito à potencialização de uma ação crítica caracterizada pelas 'operações' de periodização, controle da análise comparativa, controle do grau de generalização e distinção dos níveis de leitura e escrita. Pensar de forma histórica é se relacionar com o tempo e suas três dimensões: passado, presente e futuro. Contextualizar o seu presente e estabelecer relações de ruptura e de continuidade com aquilo que já ocorreu. É constituir um domínio sobre a temporalidade, estabelecendo uma consciência sobre o que tornou uma determinada sociedade singular em comparação a outras.

Com este ponto de partida, o Pibid de História formulou propostas e ações integradoras para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem em História coerente com a natureza da disciplina e adequado ao estímulo do pensar historicamente. A expectativa é que os integrantes do subprojeto Pibid de História possam se aproximar das demandas que envolvem o ensino de História, com relação não apenas às expectativas dos alunos, mas também às de seus pais e dos funcionários da Escola, os quais contribuem, mesmo que indiretamente, para a construção de uma cultura do ensino na Educação Básica.⁶

PERGUNTAR SEMPRE... PARA ENSINAR HISTÓRIA

Eleger ‘o que ensinar’ e ‘por que ensinar’ extrapola os limites da imposição das propostas curriculares, dos livros didáticos e das determinações institucionais (secretarias de educação, diretorias e assessorias pedagógicas e gestão escolar). Essas decisões, que em última instância competem ao professor de História, são sempre o resultado de conflitos, tensões e negociações de concepções de mundo, de História e de educação – nem sempre tão visíveis e decifráveis aos nossos olhos. Pensar nessas questões implica também tentar interpretar os labirintos da construção de um fazer.

Entretanto, como destaca Holien Gonçalves Bezerra, ao docente coloca-se como preocupação persistente perceber quais são os conteúdos e também conceitos da disciplina “que são imprescindíveis para que os alunos saídos da escola básica tenham uma formação histórica que os auxilie em sua vivência como cidadãos” (Bezerra, 2003, p.41).

As escolhas do professor de História não ficam restritas a essas questões apenas, ele também precisará eleger, de acordo com a temática e abordagem definida para a sua aula e a disponibilidade do acervo da escola ou próprio, de quais fontes irá fazer uso com os alunos: “livros didáticos, livros não didáticos, filmes de ficção e documentários, histórias em quadrinhos, música erudita e música popular, paisagens e edificações, objetos tridimensionais, diferentes modalidades de imaginário social, computadores, jogos etc.” (Silva; Fonseca, 2007, p.125-126) – a lista de opções é diversa, assim como a maneira de tratá-las na sala de aula.

Nesse sentido, a constituição de instrumentos de avaliação diagnóstica é fundamental para o fazer do professor de História na sala de aula, oferecendo indicadores, informações e noções acerca do que os alunos sabem ou precisam saber. Ela serve como ponto de partida para os diferentes caminhos da história ensinada e aprendida a cada dia...

REFERÊNCIAS

- BARCA, I. Educação histórica: uma nova área de investigação. *História*, Revista da Faculdade de Letras, Porto, III série, v.2, 2001.
- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. 4.ed. v.1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BEZERRA, H. G. Ensino de História: conceitos e conteúdos básicos, in: KARNAL, L. (Org.), 2003.
- BLOCH, M. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. MEC. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, 2006.
- CAIMI, F. E. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo (RS): UPF, 2001.
- _____. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M. de S.; GONTIJO, R. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p.65-80.
- _____. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, Rio de Janeiro, v.11, n.21, jul.-dez. 2006.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.26, n.55, p.155-170, 2010.
- CERRI, L. F. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.
- CHARLOT, B. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- FONSECA, T. N. de L. e. *História & Ensino de História*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FREITAS NETO, J. A. de. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, L. (Org.), 2003.

- HOBBSAWM, E. J. *Sobre história: ensaios*. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- KARNAL, L. (Org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.
- LUCA, T. R. de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (Org.) *Fontes históricas*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: Cortez, 2003.
- MARTINS, E. C. de R. A exemplaridade da História: prática e vivência do ensino. In: FONSECA, S. G.; GATTI JR., D. (Org.) *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia (MG): Edufu, 2011.
- MICELI, P. C. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, J. (Org.) *O ensino de História e a criação do fato*. Ed. rev. e atualizada. São Paulo: Contexto, 2009.
- NADAI, E. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.6, n.11, 1986.
- OLIVEIRA, S. R. F. de. A progressão do conhecimento histórico na escola. In: FONSECA, S. G.; GATTI JR., D. (Org.) *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia (MG): Edufu, 2011.
- PINSKY, J.; PINSKY, C. B. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, L. (Org.), 2003.
- ROCHA, H. A. B. Aula de história: que bagagem levar? In: _____; MAGALHÃES, M. de S.; GONTIJO, R. (Org.) *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p.81-103.
- RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT; BARCA; MARTINS (Org.), 2010.
- _____. *Razão histórica: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.
- SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.) *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Trad. Marcos Roberto Kusnick et al. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas (SP): Papirus, 2007.
- SWEARINGEN, R. *A Primer: Diagnostic, Formative, & Summative Assessment*. 2002. Disponível em: www.patersondiocese.org/schooloffice/Plan2010/Documents/Resources_and_Tools/7_Assessment_Guidelines/A%20Primer%20Diagnostic,%20Formative,%20&%20Summative%20Assessment.pdf; Acesso em: 13 mar. 2012.
- THOMPSON, E. P. Prefácio. In: _____. *A formação da classe operária inglesa*. v.I – A árvore da vida. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ANEXO 1
FORMULÁRIOS APLICADOS



Caro(a) aluno(a),

Esta pesquisa é parte do trabalho do Programa Institucional de Iniciação à Docência da UFMT (PIBID). Pedimos sua colaboração para que responda as perguntas desta pesquisa, cujo objetivo é conhecer a realidade dos estudantes da Escola Raimundo Pinheiro. Pedimos que você leia com atenção as perguntas e responda de forma sincera. Não é preciso se identificar.

1. Idade: _____ Sexo: () F () M

2. Em qual turno você estuda?

() Matutino () Vespertino () Noturno

3. Por que você gostaria de se formar no Ensino Médio?

4. Na sua opinião, qual a aula que você mais gosta? Por que?

5. Você estudou História em 2011?

() Sim () Não

6. Dos temas estudados em História, qual você gostou mais? Por que?

7. Na sua opinião, como deveria ser a aula de História?

8. Como os conteúdos estudados em História poderão ajudá-lo em sua vida?



Aos Senhores Pais ou Responsáveis,

Esta pesquisa é parte do trabalho do Programa Institucional de Iniciação a Docência da UFMT (PIBID). Pedimos sua colaboração para que responda as perguntas desta pesquisa, cujo objetivo é conhecer a realidade dos estudantes da Escola Raimundo Pinheiro. Pedimos que você leia com atenção as perguntas e responda de forma sincera. Não é preciso se identificar.

1. Idade: _____ Sexo: () F () M
2. () Pais () Responsável Grau de parentesco _____
3. Seu filho(s) tem um lugar específico para estudar em casa? Qual?

4. Você considera que a aula de História é importante para seu filho(s)? Justifique.

() Sim () Não

5. Em sua casa existe algum diálogo com seu filho(s) sobre como é a aula de História?

Se a resposta for positiva, cite um exemplo.

() Sim () Não

6. Sabemos que existem várias formas de ampliar o conhecimento de História, como ir a museus, visita a patrimônios históricos e etc. Você incentiva seu filho a frequentar esses lugares?

() Sim () Não

7. Quando era estudante você gostava de estudar História? Por que?



Caro(s) Diretor(a), Coordenador(a) e Funcionário(a)

Esta pesquisa é uma avaliação diagnóstica do ensino de História desenvolvida pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência da UFMT. Seu objetivo é diagnosticar as condições do ensino de História no Ensino Médio, visando a proposição de estratégias para sua maior qualidade. Pedimos que você leia com atenção as perguntas e responda de forma sincera. Não é preciso se identificar.

1. Idade: _____ Sexo: () F () M

2. Em qual turno você trabalha?

() Matutino () Vespertino () Noturno

1. Qual sua função na escola Raimundo Pinheiro?

2. A disciplina História dialoga com outras disciplinas do currículo escolar? Qual?

3. Na escola existe algum projeto na área de História? Qual?

4. Em sua opinião, qual a importância da História na preparação da vida em sociedade?

5. Faça alguma sugestão ou elogio à forma como a disciplina História deve ser trabalhada no Ensino Médio?

NOTAS

¹ Este artigo foi elaborado com base na avaliação diagnóstica desenvolvida para subprojeto de História do Pibid/Capes/UFMT 2011, realizado na Escola Estadual Raimundo Pinheiro, no município de Cuiabá, estado de Mato Grosso, sob a nossa orientação. Informamos que este subprojeto do Pibid/História/UFMT 2011 conta com o apoio financeiro da Capes.

² Segundo Paulo Miceli, “convém lembrar que não é apenas a escola – e nela o professor de História – a responsável pela educação dos cidadãos, pois as bases dessa formação já são trazidas à sala de aula pelos estudantes. Adquiridas e ampliadas nos espaços sociais que o aluno frequenta – o que inclui, com destaque, a família –, é a partir delas que o professor pode realizar seu trabalho, valendo-se de sua própria formação e experiência” (MICELE, 2009, p.38).

³ Entrevista concedida à *Aprender a Fazer*, publicada em *IP – Impressão Pedagógica*, Curitiba: Ed. Gráfica Expoente, n.36, p.4-6, 2004. Cf. LUCKESI, 2003.

⁴ De acordo com o historiador britânico Eric Hobsbawm, “ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças e transformações” (HOBSBAWM, 1998, p.22).

⁵ Para uma reflexão ampliada do conceito de didática da história, cf. CARDOSO, 2010; SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010; CERRI, 2011.

⁶ Em outro momento pretendemos abordar os resultados obtidos na aplicação desta avaliação diagnóstica na escola e o conjunto de ações desenvolvidas a partir dos dados levantados e analisados pela equipe – coordenadores, supervisor e alunos bolsistas.

Artigo recebido em setembro de 2013. Aprovado em outubro de 2013.