

# UM DIÁLOGO ENTRE CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA E TEORIAS PEDAGÓGICAS

Nayara Silva de Carie\*  
Lucíola Licínio de Castro  
Paixão Santos\*\*

*A dialogue between conceptions on the  
teaching of history and pedagogical theories*

---

\*Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

\*\*Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG.

**RESUMO:** Considerando a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Currículo Básico Comum de História do Estado de Minas Gerais (CBC) para o ensino, este artigo volta-se para a análise da concepção de ensino de história e de prática pedagógica presentes nesses documentos. Esses dois aspectos e suas relações serão abordados tomando como foco o segundo segmento do Ensino Fundamental. Depois de destacados os principais elementos que passaram a ser priorizados na história e na pedagogia foi possível estabelecer algumas relações e proximidades entre eles. Observa-se que as semelhanças entre os dois aspectos presentes nos documentos analisados residem no fato de ambos estarem inseridos no processo de transformações pelas quais passou a ciência ao longo do século XX. Transformações que se relacionam ao questionamento dos paradigmas positivista e moderno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de história, propostas curriculares para o ensino de história, ensino de história e prática pedagógica.

**ABSTRACT:** *Due to the importance of the National Curriculum Parameters (PCNs) and History Basic Common Curriculum of the State of Minas Gerais (CBC) for the teaching, this article turns to the analysis of the conception of teaching of history and pedagogical practice present in these documents. These two aspects and their relations are discussed taking as focus the second segment of elementary school. After highlighted the key elements that have come to be prioritized in the history and pedagogy was possible to establish some relationships between them. It is observed that the similarities between the two aspects present in the documents analyzed lie in the fact that both are part of the process of changes that occurred in science in the twentieth century. This transformations are related to the questioning of the positivist an modern paradigm.*

**KEYWORDS:** *Teaching of history, curricular proposals for the teaching of history, teaching of history and pedagogical practice.*

## 1. INTRODUÇÃO

Tem sido enfatizado pela literatura educacional que, atualmente, a educação em nosso país enfrenta uma série de problemas, evidenciados pelo baixo desempenho dos alunos em avaliações nacionais e internacionais e pelo desinteresse dos estudantes pelo currículo escolar, o que tem levado a um alto índice de indisciplina nas escolas. Tem também sido apontado como dificuldades que a educação escolar enfrenta, além de determinantes socioeconômicos, fatores relacionados às políticas e ao desenvolvimento da área educacional, tais como a precariedade da formação docente, as difíceis condições de trabalho e os baixos salários do professorado, ao lado de problemas relativos aos prédios e equipamentos escolares.

Todas essas questões estão em pauta, quando se discute o ensino e a aprendizagem dos alunos, que é uma das questões centrais enfrentadas pela escola. Nesse cenário se coloca, entre outros, um elemento mais específico e diretamente relacionado com o desenvolvimento curricular, que é o ensino das disciplinas escolares. Acadêmicos dos diferentes campos têm discutido o ensino das disciplinas escolares, procurando novas formas de abordagens, mais coerentes com as propostas e objetivos da educação em nossos dias. Buscam produzir novas orientações para o ensino, visando contribuir para sua transformação, no sentido de torná-lo mais adequado à realidade dos estudantes e às concepções predominantes nas diversas áreas de ensino. Tais orientações, derivadas de concepções oriundas do campo disciplinar e do campo pedagógico, chegam aos professores, sobretudo, via documentos legais. É a partir deles que os gestores educacionais mobilizam os professores para introdução de novas práticas pedagógicas e aprofundamento dos conhecimentos sobre um determinado aspecto do ensino.

O estudo e a análise destes documentos legais nos possibilitam identificar matrizes epistemológicas e políticas que mostram quais são as vozes hegemônicas em determinado período, o que não significa que irão repercutir ou que repercutiram nas práticas docentes da mesma forma como foram idealizados. É que tais documentos legais serão apropriados de acordo com a cultura pedagógica local e compreendidos de acordo com o universo educacional dos

docentes. Como afirma Goodson (1995, p. 24), há a possibilidade de a prática transcender ou subverter as propostas de tais documentos, mas geralmente eles servem para “estabelecer parâmetros importantes e significativos” para a prática de sala de aula (idem).

Este artigo considera importante analisar, entre os documentos legais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tanto pelas repercussões que têm nas propostas dos guias curriculares de estados e municípios (SAMPAIO, 2010), como também por serem utilizados como matriz de referência para as avaliações nacionais das diferentes áreas de ensino. Por vivenciarmos experiências educacionais em nosso estado, interessou-nos também conhecer as propostas presentes no Currículo Básico Comum de História do Estado de Minas Gerais (CBC). Nos dois documentos (PCNs e CBC) há uma proposta de como deve ser trabalhada a história escolar, em sintonia com a produção acadêmica sobre essa disciplina, ao lado de propostas sobre a prática pedagógica. Em função disso, consideramos importante analisar estes dois aspectos, bem como suas relações. Nesse sentido, este artigo volta-se para a análise da concepção de ensino de história e de prática pedagógica presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e no Currículo Básico Comum de História do Estado de Minas Gerais (CBC). Estes dois aspectos e suas relações serão abordados tomando como foco o segundo segmento do Ensino Fundamental. Este artigo está organizado em três partes além da introdução. Na primeira, foram analisadas as concepções de ensino de História presentes no PCNs e no CBC do segundo segmento do Ensino Fundamental. Na segunda parte foram analisadas as concepções de prática pedagógica nos documentos selecionados e na terceira parte tentou-se estabelecer relações entre as concepções de ensino de História e de prática pedagógica.

## **2. O ENSINO DE HISTÓRIA NOS PCNS E NO CBC**

O ensino de História, no século XIX, assim como grande parte da produção historiográfica, tinha como um dos objetivos principais consolidar os Estados nacionais, criar uma memória nacional, com acontecimentos considerados decisivos para a História das nações, apresentando personagens marcantes

e edificantes. Segundo Laville (1999), ao ensino de História era atribuída a função de educação cívica, em que o cidadão que se queria formar no século XIX era mais um “cidadão-súdito” que “cidadãos-participantes”. Portanto, os cidadãos deveriam desenvolver orgulho, respeito e dedicação pelo seu país. Ainda segundo o autor, com o passar do tempo, quando as nações perceberam que estavam bem consolidadas, esse tipo de ensino de História perdeu seu sentido de existir. Para Laville (1999), no Ocidente, isso ocorreu com o final da 2ª Guerra Mundial, quando as nações parecem ter sentido que a democracia havia vencido. Precisava-se, naquele momento, de cidadãos que fizessem a democracia conquistada funcionar bem e, para isso, era necessário formar cidadãos participantes. O ensino de História trocou, então, a sua função de formação nacional para a de formação para a cidadania.

O ensino de História no Brasil parece ter passado pelas transformações descritas por Laville (1999). Por exemplo, na década de 1970, em que a disciplina História era estudada no interior da disciplina Estudos Sociais valorizavam-se abordagens e conteúdos nacionalistas com vistas a justificar o projeto político do governo militar. Ensinava-se uma História centrada no Estado, que era o agente promotor de mudanças. Adotava-se uma concepção de tempo progressista, em que o desenvolvimento estava relacionado à tecnologia. A História era contada a partir dos grandes homens e era embasada por fontes oficiais. (BRASIL, 1998).

Os conteúdos eram organizados a partir dos eventos políticos, privilegiando a perspectiva eurocêntrica, segundo a qual o Brasil era inserido na História a partir da chegada dos europeus à América. A concepção de tempo identificava-se com a sucessão cronológica dos acontecimentos e apenas a narrativa histórica oficial era admitida como verdadeira. Predominava o texto escrito como documento histórico, geralmente, os documentos de Estado.

No final da década de 1970 até o final da década de 1990, a disciplina de História passou por diversas modificações. Segundo Anhorn (2003), que analisou o processo de didatização da História, a partir de perspectiva chevallariana, essas modificações podem ser consideradas como fruto de um período de crise na construção da História escolar. A autora identifica três movimentos no cenário nacional que contribuíram para o estabelecimento da crise. Primeiramente, o processo de abertura política brasileira no final da

década de 1970, que fomentou debates e reflexões no campo educacional, promovendo condições para o aparecimento de propostas curriculares inovadoras em diversas disciplinas. Na década de 1980, com o processo de redemocratização, os conhecimentos escolares foram questionados e reformas curriculares foram organizadas em estados e municípios. As propostas curriculares foram influenciadas pelo debate entre as tendências historiográficas, a saber: o Marxismo, a Nova História, a Nova História Social Inglesa e a História cultural (BRASIL, 1998). Em segundo lugar, Anhorn (2003) aponta a discussão em relação à identidade da disciplina. Inicia-se, então, uma luta pela recuperação da “legitimidade institucional” perdida, além de discussões sobre a concepção de História que se queria ensinar. Todos esses elementos resultaram na elaboração de programas e propostas metodológicas para a História no Ensino Fundamental e Médio. E em terceiro lugar, segundo Anhorn (2003), no período mencionado, os conteúdos históricos estavam inadequados para enfrentar as novas questões suscitadas pela sociedade e eram distantes dos saberes acadêmicos.

Para analisar como as mudanças ocorridas no ensino de História se configuraram no PCNs e no CBC será utilizado o conceito de campo recontextualizador desenvolvido por Bernstein (1996, p. 292). Segundo Bernstein, os discursos dos conhecimentos acadêmicos ao serem deslocados para a escola são transformados, isto é, são recontextualizados de acordo com interesses políticos e a gramática do aparelho escolar. O autor destaca o campo recontextualizador oficial como aquele que inclui o Estado seus órgãos e agências, bem como as autoridades que neles atuam e o campo recontextualizador pedagógico, que inclui as universidades, faculdades e departamentos de educação, seus acadêmicos e sua produção divulgada em diferentes tipos de publicações (BERNSTEIN, 1996).

São inerentes à configuração do discurso pedagógico, as disputas por espaços travadas entre o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico. Nas décadas de 80 e 90, tem-se que o campo recontextualizador pedagógico, por meio das universidades, dos especialistas em educação e dos especialistas da disciplina, aliados a fatores relacionados ao contexto político, teria conquistado uma autonomia relativa e entrado em uma disputa por espaço com o campo oficial, representado pelo Estado e suas agências

pedagógicas, chegando a sobrepujar este último. É que na década de 1980, no Brasil, os conhecimentos escolares passaram a ser questionados em diversos estados e municípios. Entre os questionadores destacavam-se os docentes, formados a partir de novas concepções sobre a disciplina História. Assim, os professores, pertencentes ao campo recontextualizador pedagógico, tiveram papel importante nesta nova constituição do saber escolar, em detrimento dos técnicos educacionais, pertencentes ao campo recontextualizador oficial.

Segundo Fonseca (2003), as propostas curriculares elaboradas em diferentes estados brasileiros, embora distintas, reuniam alguns pontos comuns, como a realização do ensino de uma História mais crítica, participativa, dinâmica, que rompia com a linearidade e com o etapismo. Buscava-se uma ruptura com a História oficial, ao deixar de ser uma História contada pela perspectiva dos grandes heróis, dando voz a novos sujeitos, a partir da compreensão de que os homens fazem a História. Os fatos passaram a ser compreendidos como não existindo mais em si mesmos, mas dentro de uma perspectiva interpretativa, possibilitando a coexistência de diversas versões históricas. No ensino, a História passou a ser concebida como ciência, com objeto e métodos próprios. Em relação à concepção de tempo, surgiu uma diferenciação entre o tempo cronológico e o tempo histórico, sendo o primeiro sequencial, e o segundo formado por temporalidades múltiplas, como a sucessão e a simultaneidade.

Alguns desses elementos podem ser vistos no texto introdutório aos Parâmetros curriculares Nacionais de História de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, intitulado “Caracterização da área de História”, que se inicia com um relato sobre a História do ensino de História no Brasil, do século XIX até a década de 1990. Esse texto estabelece relações entre o saber histórico escolar, a historiografia e as disciplinas pedagógicas. Ele também apresenta uma análise das transformações no campo da História relacionadas à Nova História, tais como a ampliação da noção de temas, de documentos e de tempo, além de abordar o papel do historiador, que não é neutro, nem está separado de seu objeto de pesquisa. O texto introdutório aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série compreende os sujeitos históricos também como as pessoas comuns e não apenas como os grandes homens, considera os acontecimentos políticos, econômicos, sociais, culturais, religiosos, etc. Discute as relações da História com outras ciências para se tentar compreender a realidade histórica.

De acordo com os PCNs de História, passaram a figurar diversas concepções de tempo, além do tempo métrico e matemático dos relógios. Foram incorporadas as concepções de tempo cíclico da natureza, de tempo geológico, de tempo físico, do tempo psicológico e a ideia de que as culturas constroem significados e percepções distintas do tempo. O tempo histórico sai de uma tradição marcada por datas alusivas a sujeitos e fatos, passando a enfatizar diferentes níveis e ritmos de durações temporais. As durações estão relacionadas à percepção dos intervalos das mudanças ou das permanências nas vivências humanas. O ritmo relaciona-se com a percepção da velocidade das mudanças históricas (BRASIL, 1998, p. 39).

Os documentos históricos nos PCNs de História são considerados as “[...] mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados” (BRASIL, 1998, p. 83). Opondo-se a uma perspectiva tradicional de ensino de História que via no documento uma ilustração do tema estudado, o exercício da leitura do documento, segundo os PCNs, constitui-se num meio para estimular as habilidades de observação, reflexão e análise, e não se constitui numa atividade que se encerra em si mesma, ou numa mera ilustração de um tema. Nesse sentido, ao levar os alunos a refletirem sobre as fontes, há também o exercício de métodos e técnicas presentes no trabalho do historiador. Isso implica em considerar habilidades que o aluno precisa desenvolver no estudo da História para além de um conjunto de informações que o aluno precisava conhecer e que se constitui em um fim em si mesmo.

A influência da Nova História, da História Social Inglesa e da História Cultural também pode ser percebida no Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais. No CBC de História para o Ensino Fundamental tem-se explicitamente a preocupação em relacionar o documento com as renovações historiográficas. A seção “Buscar sintonia com as renovações historiográficas” discute que a Nova História, a História Social Inglesa e a História Cultural marcaram a historiografia brasileira e o ensino de História e propõem uma abordagem que contemple o desenvolvimento do raciocínio histórico, a perspectiva temporal ampliada, a História-problema, e a perspectiva interdisciplinar (MINAS GERAIS, 2006, p. 3-5).



### 3. CONCEPÇÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS PCNS E CBC

Para analisar as concepções de prática pedagógica presentes nos documentos selecionados serão utilizados os conceitos de Prática pedagógicas Visíveis e Invisíveis desenvolvidos por Bernstein (1996). O autor faz uma distinção entre duas modalidades de práticas pedagógicas: as práticas pedagógicas tradicionais ou conservadoras (Pedagogias Visíveis) e as práticas pedagógicas progressistas ou aquelas centradas no aprendiz (Pedagogias Invisíveis) (BRASIL, 1996).

As Pedagogias Visíveis são aquelas que focalizam o desempenho da criança. Os adquirentes são avaliados segundo o nível de atendimento aos critérios estabelecidos pelo docente, o desenvolvimento da criança é dividido em fases etárias claras e conhecidas pelo professor, pelos adquirentes e por suas famílias. A prática pedagógica é centrada na fala dos professores, é organizada em tempos de aprendizagens pré-estabelecidos, a relação Hierárquica entre professor e aluno é bem demarcada e os espaços da escola são bem delimitados (BERNSTEIN, 1996).

As Pedagogias Invisíveis são centradas no aluno, que é considerado ator principal na construção do seu próprio conhecimento. O tempo da aprendizagem é flexível e a idade não é o referencial mais importante, pois o que se considera é o tempo do desenvolvimento individual do adquirente. Ainda segundo essa pedagogia, os espaços escolares são flexíveis, o adquirente possui uma ideia geral sobre o seu desempenho e somente o professor é capaz de interpretar os sinais deixados pelos adquirentes a partir das teorias do desenvolvimento. Pode-se dizer que as Pedagogias Invisíveis contemplam a diversidade dos alunos e das culturas e privilegiam as atividades realizadas em grupo. Os saberes mais globais são colocados em evidência em detrimento dos saberes mais fragmentados constituintes das Pedagogias Visíveis. De acordo com Bernstein (1996, p. 105), “[...] as Pedagogias Invisíveis enfatizam a aquisição-competência e as Pedagogias Visíveis a transmissão-desempenho”. As Pedagogias Invisíveis apresentam regras de sequenciamento e compassamento implícitas, ou seja, segue-se uma variedade de atividades, realizadas em grupo, a partir de saberes mais globais e não há gradação entre os discursos mais concretos e os mais abstratos.

Pode-se relacionar as Pedagogias Visíveis às chamadas Pedagogias Tradicionais. No entanto, é preciso ressaltar que, para Bernstein (1996), há diversas configurações de Pedagogias Visíveis e Invisíveis. Historicamente, numa primeira análise, já se pode identificar pedagogias tradicionais laicas e religiosas. Para Bernstein (1996), existem várias modalidades de práticas pedagógicas que se orientam pelas Pedagogias Visíveis e Invisíveis, que se diferenciam a partir de como estão estruturadas.

As Pedagogias Invisíveis possuem diversas configurações, dentre as quais se pode citar: escolanovista, progressista, socioconstrutivista, pedagogia das competências, que têm como características trabalhar com base no desenvolvimento da autonomia do aluno, com o trabalho em grupo, com a interdisciplinaridade, a avaliação diagnóstica e a formação para a cidadania. O aluno é compreendido como sujeito do próprio processo de aprendizagem, o ensino desenvolve-se a partir de situações-problema do entorno do aluno.

Segundo Bernstein (1996), nas Pedagogias Invisíveis, a Classificação é o que separa as fronteiras nos currículos entre o saber escolar e os saberes não escolares, entre as disciplinas e dentro da mesma disciplina. A Classificação pode ser forte ou fraca. É forte quando as fronteiras entre os saberes são bem demarcadas e fraca quando essas fronteiras estão menos demarcadas. Buscar relevância social entre os conteúdos significa estreitar relações entre o que se aprende na escola e o que está fora dela, entre os conhecimentos da vida social e os conteúdos escolares. Nesse sentido, a Classificação nas Pedagogias Invisíveis é mais fraca. Isso se deve também, em grande medida, ao fato de que os currículos fundamentados nas Pedagogias Invisíveis centram a atenção no processo de aprendizagem, ou seja, parte-se do que é importante para o aprendiz. Isso devido às influências das teorias construtivistas e sociointeracionistas, que têm em Piaget e Vigotsky seus maiores expoentes. Essas teorias buscam investigar como o sujeito aprende e como o meio sociocultural pode exercer influências sobre o processo de aprendizagem. As autoras Morais e Neves (2009), ao estudarem características de práticas pedagógicas mais eficazes, a partir dos trabalhos de Bernstein (1996), afirmam que a Classificação fraca entre o discurso científico e o do cotidiano tende a facilitar o aprendizado. Para as autoras, a Classificação fraca em relação à intradisciplinaridade, ou seja, uma maior relação explícita entre os conteúdos da própria disciplina também pode facilitar o aprendizado.

Barreto (1995), ao analisar as propostas curriculares elaboradas por 21 estados brasileiros e do Distrito Federal afirma ser possível encontrar a influência construtivista e sociointeracionista nas propostas analisadas. Ainda segundo a autora, tendo o aprendiz como foco no processo de ensino-aprendizagem, torna-se importante que os conteúdos tenham significados para a vida dos alunos (BARRETTO, 1995). Disso decorre “[...] a necessidade de partir dos conceitos espontâneos dos alunos e caminhar para conhecimentos com nível de complexidade crescente” (BARRETTO, 1995, p. 9).

Nesses documentos há também uma mudança em relação às regras hierárquicas. Segundo Bernstein (1996), nas Pedagogias Invisíveis, as regras hierárquicas são implícitas. Os papéis não são tão polarizados e a relação professor-aluno pode ser mais próxima. Nos PCNs recomenda-se “[...] a organização de atividades de ensino e aprendizagem, a relação cooperativa entre professor e aluno [...]” (BRASIL, 1998, p. 72).

Nos PCNs também é possível observar uma classificação mais fraca entre conteúdo escolar e não escolar, promovendo relações entre os conteúdos escolares e não escolares, na centralidade do aluno e no que ele traz para o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1998).

A classificação também parece ser mais fraca no que diz respeito às fronteiras entre as disciplinas, indicando o caminho da interdisciplinaridade como recurso à superação da fragmentação e à falta de significados dos conteúdos curriculares. (BRASIL, 1998).

A classificação também se apresenta mais fraca no interior da disciplina:

Para o tratamento didático dos conteúdos é preciso considerar também o estabelecimento de relações internas ao bloco e entre blocos. [...] a inter-relação dos elementos de um bloco, ou entre blocos, é determinada pelo objeto da aprendizagem, configurado pela proposta didática realizada pelo professor (BRASIL, 1998, p. 80).

A ideia da flexibilização do processo de ensino-aprendizagem, tendo como base a diversidade cultural e social, e a ênfase no desenvolvimento de capacidades cognitiva, afetiva, física, ética, estética e as de relação interpessoal e de inserção social também estão presentes nos PCNs (BRASIL, 1998).

Também se pode identificar características das Pedagogias Invisíveis nos documentos curriculares que se relacionam, mais especificamente, ao ensino

de História. No PCNs de História do 2º segmento do Ensino Fundamental, pode-se identificar a ênfase nas premissas construtivistas e na valorização de uma atitude ativa dos alunos. É o que pode ser visto no seguinte trecho: “Em consonância com a visão de alguns educadores sobre propostas pedagógicas construtivistas, valorizam-se também as atitudes ativas dos alunos como sujeitos construtores de sua História”. (BRASIL, 1998, p. 28).

A formação para a cidadania e a formação do sujeito autônomo presentes no Texto Introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais também estão presentes nos PCNs de História do segundo segmento do Ensino Fundamental. Estes aspectos formativos do ensino de História são apontados claramente no seguinte texto:

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere (BRASIL, 1998, p. 81).

A ideia de que o trabalho escolar possa desenvolver o respeito à diversidade e à diferença também está presente nos PCNs de História e é um dos aspectos das Pedagogias Invisíveis, como pode ser observado no exemplo do trecho abaixo, que se constitui num dos objetivos gerais para o ensino de História:

Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais (BRASIL, 1998, p. 43).

Outra característica que está presente nos PCNs de História do segundo segmento do Ensino Fundamental e também nas Pedagogias Invisíveis é a avaliação diagnóstica. Segundo o documento, a avaliação deve ter um caráter diagnóstico e possibilitar ao educador avaliar o seu próprio desempenho como docente (BRASIL, 1998).

Flexibilizar o tempo e o espaço de aprendizagem também se constitui numa característica das Pedagogias Invisíveis e das Novas Didáticas que podem ser encontradas nos PCNs de História, como a organização temporal

por ciclos (1º a 5º anos e 5º a 8º anos). Em relação ao espaço, os PCNs de História do segundo segmento do Ensino Fundamental propõem atividades que contemplem estudos de campo, visitas a museus (BRASIL, 1998).

No Currículo Básico Comum (CBC) de História, elaborado pela Rede Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, pode-se encontrar diversos aspectos que se relacionam às Pedagogias Invisíveis e às Novas Didáticas, dentre os quais se pode indicar: a formação para a cidadania; o reconhecimento da diversidade cultural; o ensino por meio de problemas; a interdisciplinaridade e a avaliação diagnóstica.

Segundo o CBC de História, “A diversidade cultural e a sua importância para o avanço da cidadania no Brasil se constitui na ideia central para a formação das identidades das novas gerações e das finalidades do ensino da História” (MINAS GERAIS, 2006, p. 2).

No trecho que se segue, também extraído do CBC de História, pode-se perceber a influência das teorias construtivistas:

[...] novas concepções de ensino aprendizagem oriundas da teoria sócio-construtivista do conhecimento, das teorias genéticas e sócio-históricas da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo e social propiciaram a construção de novos saberes históricos escolares e de novas concepções e práticas do ensino da História (MINAS GERAIS, 2006, p. 4).

Considerar os alunos como sujeitos ativos do processo de conhecimento é outra característica que está presente no CBC, nas Pedagogias Invisíveis e nas Novas Didáticas. De acordo com o documento, “do ponto de vista didático-pedagógico, pretende-se que os alunos sejam sujeitos ativos de seus processos de aprendizagem. Esta perspectiva vai ao encontro das mudanças no ensino de História a partir da década de 1970, em várias partes do mundo [...]” (MINAS GERAIS, 2006, p. 6).

A interdisciplinaridade como alternativa à fragmentação constitui-se numa outra característica presente no CBC e nas Pedagogias Invisíveis. Segundo o currículo do Estado de Minas Gerais:

O CBC de História do Ensino Fundamental busca a integração interdisciplinar. A exigência de hoje não é mais somente o alargamento das fronteiras internas às disciplinas. Tornou-se fundamental a escolha de temas, núcleos temáticos, problemas, que possibilitem aos alunos

lançarem mãos de conceitos, procedimentos científicos, habilidades de diferentes campos do saber para equacionarem as questões propostas (MINAS GERAIS, 2006, p. 6).

O incentivo às atividades em grupo insere-se no mesmo contexto, pois segundo o documento,

[...] as novas propostas de ensino-aprendizagem visam superar a aula puramente expositiva; valoriza aulas dialogadas, com questões e problemas que demandam a observação, o estabelecimento de relações e atitudes de pensar e descobrir. Fazem parte destas novas práticas pedagógicas o trabalho em grupo, os debates em sala de aula, o exercício do diálogo, da polêmica e da argumentação (MINAS GERAIS, 2006, p. 8).

Outra característica presente no CBC de História que se refere às Pedagogias Invisíveis diz respeito à proposta de ensinar a História por meio de situações-problema. No CBC, estabelece-se uma relação entre o ensino por meio de situações-problema e a História-problema. Esta, “[...] diferentemente da História Tradicional, visa o exame analítico de um problema, de questões através de um determinado período histórico” (MINAS GERAIS, 2006, p. 12). Ainda segundo o documento, para que a História-problema seja colocada em prática, faz-se necessário a implementação de práticas pedagógicas que tenham como base o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e os alunos como sujeitos do processo de construção do próprio conhecimento.

A aprendizagem de procedimentos de pesquisa no campo está presente nos PCNs e no CBC de História e se relacionam às Pedagogias Invisíveis. Isso significa a presença na disciplina escolar de elementos presentes no trabalho do historiador, tais como a análise de fontes, a construção de hipóteses, a comparação entre diferentes pontos de vista, etc. No trecho que se segue, observa-se a presença de elementos presentes no trabalho do historiador incorporados ao ensino de História nos PCNs de História de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série:

A apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar, não significa que se pretende fazer do aluno “um pequeno historiador” e nem que ele deve ser capaz de fazer monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações

entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época (BRASIL, 1998, p. 40).

Essas características também podem ser observadas no CBC de História:

Nesse sentido, as práticas e estratégias pedagógicas devem visar ao desenvolvimento de capacidades relacionadas à construção do conhecimento histórico: a observação, a formulação de questões, o levantamento de hipóteses explicativas, a análise e interpretação de fontes históricas com vistas à construção da escrita da História (MINAS GERAIS, 2006, p. 10).

Esses elementos têm como objetivo aproximar a disciplina escolar da estrutura da disciplina de referência, tendo como base a ideia de que não basta que o aluno aprenda informações e conceitos, mas que é preciso que ele também aprenda procedimentos do fazer da disciplina de referência. Para isso, é necessário que o aluno desenvolva as habilidades cognitivas utilizadas pelo especialista na área, guardadas as devidas diferenças de níveis de complexidade entre o trabalho cognitivo desenvolvido pelo aluno e pelo especialista.

Essa ideia remonta ao pensamento de Jerome Bruner, psicólogo norte-americano, que teve muita influência nas reformas curriculares nas décadas de 1960 e 1970, nos Estados Unidos e na Europa, e nas décadas de 1980 e 1990, no Brasil.

Na atualidade, as ideias de Bruner (1970), principalmente, relacionadas à manutenção da proximidade epistemológica entre a disciplina escolar e a acadêmica faz parte dos currículos de diversos países. Mattozzi (2004) pesquisador da Didática da História, também defende a proximidade epistemológica da História escolar com a História acadêmica. Pensar num ensino que inclua habilidades que o especialista da disciplina utiliza ou desenvolve quando está produzindo a ciência aproxima-se das ideias de Bruner (1970). No entanto, parece ter havido um deslocamento, pois, na década de 1960, procurava-se a estrutura das disciplinas, agora, o enfoque recai sobre os procedimentos do trabalho do especialista do campo recontextualizados em conteúdos procedimentais no ensino da disciplina.

Analisando os PCNs e o CBC foi possível encontrar as seguintes características que se relacionam às Pedagogias Invisíveis: autonomia do aluno; diversidade cultural; social; trabalho em grupo; interdisciplinaridade; avaliação diagnóstica; formação para a cidadania; aluno como sujeito do próprio processo de aprendizagem; ensino por meio de situações-problema; e procedimentos relativos ao trabalho do historiador.

#### **4. CONCLUINDO: RELAÇÕES ENTRE AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA E PEDAGÓGICAS PRESENTES NOS DOCUMENTOS ANALISADOS**

Observando os principais elementos que passaram a ser priorizados pelo campo do ensino de história sob a influência da nova historiografia e da pedagogia, principalmente, a partir da década de 1990, é possível estabelecer algumas relações e proximidades entre eles. Um dos motivos principais pelos quais se identificam certas semelhanças é que tanto as concepções historiográficas e de ensino de história, quanto as concepções pedagógicas, presentes nos documentos analisados estão inseridas no processo de transformações pelas quais passou a ciência ao longo do século XX. Transformações que se relacionam ao questionamento do paradigma positivista e do paradigma moderno da ciência.

Por exemplo, considerar diferentes versões sobre o mesmo fato histórico implica em considerar diferentes documentos, diferentes sujeitos e diferentes pontos de vista. Esses elementos apontam para uma ampliação de objetos, temas e fontes no campo da História que resultará numa abordagem que contempla a diversidade cultural e social. No campo das concepções pedagógicas, um ensino voltado para a diversidade cultural, social e econômica é uma das características importante no contexto das Pedagogias Invisíveis ou atuais. Outra forma de a diversidade ser contemplada no contexto de ensino-aprendizagem é o trabalho em grupo, que promove a interação, o conhecimento e o respeito à diferença. Aprender a História de diferentes grupos e sob diferentes pontos de vista contempla a diversidade, assim como o desenvolvimento de trabalhos em grupo contribui para o reconhecimento e o respeito à diversidade na própria sala de aula. As palavras de ordem aqui são diversidade, diferença e heterogeneidade



que se expandem e se relacionam com a diversidade de temas, objetos, sujeitos e modos de vida. Na ciência atual observa-se como um dos aspectos fundamentais a compreensão do mundo como heterogêneo, diversificado, o que leva a uma multivetorialidade do olhar (ROUANET, 2000).

Na historiografia, a História se alia a outras disciplinas como a Sociologia e a Antropologia para buscar respostas aos problemas colocados pelo historiador. Na Pedagogia, a interdisciplinaridade surge como uma maneira de ver os temas de maneiras mais contextualizadas e, reconhecendo que os objetos são complexos e multifacetados, reconhece-se também a necessidade de mais de uma área do conhecimento para compreendê-los. A interdisciplinaridade se relaciona a uma nova forma de ver o mundo, compreendendo-o de maneira mais complexa, em que se percebe uma interdependência entre os diversos aspectos que o compõe.

Outra questão do campo da História que foi recontextualizada nos currículos se refere ao fato de que a História se faz por meio de questionamentos do presente sobre o passado. Isso significa que as fontes não contam a História por si mesmas, nem a História tal como ocorreu, mas que é preciso que o historiador as questione a partir dos problemas que coloca ao passado. No campo pedagógico, essa questão se identifica ao ensino por meio de problemas, concepção presente nas ideias pedagógicas do século XX, que buscavam renunciar a uma educação positivista. Aqui também se pode observar a ideia de que os objetos não estão à espera de um cientista para serem descobertos, mas são construídos por ele por meio das perguntas que faz ao objeto, mais especificamente, no campo da História, as perguntas que o historiador faz ao passado. Nesse sentido, há uma oposição à ideia de neutralidade tanto do objeto quanto do historiador.

No campo pedagógico, o desenvolvimento da cidadania, da autonomia e da participação do aluno como sujeito no processo de ensino-aprendizagem tem similaridade com a ampliação da concepção de sujeitos no campo da História. Ao longo do século XX, novos sujeitos entraram em cena. Todos os homens e mulheres do passado tornam-se sujeitos da História e não apenas os grandes estadistas. E, numa extensão desse raciocínio, tem-se que se os homens e as mulheres do passado são sujeitos da História, os do presente também o são, e, portanto, responsáveis pelas suas vidas, protagonistas de suas ações e do

próprio processo de ensino-aprendizagem. A concepção de que os sujeitos são protagonistas da História e do próprio processo de ensino-aprendizagem está em consonância com um dos aspectos relevantes nas teorias da aprendizagem atuais, o de que o sujeito cognoscente tem participação ativa na construção do próprio conhecimento.

Esse é um dos principais aspectos defendidos pelo Construtivismo, no início do século XX, que tem em Jean Piaget o seu maior representante na Psicologia, mas que influenciou a construção de uma nova perspectiva epistemológica, em oposição à neutralidade do cientista na construção da ciência. Contestando a concepção de que o cientista seria neutro e teria condições de conhecer a verdade a partir da observação imparcial do seu objeto.

Segundo Ferreira (2008), a abordagem epistemológica construtivista veio se contrapor a essa ideia, afirmando que o observador, o cientista ou o sujeito cognoscente não é neutro e que o conhecimento produzido está ligado ao conhecedor e que está eivado de elementos da cultura em que está inserido. Essa perspectiva se relaciona ao papel que o historiador assume em seu trabalho e também ao que é defendido em relação aos alunos no campo do ensino-aprendizagem. Segundo Mortimer (1996), no ensino, as concepções construtivistas se expressam por dois principais aspectos: a) a aprendizagem dá-se através do ativo envolvimento do aprendiz na construção do conhecimento; e b) as ideias prévias dos estudantes desempenham um papel importante no processo de aprendizagem.

Tem-se no ensino o papel ativo do aprendiz ou sujeito que conhece e a influência das ideias prévias, fruto do contexto histórico, econômico e social em que vivem. Reafirmando, assim, a ideia do papel ativo do sujeito que conhece. Mais uma vez, percebe-se uma relação de semelhança no que se refere a questões epistemológicas no campo científico, tanto em elementos do campo da História, quanto em elementos do campo da Pedagogia.

Em síntese, como já foi dito, as mudanças e transformações na historiografia, no ensino de história e na pedagogia estão diretamente implicadas nas novas concepções sobre a ciência. Concepções essas que refutam o paradigma positivista e moderno, os quais defendem a busca por verdades universais, a neutralidade da ciência e a crença em seu desenvolvimento evolutivo, assim como da sociedade, amparados na racionalidade humana.

## REFERÊNCIAS

ANHORN, C. T. G. **Um objeto de ensino chamado História:** a disciplina de história nas tramas da didatização. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

BARRETO, E. S de S. (Org.) **As propostas curriculares oficiais.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio.** In: SAMPAIO, M. das M. F. (Org.). Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos.** 2011, v. 5. História - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNER, J. **A cultura da educação.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.143-172.

DOLL Jr., W. E. **Currículo:** uma perspectiva pós-moderna. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FERREIRA, R. F. Aspectos epistemológicos do enfoque construtivista nas terapias cognitivas. In: ABREU, C. N.; FERREIRA, R. F. (Orgs.). **Psicoterapia e construtivismo:** Considerações teóricas e práticas. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 83-95.

FONSECA, T. N. de L. e. **História & ensino de História.** Belo Horizonte:

Autêntica, 2003. (Col. História & Reflexões).

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MATTOZZI, I. Ensinar a escrever sobre a História. In: **Enseñanza de las Ciências Sociales**. Trad. Fábio L. Iachtechen. Barcelona, 2004.

MINAS GERAIS. **Conteúdos básicos comuns**. Belo Horizonte: Secretaria Estadual de Educação, 2006.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem: otimização de um modelo de prática pedagógica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 1, p. 5-28, 2009.

MORTMER, E. F. Construtivismo, Mudança Conceitual e Ensino de Ciências: Para Onde Vamos? **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 1, n. 1, p.20-39, 1996.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

ROUANET, S. P. A verdade e a ilusão do pós-moderno. In: **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Submetido em: 03/03/2015

Aprovado em: 15/05/2015