



CONTAR A HISTÓRIA: reflexões a partir das análises dos manuais didáticos da escola primária

Beatrice Borghi

*Alma Mater Studiorum
Università di Bologna*

Resumo

O ensaio tem como mote refletir sobre o ensino da história hoje e sobre qual história propor aos estudantes, segundo o que é sugerido pela “indicação ministerial”¹. Com base nos dados de uma pesquisa conduzida por estudiosos de didática da história do Ateneo de Bologna, no que se refere aos manuais didáticos da Escola Primária. O artigo tem como foco os pontos fortes e os frágeis de um dos instrumentos mais importantes adotados pelos professores para ensinar história. As conclusões ocorrem em torno de uma reflexão geral sobre a estrutura e o uso dos manuais, sobre a história local e sobre a educação patrimonial na ótica de estimular a participação ativa e envolvente dos alunos no estudo de uma matéria, como a história, percebida hoje, mais do que nunca, como chata e inútil. Uma aprendizagem que estimule, entusiasme e seja uma conquista pessoal, porque cada conquista é mais significativa, eficaz, duradoura e satisfatória quanto maior é o envolvimento do estudante como sujeito/herdeiro e protagonista da história.

Palabras clave: Subsídios; Manuais; Ensino; Didática da História; Escola Primária (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

RACCONTARE LA STORIA: riflessioni dall'analisi dei libri di testo della scuola primaria

Riassunto

Il saggio propone una riflessione sull'insegnamento della storia oggi e su quale storia proporre agli studenti, secondo quanto suggerito dalle “indicazioni ministeriali”¹. Sulla base dei dati di una ricerca condotta da studiosi di didattica della storia dell'Ateneo di Bologna sui sussidiari di storia nella scuola primaria, l'articolo focalizza la sua attenzione sui punti di forza e di debolezza di uno degli strumenti più importanti che l'insegnante adotta per fare storia. Le conclusioni sono volte ad una riflessione generale sulla struttura e sull'uso dei manuali, sulla storia locale e sull'educazione al patrimonio nell'ottica di stimolare la partecipazione attiva e il coinvolgimento degli studenti nello studio di una materia, come la storia, percepita, oggi più che mai, noiosa e inutile. Un

apprendimento che porti stimoli, entusiasmo e conquista personale, poiché ogni approdo è tanto più efficace, duraturo e soddisfacente quanto maggiore è il coinvolgimento dello studente nel sentirsi erede e protagonista della storia.

Parole chiave: Sussidiari; Manuais; Insegnamento; Didattica della storia; scuola primaria (scuola elementare).

O ENSINO DA HISTÓRIA, UMA DIDÁTICA DISCIPLINAR SOB PRESSÃO

Por uma convergência, singular e inédita, de evoluções e circunstâncias, a atual conjuntura está propondo, com frequência inusitada, eventos de grande porte, cuja ressonância aparece amplificada pelo sistema informativo; abrangente e eficaz, para um sistema em que se possa interagir e tornar-se sujeito ativo dos próprios eventos. A abertura de horizontes, provocada pela difusão planetária das notícias, está revelando a interconexão e o impacto de cada fenômeno para muito além dos seus limites espaciais, comprovando em cada evento, que o mundo está cada vez menor. O envolvimento compartilhando de emoções não poupa certas crianças e jovens que de fato sofrem com as notícias mais dramáticas, com medos e ansiedade frutos da sensibilidade que os fazem sentir diferente dos adultos. A situação se agrava pela dificuldade de compreender, seja porque os meios de comunicação naturalmente privilegiam o que acontece atualmente ou porque as tentativas de explicações são confiadas a especialistas que raramente demonstram capacidade adequada de divulgação.

Frente a essas questões angustiantes e que são dirigidas aos professores e aos pais e estes não podem eximir-se de fornecer respostas. O que ocorre é que em virtude de grandes eventos, como as mudanças climáticas, as guerras e o terrorismo sem fronteiras, a propagação do crime organizado, surgem de forma extraordinária e fora do contexto, pesquisas monográficas, demonstrando um desenvolvimento diacrônico, com as quais cada professor deve lidar tendo presente as lacunas e contradições ainda na atual fase de desenvolvimento das disciplinas históricas, enquanto que desenvolvem aprofundamentos significativos com *insights* e metodologias inovadoras. Tudo isso, exige evidentemente, a necessidade de atualização a respeito dos conteúdos institucionalmente estudados pelos docentes durante período da sua formação profissional. Mas também a boa vontade dos indivíduos encontra obstáculos na diversidade de linguagem e de conteúdos entre os dois momentos fundamentais do aparato disciplinar: o da pesquisa/da investigação e o da divulgação. Em relação a fase de investigação deve-se registrar de forma enfática um atraso crônico da propagação e dos instrumentos que vão bem além do tempo natural de recaída. De fato, o quadro historiográfico atual oferece à didática, de um lado, instrumentos de divulgação geralmente obsoletos e inadequados no que diz respeito a abertura de horizontes imposta pela atualidade, de outro lado, os trabalhos especializados são direcionados a um grupo restrito de adeptos a este tipo trabalho. Daí as dificuldades especialmente para os professores para rastrear de maneira coerente e orgânica as raízes e os antecedentes históricos específicos do contexto atual. Acrescentamos a isso, que muitos manuais ainda continuam a vincular visões nacionais estreitas ou eurocêntricas, reservando ao diferente uma perspectiva

limitada, com olhar curioso até mesmo folclórico. A questão é de notável relevância, não só por motivos óbvios como o conhecimento, mas também pela eficácia e importância da história como componente curricular. Na verdade, teoricamente, a função principal que se pode atribuir a ela é a compreensão do presente e é sobre isto que os sujeitos da aprendizagem podem concretamente medir sua utilidade, encontrando estímulos e curiosidade.

Para identificar possíveis soluções ao problema é preciso focar nas causas. Denuncia-se o destaque conteudista, no qual se separa o mundo da pesquisa e os instrumentos de divulgação – em particular os textos e livros didáticos – originários de um desvio verificável dentro dos locais designados, bem como o trabalho de investigação e de formação dos professores. Nos departamentos universitários, geralmente, há a tendência de ignorar, de forma excessiva, a intercomunicação com outros níveis de ensino e, em geral, com o restante da sociedade. Embora a própria pesquisa implique numa produção historiográfica, em grande parte, destinada à publicação de livros e revistas especializadas de limitada e selecionada difusão. O fato é que aparecem completamente insuficientes e isoladas as tentativas de abertura em âmbito mais vasto. Ainda mais grave do que isso, é o fato que geralmente o que se ensina nas disciplinas históricas é limitado ao conhecimento da matéria para a prova ou exame, negligenciando os problemas com relação a didática de ensino, desviando-se, com isso, do que compete ao professor (DONDARINI, 2009).

Daqui resulta que, no contexto das pesquisas se procede por temas específicos e, muitas vezes, fragmentados, dando continuidade a uma preparação, que numa perspectiva de reconstrução do quadro geral não supera a progressão cronológica tradicional. Segundo uma sucessão de eventos em que é difícil identificar os fenômenos de longa duração e as linhas de continuidade que permitiriam acompanhar o desenvolvimento das questões maiores a partir da sua origem. O debate pedagógico em torno da identificação dos objetivos, metodologias e instrumentos relativos ao ensino da história, há muito tempo, tem atingido um elevado nível de confiabilidade científica, tanto que seria inoportuno e arbitrário, qualquer tentativa de redesenhar individualmente projetos e percursos metodológicos que desconsiderem confrontos adequados com a rica literatura e as formas de experimentações atuais que emergem dos resultados das produções dos últimos anos.

Qual história na escola primária? Um debate aberto

Traduzindo-se em caminhos estratégicos a serem adotados em relação a muitas variáveis, o ensino deve ir além dos critérios gerais, das opiniões, conselhos ou recomendações. Qualquer pessoa que tenha atuado nesse campo, tem experimentado diversas situações e problemas: uma diversidade que impõe a adoção contínua de formas adequadas de planejamento, de verificação, um constante repensar e busca por atualização. Em particular, com referência ao primeiro e segundo ciclos, a preocupação de não impor a aprendizagem completamente alheios à esfera de interesse e sensibilidade das crianças em idade escolar, sugere uma grande dose de atenção para o objeto, os métodos e aos conteúdos ensinados, com prévia e adequada avaliação do objetivo a ser

atingido. Partindo desta preocupação, há um bom tempo se vem difundindo a opinião de que nos primeiros níveis escolares deveriam aprender a história de forma muito inicial, onde as experiências seriam formas de preparação para o que seria ensinado posteriormente. Além das dúvidas que se podem nutrir sobre a validade desta questão no sistema escolar italiano – pois ainda raramente se registra uma efetiva disponibilidade de se reportar e dar seguimento nos níveis sucessivos às experiências precedentes – ocorre então a necessidade de se perguntar sobre o que se pode esperar das atividades da área da história nos primeiros anos escolares. Evidentemente, se somente se espera que as crianças sejam orientadas propedeuticamente para as aprendizagens futuras, se atribui à história um significado não diverso de outras matérias, a complexidade e a quantidade de informações cresceriam com o avanço da idade e do nível escolar.

O conhecimento histórico não pode ser considerado um fim em si mesmo, mas contém elementos básicos para a compreensão do presente e que, portanto, a escolha de se ensinar o ou não história nos primeiros ciclos torna-se mais importante e necessária do que no passado. É certo que durante um tempo a escola era orientada a dividir a massa de estudantes ao término da etapa elementar por classe de origem e conseqüentemente social, e preocupava-se com os mecanismos de transmissão cultural de uma civilização predominantemente camponesa para um ritmo mais acelerado dos modelos de uma vida urbana. O ensino da história nas primeiras séries se justificava pela exigência de fornecer conhecimentos mínimos que garantiria, à maioria dos alunos que aprendessem rapidamente para inserir-se no mundo do trabalho, adquirindo conceitos básicos para o cidadão ideal do futuro: em particular o de pertencer à comunidade nacional. Se hoje, tais motivações, em parte desapareceram, creio que se propõem outras mais profundas, sugerindo o ensino de história a partir da idade escolar mais tenra, embora, obviamente, com o conteúdo e propósito muito diferentes. Limita-se a operar apenas em função das aprendizagens sucessivas, o que equivale negar aos alunos alguns elementos de juízo e de uma melhor compreensão do significado do conhecimento do passado e a renunciar instrumentos importantes para fazer frente aos riscos de desorientação e de manipulação de informações superficiais a que cada um está sujeito. A história geral apresenta o maior grau da abstração e, portanto, o mais alto nível de dificuldade para as habilidades perceptivas das crianças. Na verdade, esta parece reforçar as opiniões negativas sobre seu estudo na escola primária expressa por aqueles estudiosos que apelam para as dificuldades de compreender a passagem do tempo e dos processos evolutivos. Mas ainda há muitas dúvidas sobre a oportunidade de uma renúncia preventiva. Por exemplo, se você está convencido de que as crianças não são capazes de entender o conceito e a dimensão do passado, então é igualmente certo que estas dimensões sejam padronizadas pelos mais velhos ou adultos? Ou não é verdade que a história proposta somente nos graus mais elevados, apareça já fastidiosa de noções, tornando-a, de fato, uma disciplina ostil, estranha e abstrata? E porque, infelizmente, uma percepção tão negativa parece prevalecer entre os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, realmente vale a pena, a priori, renunciar as oportunidades que poderiam fornecer um estudo ainda muito vinculado a mnemônico?

Temas atuais e fundamentais, como aqueles da globalização, do desequilíbrio geo-ambiental, das sociedades multirraciais, das dificuldades de convivência, da ordem pública, dos conflitos étnicos, como eles podem ser abordados seriamente se não através da história? Ao propo-los, provavelmente deve-se esperar pelas distorções e restrições a partir de informações claramente opostas e poderão comprometer a capacidade de criticar? E com quais certezas que efetivamente poderão ser devidamente tratados?

Claro, se estes ou outros motivos convencem da importância da aquisição de um sentido da densidade histórica desde a primeira idade escolar, precisamos identificar quais as metodologias e orientações gerais que devem ser adotadas na perseguição para atingir tais finalidades. Para além da via da "história narrativa" tradicionalmente seguido pela maioria dos manuais didáticos, não existem percursos fáceis, nem atalhos que não exijam um forte empenho dos professores, e que, de resto não apresentam nenhuma possibilidade de contra-indicações.

O papel do professor e o uso dos manuais didáticos de história

A utilização dos manuais didáticos na escola primária foi introduzida desde o início do século XX. A sua publicação e sua comercialização (desejada e apoiada por aqueles que têm se ocupado de regular a escola a nível normativo e institucional) se baseava e se baseia em uma concepção de tal instrumento como um importante recurso, fundamental para o ensino, com base na tradição dos "almanaques" históricos. Os manuais destinados originariamente aos professores continha várias noções e normas higiênico-sanitárias e seus textos eram estruturados, por longo tempo, segundo o modelo "catequético" - o de perguntas e de respostas, que inicialmente eram caracterizados pela inexistência de ilustrações e de elementos gráficos.

No decorrer do século, além do uso do manual ter se tornado comum para os estudantes, também teve alterações na sua configuração e hoje apresenta numerosas imagens com cores vivas; de fato, nos últimos anos, os autores de livros didáticos (e mesmo as editoras) tem procurado dar significado ao estudo da história introduzindo documentos de vários tipos (fontes escritas, iconográficas, multimídias chamativas e aprofundamentos para os professores e estudantes, nos sites das editoras).

Apesar da organização do ensino disciplinar na escola primária ter sido profundamente modificado desde que manuais didáticos foram difundidos a toda a população escolar, o seu uso vem se mantendo, de modo mais ou menos coerente, voluntário e convincente. Em comparação ao século XX, a consciência foi sendo consolidada de que "o conteúdo trazido pelos livros não é a verdade absoluta, mas resultado de interpretações que tem repercussão na didática da história, porque ajuda a libertar os próprios alunos e professores da sujeição e da conseqüente passividade frente aos conteúdos transmitidos pelos livros" (Dondarini, 1999, p. 230). Superadas as expectativas de enquadramento dos sistemas e dos regimes do passado, o ensino da história poderia, ao menos teoricamente, libertar-se dos contextos políticos que apresentam e subordinam, juntamente com os manuais, as estranhas intenções a mesma disciplina para

obter vantagens em tais apresentações, sobretudo na formação do cidadão ideal e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a nação italiana. Na verdade, “a educação escolar, desde que foi assumida como função pública pautou a formação do súdito segundo os valores e os modelos correntes e dominantes” (DONDARINI, 2007, p. 49). Em relação a esta questão, se está frente a uma verdadeira contradição: a consciência sobre a historiografia e sobre a relação que esta tem com a história, sobre o trabalho de historiadores e o limite da historiografia, não encontram sequência nos livros de história e estes devem evitar contar histórias acríicas, graças a uma preparação que vai além da tradicional progressão cronológica, mas que se baseia sobre uma sucessão de eventos nos quais se identificam a linha de continuidade e fenômenos de longa duração. Ao contrário, nos manuais “nunca é dito que os documentos presentes estão longe de serem objetivos e que são sempre resultados de uma seleção, mais ou menos consciente, dos autores. De fato, porque tais documentos são geralmente transcritos como confirmação do que é afirmado no texto, contribuindo, assim, na transmissão ideológica, dogmática e de consolidar a crença de que é a verdadeira narração dos fatos do passado” (LANDI, 1988, p. 28). Tal problemática persiste, então, apesar das inovações presentes nos materiais e nos manuais e apesar das motivações básicas do ensino e aprendizagem da história se deve buscar a finalidade com a qual se desenvolve uma capacidade crítica e ativa do conhecimento, da qual se desenha uma consciência para o presente e para o futuro. Em todo caso, não se pode negar que, recentemente, alguns autores de subsídios e manuais estão conseguindo superar a concepção da história na qual, eventos e fenômenos estão ligados por relações de casualidade e necessidade.

Os manuais (e os subsídios) não são somente uma síntese essencial e parcial do passado. É, sobretudo, interpretação historiográfica de eventos e processos que ocorreram no passado; não conhecemos realmente aqueles fatos: nós conhecemos as interpretações. O livro texto condensa uma breve síntese na qual encontramos um agrupamento de pontos de vista, elaborações e teses de escolas e de estudiosos que formam a tradição historiográfica. Os jovens não têm acesso aos fatos do passado, mas as suas interpretações, não têm nada a ver com os acontecimentos, com sua solidificação indiscutível, mas sim com as propostas dos historiadores. Isto significa que os fatos podem ser discutidos, submetidos a verificações, modificações, enriquecimentos, contradições. Esta possibilidade, no entanto, é muitas vezes apenas teórica e não é explorada e ficam sem sentido se não houver um professor capaz de redimensionar o poder do livro texto, que é de absolutizar a história em história geral, como uma e única.

O papel do docente frente ao uso dos manuais é fundamental para fazer com que os alunos não construam visões distorcidas do passado, do presente e do futuro. É indispensável que por trás do projeto e de implementação do processo de ensino/aprendizagem haja uma reflexão sobre o uso que se faz, para que isso possa ser útil e correto. Pela potencialidade e os perigos nos quais se pode incorrer, o manual se põe verdadeiramente como um instrumento potente com o qual se conhece a realidade e a história e por isso, não podem ser subestimado, mas adotados da melhor maneira.

A estrutura dos manuais e os critérios da pesquisa

Quanto à estrutura, o manual da escola primária é dividido em duas partes: a área humanística e a área científica; isso mantém a separação entre estas duas áreas do conhecimento e percebe-se a partir desta mesma separação em dois pontos/tomos distintos. Nas ciências humanas são abordadas a história e geografia, enquanto que na área científica são abordadas as ciências, a matemática e a informática. A história é enquadrada como uma disciplina humanista que se esforça para aprender os acontecimentos históricos e a saber narra-los.

Seu ensino se baseia no que é fornecido pelo manual, a sua leitura tem a função de facilitar a memorização e fornece uma linguagem apropriada para a comunicação do saber histórico que é exclusivamente linguístico. Se trata de saber ler e saber escutar, de saber interpretar o texto escrito e de saber reproduzi-lo. Mas talvez, a herança linguística transmitida, seja superficial, sinalizada por generalizações equivocadas, antes que distinções conceituais profundas e especialmente históricas. O manual de história se apresenta incompleto, quando se trata de fornecer as bases epistemológicas e seus conceitos para estimular a capacidade de descentrar o próprio ponto de vista, permitindo, por exemplo, aos estudantes compreenderem que certos comportamentos, para nós óbvios, não o são para outros povos, e nem eram em outros tempos, ou seja, um evento pode ser interpretado de diferentes maneiras.

Na seção humanística, a história tende a ter um espaço menor em comparação com a geografia, dado que as páginas atribuídas são geralmente em quantidades menores. Ambas as disciplinas são constituídas de uma parte de texto escrito e outra iconográfica e, folheando as páginas, o elemento figurativo ou de fotocópia ressalta o escrito, capturando a atenção e integrando a parte verbal. O tipo de informações fornecidas é, portanto, literal e iconográfica, com uma prevalência desta última sobre a primeira.

No que se refere à quinta classe¹ da escola primária, começa-se a ter uma relação complexa entre os dois volumes (área humanística e área científica) entre as 300 e as 400 páginas, onde a parte humanística tem aproximadamente entre 150 e 200 páginas, assim como, a parte científica. A pesquisa realizada por uma equipe de pesquisadores dell'Ateno Bolognese (BORGHI, 2015) centrou-se na leitura de cada manual de forma singular em todas as suas partes escritas, compreensão dos exercícios, dos estudos, dos slides e legendas. Centrou-se em particular nas imagens, as reproduções fotográficas e os elementos cartográficos. Os livros didáticos foram observados no seu conjunto, um no lado do outro, partindo do instrumento de avaliação que levou à observação e críticas aos livros didáticos (BORGHI, DONDARINI, 2008) foi baseada em uma análise de seis áreas temáticas: 1. justificação e estímulo para o conhecimento do passado, 2. terminologias, distinções e elementos básicos para o estudo da história; 3. conteúdos e tratamentos, 4. exposição, 5. elementos cartográficos e iconográficos e 6. Propostas operativas, utilizando quatro graus de avaliação, onde ausente é igual a

¹ Equivale ao 5º Ano do Ensino Fundamental no Brasil.

0, insuficiente é igual a 1, suficiente é igual a 2, o bom é igual a 3 e ótimo é igual a 4.

O caminho percorrido teve o objetivo de detectar a eficácia dos livros didáticos e colher eventuais elementos críticos ou, ao contrário, de qualidade, acrescentando as considerações sobre sua funcionalidade e utilidade para efeitos da sua utilização efetiva, que pode permitir um ensino e aprendizagem da história que seja mais ativa e participava. Se estas ferramentas são funcionais pode facilitar o ensino/aprendizagem da disciplina histórica, constituindo num apoio importante para todos os professores; ao contrário, eles podem ser inadequados e ineficazes.

Instrumento de avaliação dos manuais/Livros Didáticos

Como resultado da pesquisa e dos experimentos didáticos mais recentes, que atribuem ao manual de história, a função de instrumento básico para propor e estimular o conhecimento do passado, quanto mais ampla e rica de aspectos vitais, neste contexto, são selecionados alguns parâmetros fundamentais ou básicos para confrontar e avaliar os vários textos propostos. Com base nisso identifica-se as diversas opções de autores e editoras, para verificar a atualização, eficácia, coerência e qualidade geral das propostas, dos conteúdos e de como são apresentados.

Requisitos Básicos:

Os requisitos básicos para uma comparação entre os diversos subsídios e manuais que podem permitir a sua avaliação, são:

- 1) Cuidado com a eficácia didática;
- 2) Competência metodológica;
- 3) Pertinência e atualização de conteúdos e tratamentos;
- 4) Clareza expositiva (adequado ao nível escolar correspondente);
- 5) Presença de referências adequadas às fontes, aos debates historiográficos, aos instrumentos de pesquisa e de aprofundamento;
- 6) Utilidade, qualidade e adequação do aparato cartográfico e iconográfico (fotos, desenhos, gráficos e tabelas);
- 7) Eficácia das propostas operacionais.

Modalidade de verificação

O instrumento seleciona parâmetros de verificação dos requisitos mencionados acima, mediante 24 elementos de avaliação, divididos em seis áreas temáticas. A soma dos resultados da verificação e sua média - que refletem numericamente a presença e qualidade de tais elementos - é então adicionado a uma avaliação geral sobre a eficácia, pertinência e coerência geral.

GRAUS DE AVALIAÇÃO:

Ausentes ou totalmente inadequadas = 0;

Insuficiente/inadequado= 1;

Suficiente/adequado= 2;

Bom= 3;

Ótimo/excelente= 4.

Seções e argumentos de como verificar a presença e qualidade

Os critérios para verificar a presença e a qualidade são:

1. Justificativas e estímulos para o conhecimento do passado (a exposição da relação entre o passado e o presente se constituem num estímulo indispensável para tornar interessante a aprendizagem da história, sem percebê-la como abstrata e mnemônica)

Avaliação:

B.1: pertinência dos argumentos;

B.2: clareza expositiva;

B.3: as finalidades indicadas nos manuais são coerentes e explícitas.

2. *Terminologia, distinções e elementos básicos para o estudo da história* (esclarecer o significado de termos evita equívocos sobre a suposta objetividade dos textos historiográficos e pode induzir a uma participação ativa na aprendizagem e em trabalhos de pesquisa).

As principais questões que devem ser tratadas a este respeito são:

1) As relações entre fatos, interpretações e Conhecimento (história>Historiografia> conhecimento histórico>Pesquisa Histórica>provisoriedade das interpretações e progressos cognitivos);

2) As fontes de pesquisa e conhecimento (multiplicidade de natureza e morfologia das fontes; especificidade e interdisciplinariedade das investigações);

3) A cronologia:

a) variedade de duração e amplitude de eventos, fenômenos, processos evolutivos.

b) constantes e variantes; continuidade e rupturas;

c) periodização e seu relativismo.

Avaliação:

C.1: pertinência dos argumentos;

C.2: clareza expositiva;

C.3: as finalidades indicadas nos manuais são coerentes e explícitas.

3. Conteúdos e tratamentos (pertinência e atualidade do conteúdo)

Avaliação:

D.1: Libertação de visões globais de caráter ideológico ou religioso.

D.2: Investigação da relação entre eventos, fenômenos, permanências e transformações (casualidade, causa e efeito, processos evolutivos, sistemas dinâmicos complexos, continuidade e rupturas).

D.3: Ampliação dos horizontes espaço-temporais (policentrismo ou monocentrismo).

D.4: Atenção para temas orientadores e conceitos gerais (território, sociedade, mentalidade, cultura, vida cotidiana).

D.5: Conexões interdisciplinares (geografia, antropologia, arqueologia, economia, arte, literatura, tecnologia ...).

D.6: Ensaio de aprofundamento de temáticas específicas.

D.7: A atualização do conteúdo no que diz respeito às descobertas da pesquisa histórica.

4. Exposição (critérios expositivos)

Avaliação:

E.1: Compreensão e concretude de argumentos.

E.2: Distinção entre fenomenologia e eventos.

E.3: Equilíbrio entre noções e conhecimentos gerais.

5. Kit cartográfico e iconográfico – aparato cartográfico (mapas temáticos e iconográficos, xerox ou fotocópias, desenhos, diagramas, gráficos e tabelas).

Avaliação:

F.1: Adequação do kit cartográfico.

F.2: Abundância, relevância e qualidade das fotocópias e dos desenhos.

F.3: Percepção e pertinência das tabelas, diagramas e gráficos.

Classificação geral:

Considerações sobre adequação geral ao nível escolar e sobre coerência global entre os objetivos, os conteúdos e exposições.

6. Propostas operacionais (destinadas a promover a participação ativa, tanto pessoais quanto coletivas, em detrimento da aprendizagem exclusivamente mnemônica/de memorização).

Avaliação:

G.1: Os questionários sobre os assuntos desenvolvidos.

G.2: Questionários de ativação das habilidades interpretativas e de síntese.

G.3: As propostas de investigação territorial.

G.4: Estimulação de multimídias alternativas (propostas de filmes, jogos, músicas).

G.5: Propostas para a pesquisa dos precedentes históricos vivenciados e atuais.

RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa conduzida revelou que, seguindo a ordem estruturada do instrumento de avaliação acima descrito, nenhum dos três manuais considerados deu espaço ao primeiro critério avaliativo “justificação e estímulo para o conhecimento do passado”, deixando, totalmente, ao professor a tarefa de motivar os alunos para o estudo da história e de incentivá-los a compreender a utilidade e o sentido que se pode dar, para a vida presente e futura, de cada indivíduo e da coletividade. Tal lacuna denota uma escassa (digamos ausente) atenção na motivação dos estudantes; não são, de fato, fornecidos os pressupostos básicos sobre a utilidade da aprendizagem (e, portanto, do ensino) da disciplina, supondo que os alunos estão conscientes e que nutrem um interesse espontâneo – quase consolidado – que não necessita de ulteriores incentivos externos. Na verdade, nota-se esta carência, sobretudo, a luz do evidente senso de desmotivação, tédio e alienação que se manifesta nos bancos escolares, descritos e explicados por muitos autores (entre os quais estão BEVILACQUA, 1999, DEIANA 1999, DONDARINI, 2007). A parte dedicada a tal tema sabe-se necessária para aumentar a consciência sobre o significado do conhecimento histórico hoje, num mundo cada vez mais mutável, complexo e global/globalizado, onde se busca respostas às perguntas sobre o significado e onde estão as frequentes crises identitárias, frente à desorientação causada pela cultura definida como “consumista”, onde se perdem valores nos quais se acreditavam profundamente.

A pesquisa mostra, também, que os livros textos têm uma abordagem de mera exposição de uma história contada para que se aprenda sobre seu início e da qual deve-se recordar datas, nomes, eventos e acontecimentos. Como pode haver a intenção de alguns autores de romper com a abordagem na qual se fornecem noções de cima para baixo, o modelo que se perpetua ainda é o tradicional, com, no máximo pequenas inovações que não conseguem, porém, modificar o que já está estruturado. As atividades previstas nos livros didáticos são, na maior parte, de compilações e montagens que não estimulam o comprometimento pessoal e a capacidade do aluno. A pesquisa aponta ainda que, de um lado, não é estimulada, nos alunos, a capacidade dedutiva e associativa, e de outro lado, que se incentiva, permitindo descobertas, ideias e hipóteses, tentativas e erros. O papel da criança e do jovem se torna, de fato, de puro assimilador, que entre outras coisas, ele se

anoja e que deve submeter-se ao que lhe é narrado e deve aprender decorando, ou memorizando. Embora a história ensinada na escola não tenha a intenção de suscitar a vocação da profissão de historiador, visa sim, a formação a partir do ponto de vista do conhecimento histórico frente a fenômenos cotidianos e na reflexão sobre a realidade, para reorganizar intelectualmente, a própria vida pessoal, social e política. O conhecimento a ser aprendido deve ser funcional e a conquista, seja pela capacidade de autocrítica, seja da consciência com a qual pode responder eficazmente às atuais exigências de orientação e escolha. Para isto, o professor deve construir ligações entre o presente e o passado e permitir a projeção do futuro com base num planejamento amplo, que permita desenvolver percursos de ensino/aprendizagem baseados no contexto, na possibilidade oferecida pelo território e histórias de vida. Para alcançar o objetivo de incentivar a construção dos elementos com os quais se pode observar os fatos da realidade, “o professor deve preocupar-se que os alunos não somente aprendam o conhecimento, isto é, o “saber”, porque em primeiro lugar precisa desenvolver as competências e as habilidades para conquistar, o “saber fazer” fazendo com que “aprendam a aprender”, o “aprender a aprender” de tal modo que desperte sua autonomia” (FABBRI, 2011, p. 59). O uso dos manuais, quando são estruturados unicamente sobre a história geral sem dar espaço e atenção às histórias locais, acaba sendo inadequado e precisa ser incisivo, pois como já foi afirmado várias vezes, incentiva o estudo e repetição de forma cantada de conceitos que, depois, frequentemente serão esquecidos e que ainda correm o risco da abstração e aprendizagem puramente mecânica, ao invés de permitir uma compreensão e reelaboração dos conteúdos.

No panorama escolar é de se esperar que a aprendizagem da história busque desenvolver competências e permitam atingir uma capacidade de aquisição ativa e crítica do conhecimento histórico, do qual se extraem os instrumentos para compreender o presente e ponderar de forma responsável as próprias escolhas; infelizmente, estas boas intenções permanecem ainda como esperança, em uma escola onde o ensino permanece ancorado na modalidade ultrapassada e se reduz a uma lista de fatos para saber de cor, de modo passivo. Mas a tarefa da história não é a de registrar passivamente os fatos relevantes, mas reconstruir e explicar segundo uma metodologia apropriada conforme as questões orientadoras (FABBRI, 2005, DONDARINI 1999, 2007, BORGHI 2008).

Para desvincular-se de uma didática rígida e enfadonha, é oportuno que, nas primeiras séries do ensino em que se ocupam da antiguidade, esta não seja compreendida como uma época distante, abstrata e fechada em si mesma, no entanto, pode se tornar objeto de observação, tratamento e reflexão também por parte das crianças adotando, com elas um olhar curioso e aberto ao conhecimento, se trabalhar sobre fontes e em laboratório. O território italiano, é aquele, ainda mais, especificamente o local, recipiente de relíquias do passado que devem receber a devida atenção. Partir deste repertório é um bom começo para iniciar uma aprendizagem da história que seja significativa e que se baseie em experiências concretas, podendo fazer emergir o fio condutor entre o passado e os nossos dias e entre o presente e o futuro, permitindo conceber a realidade antiga como realmente foi vivida. Na essência, faz com que as crianças percebam e, portanto, vivam a história sentindo-se herdeiros e protagonistas desta história.

A história local que, em qualquer nível de ensino, circunscreve o objetivo da pesquisa e da aprendizagem a um contexto histórico, evita a abstração e distanciamento da realidade típica dos grandes sistemas da história geral (DONDARINI, 2007, BORGHI, 2008). Ela permite atrair a atenção das crianças, enquanto é vista em sua concretude e imediatez: são fontes e sinais históricos presentes no agir cotidiano dos alunos e a oportunidade de estudá-la impede o surgimento do sentimento de estranheza, característico quando se segue a sequência de ações, povos, guerras, datas e períodos. Para começar, sendo resultado de pesquisa, introduz nas crianças o gosto e o prazer de perguntar, permite a eles entrar diretamente em contato com as fontes históricas e isto significa interrogar, formular hipóteses, desenvolver processos de deduções e de descobertas. Permite às crianças iniciar o processo de aquisição do conceito de contexto e, por conseguinte, a complexidade e a percepção do próprio posicionamento no tempo e no espaço. A história local favorece, ainda, a leitura da atualidade através do passado que se funde com o presente, identificando os grandes êxitos da história (DONDARINI, 2007).

Na estruturação de um percurso de história local é necessária a identificação de um aspecto do passado e de sua colocação definida e delimitada no tempo e no espaço, onde é possível reunir com aspectos múltiplos e diferentes da vida das pessoas, incluindo os afetivos, sociais, financeiros e econômicos, administrativos e tantos outros, que não são mostrados na história geral, sendo esta uma síntese onde capta somente o global e não o detalhe e o cotidiano, como são possíveis fazer com a história local. “Aquilo que importa é conquistar a consciência da necessidade de redimensionar o extra-ordinário da grande história e da história geral” (DEIANA, 1997, p. 37). Os territórios deveriam, portanto, ser incluídos no planejamento a fim de estudar os artefatos que são observáveis e que podem ser estudados e dos quais é possível reconstruir seu percurso histórico no curso do tempo, havendo uma ligação com a história mais geral, presente nos manuais. A história geral e a história local, manuais e saída de campo ou visitas à museus devem coexistir. A leitura e o estudo dos manuais deveriam auxiliar no envolvimento ativo que se projetam a partir dos livros didáticos fazendo uso diretamente do que está presente ainda hoje no território. Nas mesmas *indicações* se reitera que o estudo do patrimônio histórico, artístico e cultural garante uma persistente ligação com o mundo antigo.

O professor poderia se beneficiar do manual didático que dedica espaço e atenção à história local dos alunos e à micro história tendo um guia com o qual partilhar a busca por uma ligação com o ambiente de vida e o território circundante. Ele seria encorajado a trabalhar “sobre” e “com” as fontes, envolvendo, quando necessário, órgãos e instituições diferentes da escola, tais como as bibliotecas e os museus e poderiam criar itinerários interdisciplinares, com os quais colaboraria entre colegas, em uma perspectiva didática e de ampla visão.

Seria útil, também, que nos manuais se reafirmasse a importância de desenvolver atividades laboratoriais compreendidas como lugar mental em que agir e operar poderiam apresentar caminhos, guias e sugestões de atividades com as quais as crianças poderiam ter um papel ativo e participativo. Antes de um espaço físico, o laboratório é uma escolha metodológica, uma forma de trabalho didático que promove atividades cognitivo-operacionais, mas também afetivo-relacionais

(BORGHI, 2008, DONDARINI 2007, PINOTTI, 2011). Esta escolha metodológica é necessária porque o ensino da história se apresenta como uma possibilidade para todos os alunos adquirir capacidade de classificar, elaborar conhecimentos sobre a história (competências cognitivas) e de desenvolvimento de faculdades críticas e interpretativas úteis a compreensão e interpretação de suas vivências (DONDARINI, 2007, p. 90). A ativação do laboratório permite uma relação entre pesquisa e didática, útil na construção de novos conhecimentos sobre os conhecimentos já adquiridos. Numa dimensão laboratorial, fazer pesquisa permite a criança/jovem entender os procedimentos adotados pelos historiadores na construção da historiografia, podendo trabalhar em documentos e fontes e construir hipóteses e interpretações. Requer como elemento principal o desenvolvimento de uma atitude curiosa, crítica e aberta a cada possibilidade de itinerário, e cada possibilidade de ajustamento. Requer o estímulo de deixar envolver-se e fascinar-se na descoberta de pequenos grandes mistérios. Tudo isso, frequentemente, não decorre somente do uso dos manuais, que necessitam ser complementados com outras modalidades de conhecimento relacionados a leitura e aos estudos, ou ir, pelo menos, repensando e reestruturando segundo uma perspectiva que tem como objetivo maior a participação do aluno no processo de construção do seu conhecimento.

A pesquisa não tem a intenção de diminuir a importância do uso dos manuais no ensino da história, mas sustentar que a leitura/a compreensão dos livros didáticos de história e a educação histórica (que se vale da ótica laboratorial) são importantes porque são complementares entre si: diferenciam-se e integram-se um ao outro. Diversificar este tipo de atividades, exigem processos mentais diversos: no primeiro caso, são inferências necessárias para compreensão de ideias fortes que são declaradas sob forma de “verdades sagradas” e as tarefas postas são aquelas das quais derivam os significados já atribuídos por outros, rastreados no texto e já prontos para o uso; no segundo abundam as atividades inferencial² destinadas a produzir informações e elaborações de dados, aprendendo a dar significado a isto que se tem a disposição e ao que se recolhem ou descobrem. Assim, se na leitura e no estudo se aplicam procedimentos relativos ao “desmonte” do texto para reconhecer a organização utilizada pelo autor do texto, na pesquisa histórica são utilizados procedimentos de elaborações e estruturações das informações. A educação para a pesquisa expressa um potencial rico de experiências culturais e de experiências de vida: esta abre novos horizontes formativos que estão ainda para serem descobertos na escola italiana.

O que está em sintonia com a proposta de uma escola que não tem como objetivo “a transmissão de um saber de dado, mas a construção de novos conhecimentos, cujo destino não pode ser programado partindo senão em termos muito gerais”, uma escola na qual o “conhecimento não seja uma reprodução objetiva do mundo exterior, mas a construção de modelos de realidade sempre renegociáveis, que cada indivíduo elabora com base nos seus modos individuais de funcionamento” e com o qual as “disciplinas, objeto de ensino não podem ser concebidas como um

² *Substantivo feminino*. Ato ou efeito de inferir. Dedução, conclusão.

ponto de chegada do conhecimento, para que arraste os alunos mais ou menos recalcitrante, mas como um veículo para a compreensão, terreno de mediação para o diálogo de sujeitos conhecedores" (BAIESI, 1995, p. 69).

Porque no ensino/aprendizagem, a pesquisa atinge níveis consideravelmente significativos e transformadores do contexto educacional atual, pondo no centro a educação para a pesquisa e o laboratório. Os "docentes são chamados a tornarem-se portadores de uma espécie de "revolução copernicana", como tal conquista é o último e mais alto terreno para atingir o cume da montanha a ser escalada, especialmente uma vez que ainda estamos longe desta tal realização, por isso é quase uma utopia" (BAIESI, 1995, p. 45). Este novo tipo de didática dos professores de difundir uma cultura de pesquisa, que não se estrutura sobre o comportamento e ações competentes que permanecem exclusivamente específicas para a disciplina interessada e envolvida em um momento preciso, mas se expandem e generalizam nas operações didáticas, e finalmente, de estratégias e técnicas, em processos de comunicações entre docentes e alunos e dinâmicas de grupos, com capacidade de trabalhar por projetos e, enfim, de planejar unidades didáticas (BORGHI, 2008, p. 14). A educação para a pesquisa histórica se funda na ideia do laboratório, numa perspectiva didática onde o laboratório é antes de tudo uma modalidade de trabalho no qual o professor explica, esclarece os momentos constitutivos do conhecimento como processo e, sobretudo, os alunos percorrem esses momentos e, ao fazer isso, aprendem a padronizá-los, a usá-los, a transformá-los em competências, invertendo a abordagem da transmissão e utilizando os procedimentos de questionamentos sobre a historiografia. Na verdade, através do laboratório de história o aluno pode refazer o caminho da pesquisa historiográfica, tornando-se assim, um construtor do próprio conhecimento. Neste contexto, o papel do professor é o de propor temas, questões, reflexões e problemáticas, organizar a modalidade de trabalho, fornecer materiais e uma organização espaço-temporal aos estudantes, que serão incentivados a se posicionarem e a se envolverem nas discussões propostas, nos experimentos, avançando nas hipóteses e avaliações. Uma maneira semelhante de ensinar história é constituída de um papel ativo dos alunos, que são incentivados a aprender os conteúdos e a adotar metodologias e instrumentos de pesquisa que os fazem dominar as disciplinas escolares. Deste modo, parece possível remover as atitudes de passividades impostas aos alunos a partir de um sistema escolar que até recentemente orientava a avaliação das competências e atribuições formais, com base forçadamente nocional (BORGHI, 2008, p. 37).

O papel ativo das crianças é perseguido mediante uma aprendizagem que traz consigo gratificação, entusiasmo e conquista pessoal, porque cada conquista é ainda mais eficaz, duradoura e satisfatória quanto maior a participação (seja essa sensorial, mental e emocional). Neste processo do aluno ativo, um papel fundamental é desempenhado pela curiosidade, que deve ser encorajada pelo professor mediante desafios, constituídos de problemas para resolver, que devem ser colhidos pelo aluno, enquadrado como o protagonista do percurso educativo, ele deve procurar todas as informações que são necessárias para resolver o problema (FABBRI, 2005).

REFERÊNCIAS

- Associazione Clio '92. **Oltre la solita storia**: Nuovi orizzonti curricolari. Faenza, 2000.
- Bainesi, N.; Di Caro, G.; Gusso, M. **Il laboratorio didattico della storia**, a cura di Dattilo C. Cesena: Società Editrice "Il Ponte Vecchio", 1994.
- Baiesi, N. Insegnare/imparare la storia. In. **La Terra vista dalla Luna**, n. 4, 1995.
- Baiesi, N.; Guerra, E. (a cura di). **Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia**. Bologna: Clueb, 1997.
- Bellatalla, L.; Genovesi G. **Storia della pedagogia**. Questioni di metodo e momenti paradigmatici. Firenze: Le Monnier, 2006.
- Bertolini, P.; Frabboni F. Scuola primaria, La nuova Italia. Firenze 1985, Ferro M., **Uso sociale e insegnamento della storia**. Torino, 1982.
- Bevilacqua, P. **Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole**. Roma: Donzelli editore, 199..
- Borghi, B. **Come volare sulle radici**. Esperienze di didattica della storia. Bologna: Pàtron, 2005.
- _____. **Le fonti della storia tra ricerca e didattica**, Bologna, Pàtron, 2010.
- Brusa, A. **Guida al manuale di storia**. Roma: Editori Riuniti, 1993.
- Daiana, G. **Lo penso che la storia ti piace**. Proposte per la didattica della storia che si rinnova. Milano: Edizioni Unicopli, 1997.
- Dondarini, R. **L'albero del tempo, motivazioni, metodologie e tecniche per apprendere e insegnare storia**. Bologna: Pàtron, 2007.
- Dondarini, R. **Per entrare nella storia. Guida allo studio, alla ricerca, all'insegnamento**. Bologna: Clueb, 1999.
- Fabbri G. **Insegnare la Storia antica nella scuola primaria**. Roma: Aracne, 2011.
- Genovesi, G., **Cultura pedagogica nella scuola dell'Italia contemporanea**. Milano: Aspetti e problemi, FrancoAngeli, 2007.
- Gherardi, V.; Manini M. **Didattica generale**. Bologna, Clueb, 2001.
- Italia. **Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione**. 4 settembre, 2012.
- Landi, L. **Teorie e tecniche per insegnare storia nella scuola elementare**. Firenze: Giunti editori, 1998.
- Mattozzi, I.; Zerbini, L. **La didattica dell'antico**. Roma: Aracne, 2006.

Pinotti, M. **Storia in Curricoli per la scuola dell'autonomia. Proposte della ricerca didattica disciplinare**, a cura di A. Colombo, R. D'Alfonso, M. Pinotti. Milano: La Nuova Italia, 2001.

Sansone, G. **La storia dannosa: indagine sui libri adottati nella scuola media**. Milano: Emme edizioni, 1972.

¹ Indicado pelo Ministério da Educação.

Contato com o autor: b.borghini@unibo.it
Recebido em: 10/05/2016
Aprovado em: 12/08/2016