

RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA CLÁSSICA QUESTÃO EM UM NOVO TEMPO*

Rosa Maria Godoy Silveira**

INTRODUÇÃO: A TRAJETÓRIA ENTRE CONTEÚDO E METODOLOGIA

Apesar de constantemente se afirmar que *forma e conteúdo* não se separam no processo de ensino-aprendizagem, que esta visão dicotômica está superada, o discurso não consegue se sobrepor à realidade educacional, em que a dicotomia continua bastante arraigada.

O debate sobre o tema, no que o mesmo se especifica para o ensino de História, se avultou nos últimos anos 60, no Brasil, quando se empreendeu um movimento de crítica à visão conteudística dos currículos escolares. Ou seja, àquela visão que privilegiava *o que ensinar* do conhecimento histórico sem se preocupar com o modo *como ensinar*.

A resposta entrevista como superação do conteudismo consubstanciou-se na lei 5692/71. Que, no entanto, não foi resposta satisfatória, pois incorreu na outra polaridade da dicotomia, ao enfatizar o processo de ensino-aprendizagem no âmbito de uma concepção extremamente tecnicista de Educação.

No momento atual, o Ensino de História passa a ser balizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais - para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para os Cursos de História; e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de História - para o Ensino Fundamental (5^a à 8^a série) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parte I - Bases Legais e Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias). Pode-se vislumbrar, em todo esse arcabouço legal, uma perspectiva de articulação entre a área específica

* Texto apresentado na mesa-redonda "Relação Conteúdo e Metodologia de Ensino de História", da qual participaram a Profa. Ms. Marlene Rosa Cainelli (UEL) e a Profa. Dra. Ivone Cordeiro (UFC).

** Profa. do Departamento de História /CCHLA/UFPB.

e a área pedagógica, entre conteúdo a ser ministrado e os procedimentos de ensino- aprendizagem, ou seja, as metodologias.

Antes da relação, *o que* ensinar- aprender ? o conteúdo, objeto do conhecimento

A palavra *conteúdo*, “aquilo que se contém em alguma coisa”, em termos do Ensino de História, significa dizer “aquilo contido no conhecimento histórico” e, sendo o conhecimento histórico referido ao processo histórico, às experiências das sociedades vividas no tempo, o conteúdo no Ensino de História remete ao objeto da História como campo do conhecimento.

De forma mais direta: *o que ensinar?*

Esta pequena questão, em termos de formulação, exprime uma complexa resposta.

Implica, primeiramente, que, antes de discutir a relação entre conteúdo e metodologia, devemos debater o próprio conteúdo a ser ensinado. Significa, pois, pensarmos em uma seleção no vastíssimo âmbito do conhecimento histórico de que a Humanidade dispõe, recobrando a aventura humana na superfície terrestre.

Acostumada a políticas educacionais centralizadas e verticais, a Escola brasileira não reflete ou reflete pouco sobre este problema, pois os currículos e os conteúdos programáticos já desabam prontos, acabados, ainda vinculados - embora já se note mudanças - pela estruturação eurocêntrica, a consubstanciar a nossa subordinação cultural mimética.

Mesmo quando, nos documentos dos DCN e PCN – parâmetros esses, convém salientar, que buscam romper com a visão eurocêntrica de História, o discurso oficial do MEC afirma que se tratam de referenciais e não imposições curriculares, que as grades curriculares não mais aprisionam o sistema escolar, os fatos desmentem as “boas intenções” governamentais de que o inferno astral dos professores está repleto, pois os Parâmetros em Ação o que mais significam se não um constrangimento pedagógico vinculado agora à concessão de recursos financeiros ? Mais uma vez, a tecnoburocracia engendra procedimentos e mecanismos para impor políticas de Governo que devem ser distingüidas de políticas da e para a Sociedade.

Portanto, uma outra questão se antepõe ao próprio conteúdo de História a ser ensinado. **Para que ensiná-lo?**

São as finalidades do processo educativo, a sua destinação, que definem o conteúdo, a par, é claro, do estágio de produção de cada campo do conhecimento.

Nestes termos, à luz do atual contexto que vivemos mundialmente e, em específico, no país, pode-se vislumbrar a extrema contradição entre um discurso oficial que apregoa princípios como *flexibilização, cidadania, autonomia*, e uma ação efetiva dos órgãos responsáveis pela Educação brasileira no sentido de reiterarem os “pacotes educacionais”.

Poder-se-ia vislumbrar a contradição se não atentássemos, de outro ângulo, nos conteúdos que as vozes oficiais têm dado àqueles princípios, amarrados a uma lógica produtivista, mercadológica, da Educação. Atentos a isso, a contradição se desfaz e permite enxergar uma completa coerência sistêmica no discurso e na prática dos seus arautos.

Preparar para o mercado de trabalho e para a cidadania, conforme dito nos DCN e PCN, não tem um sentido unívoco. Tem muitos significados.

Na ótica economicista produtivista, atualiza, travestido de novas roupagens, o velho sentido de adestramento da mão-de-obra e lhe adiciona o sedutor referencial da Cidadania, que não resiste à análise quando se percebe que lhe conferem uma nítida substância mercadológica. O cidadão, rótulo que, já na Revolução Francesa, escamoteava as diferenças de classes, agora é o equivalente de *consumidor*, que também é uma escamoteação das desigualdades sociais.

Em uma outra ótica, multidimensional, sobre a sociedade e os indivíduos, podemos compreender a preparação para o mercado de trabalho e para a cidadania de uma perspectiva crítica, em que estas duas esferas – mercado de trabalho e cidadania – não são percebidos nem separada nem unidimensionalmente, mas em sua articulação complexa e multifacetada. Trabalhador e cidadão se encarnam e conjuminam como um ser histórico, social, política, econômica, culturalmente produzido e produtor.

São duas maneiras distintas de encarar o mundo e a sociedade, que reverberam diretamente na Educação que se pretende realizar. A escolha de uma ou de outra configura as finalidades do processo educativo e, em conseqüência, o seu conteúdo.

Retomando o Ensino de História mais especificamente, o que pretendemos com o mesmo ?

Podemos aventar uma resposta de que o Conhecimento Histórico é necessário, de um modo universal, para que as sociedades se compreendam em seu presente. Este é um patamar comum às duas lógicas, a partir da ruptura com a concepção de que a História tinha um sentido cívico passadista e moralista, que fosse imitativo pela exemplaridade.

Mas a diferença de conteúdo histórico, entre uma lógica produtivista-consumista da Educação e uma lógica societária-multidimensional, é que a primeira, embora modernizada pelas preocupações com o presente histórico, não deixa de ser uma reiteração do velho modelo instrumental de Conhecimento Histórico que reafirma o *status quo*. *Status quo* em versão globalizada, mas *status quo*. Ao passo que uma lógica multidimensional sobre o mercado de trabalho e a cidadania aponta para uma percepção crítico-social do presente e as virtualidades de sua transformação para o futuro.

O dilema que se nos apresenta hoje, não é mais sequer o eurocentrismo posto que, depois do *imperium* norte-americano e a extrema diversidade cultural da Humanidade, o padrão eurocêntrico erodiu. Embora o arsenal historiográfico que temos disponível no país, em maior escala, sob o formato literário, ainda seja de procedência européia e, sobretudo, francesa. A cultura historiográfica norte-americana não nos chega, sob este formato, na mesma proporção do seu poder econômico, mas aterrissa nos aparelhos midiáticos.

O dilema é outro na definição de conteúdo. Como, a um só tempo, traduzir, nos programas escolares, uma visão abrangente sem a qual não entenderemos o processo globalizante atual, somada a uma perspectiva de pluralidade cultural que dê conta da diversidade das experiências vividas pelas sociedades, e somada a um enfoque da especificidade de nossa sociedade mais próxima (brasileira, regional, local)? Estes entrecruzamentos que evitem a construção de visões lineares (ou do dominador ou do dominado) e, por isso, etnocêntricas.

O conteúdo se reveste, pois, de uma centralidade no processo de ensino-aprendizagem. Centralidade diretamente proporcional aos propósitos do ato educativo.

O conteúdo corresponde, pois, à substância deste ato, configurada pelos objetos das várias áreas do conhecimento, que apreendem e representam, sob os mais diversos ângulos, o mundo, a natureza, a experiência humana, o indivíduo, e, portanto, são necessárias para formar-se o trabalhador-cidadão que se pretende

capaz de se inserir no mundo, compreender a natureza e a experiência humana, perceber-se como indivíduo atuante, à luz dos problemas que as sociedades e os indivíduos enfrentam no tempo presente. O conteúdo é a expressão/representação do mundo, da natureza, da sociedade, da vida.

O conteúdo do conhecimento histórico envolve, portanto, identificar quais os problemas contemporâneos a cuja compreensão o processo histórico pode oferecer subsídios, quais experiências vividas devemos sacar do baú da História que ofereçam elementos de compreensibilidade dos problemas identificados, que conceitos podemos formular a partir das experiências históricas que possam ser referenciais operatórios para atuarmos em nosso tempo. Em síntese, o conteúdo do conhecimento histórico articula a problematização do presente, o processo histórico e a teoria da História.

De um modo geral, não é assim que o Ensino de História tem-se mostrado na prática educacional. Até mesmo na Universidade, prevalece como conteúdo o processo histórico sem ser problematizado e sem ser teorizado, a teoria da História ficando algo à parte, confinada a uma disciplina sem vasos comunicantes. O *conteudismo* ainda é fortemente arraigado.

Uma palavra sobre os conceitos contidos no conhecimento histórico.

Se indagados sobre os conceitos básicos do conhecimento histórico, muitos profissionais da área não conseguirão oferecer senão respostas genéricas: *tempo, Homem-agente histórico*.

Esta constatação também é reveladora do viés conteudístico aparentemente desteorizado. De um conteudismo, pois, já *per se* reducionista, ainda mais redutor pelo empobrecimento teórico.

Aparentemente desteorizado, pois, quando se trabalha sobre um determinado tema do processo histórico, é costumeiro adotar-se – sem explicitação – uma determinada perspectiva interpretativa que contém múltiplos conceitos embutidos.

O significado mais profundo de uma prática educativa (?) nestes moldes é de manipular o conhecimento como um dado, pronto e acabado. O *conteudismo*, portanto, também é um “pacote”, desta vez, na cabeça do educando.

COMO ENSINAR- APRENDER? A METODOLOGIA E A SUA RELAÇÃO COM O CONTEÚDO

Assim como não se aprende no vazio, isto é, não se aprende se não houver o que aprender, também não se aprende alguma coisa se não houver procedimentos para fazê-lo.

Aqui se insere a importância da *metodologia*.

É através da mesma que podemos romper o *conteudismo*.

Relembrando algumas características clássicas do processo de conhecimento, tais como ser *cumulativo*, *sistemático*, *metódico*, acentuamos a questão organizativa do conhecimento histórico.

Como organizá-lo?

Como articular o conteúdo com a forma de transmiti-lo e de (re) elaborá-lo?

É neste nicho que se coloca a relação entre conteúdo e metodologia.

É neste nicho que se colocou e não se esgotou o embate entre os profissionais das áreas específicas do conhecimento e os pedagogos, chamados impropriamente de profissionais da educação ou educadores, como se os demais não o fossem.

Uma relação supõe vínculos assimétricos ou simétricos. Supõe, portanto, outras relações – de poder.

O conteudismo dos passados anos 60 traduzia certa preponderância das áreas específicas. O tecnicismo dos finais daquela década, e daí em diante, expressava a preponderância dos pedagogos, chamados até hoje de *técnicos* nas escolas e nas Secretarias de Educação. A partir dos anos 90, sobretudo, demanda-se à relação uma reconfiguração em sentido simétrico, no bojo da construção da interdisciplinaridade como um componente do novo paradigma do conhecimento.

Se *é fait accompli* que todo conhecimento precisa de procedimentos adequados para que possa ser transmitido e se converta na produção de novos conhecimentos, o nó górdio da questão passa a ser: *o que define tais procedimentos?* E, em consequência, *quem os define*, em nosso caso, os historiadores ou os pedagogos?

Posta desta forma a questão, mais uma vez, trata-se de uma perspectiva dicotômica do processo de ensino-aprendizagem.

Primeiramente, se a pretensão do ato educativo é disponibilizar ao educando a produção do conhecimento já acumulado sobre uma determinada área do conhecimento e, em patamar mais elevado, possibilitar que este educando elabore de *motu próprio* este conhecimento, é preciso que domine os procedimentos específicos a cada área.

Quais são os procedimentos indispensáveis para que se apreenda e se produza o conhecimento histórico?

É na metodologia da História que se encontra a resposta para esta questão. E, assim, por analogia, em cada área do conhecimento, que tem sua metodologia específica.

A forma de aprender um conhecimento é orgânica ao conteúdo a aprender. Não constituem momentos separados e sucessivos, como dizia um certo professor de História, positivista, que acreditava que primeiro os alunos deviam saber os fatos históricos para depois interpretá-los, sem poder entender – dada a sua formação – que os fatos já contêm interpretações e, portanto, procedimentos com os quais foram construídos.

Se o educando receber o conhecimento pronto e acabado, não poderá compreendê-lo e apreendê-lo como um trabalho teórico-prático, uma construção, um processo de elaboração, pois estará recebendo apenas um produto no qual não poderá vislumbrar as relações nele envolvidas. É como uma mercadoria coisificada, que escamoteia o fazer humano que a produz.

Portanto, aqui se reverte para o objeto da História.

Se há procedimentos metodológicos gerais para as Ciências Humanas, dado o intenso intercâmbio interdisciplinar hoje em ocorrência, ainda assim, eles se especificam sob a ótica de cada campo do saber e há aqueles mais usuais em cada área, postos pela natureza do objeto de cada uma e pelo seu desenvolvimento histórico como produção do saber. Cada conteúdo tem sua peculiaridade metodológica apropriada para compreendê-lo. Assim, como a ciência da História tem como cerne a representação da experiência humano-social no tempo, o seu *modus faciendi* constitui o procedimento por excelência do profissional de História.

Um refinamento ainda maior: dado que a experiência humano-social no tempo é extremamente variada, nem todos os métodos são adequados para o estudo de toda e qualquer experiência. Assim, não só o objeto mais geral da História tem sua especificidade metodológica, mas os seus sub-objetos também a têm. Não é possível apreender o conhecimento histórico sobre a Idade Média do mesmo modo que o conhecimento sobre um passado recente. Ou, um outro exemplo: a Revolução Francesa direciona métodos peculiares de entendê-la e, embora não exclusivos, são-lhe imprescindíveis os procedimentos de estudo da História política.

A metodologia do conhecimento histórico está, pois, contida no seu conteúdo e lhe é inerente.

Com a interdisciplinaridade, metodologias antes mais apropriadas a outras áreas conexas à História foram incorporadas por esta, mas sob a perspectiva do seu objeto de estudo, criando zonas de intersecção. Este é o caso, por exemplo, do método antropológico, de que resulta a antropologia histórica ou uma História antropologizada.

A metodologia em si, destituída do conteúdo, desvirtua-se em *tecnicismo*, isto é, em uma postura de acreditar que os procedimentos/meios/instrumentos para conhecer preponderam sobre o que conhecer. Em outras palavras, que a *forma* é mais importante do que o *conteúdo*, que a forma pode-se aplicar da mesma forma a todo e qualquer conteúdo. Não existe significante sem significado.

Por sua vez, o conteúdo, se não tratado mediante procedimentos adequados, desvirtua-se em mais um ângulo do *conteudismo*, sem uma forma adequada com que representar-se e comunicar-se. Não existe significado sem significante.

Por outro prisma, também não se pode perder de vista que o educador (em sentido amplo, todo aquele que educa, portanto, o profissional do magistério de qualquer área do conhecimento) necessita equacionar o conteúdo a ser ensinado com as características do educando que vai aprendê-lo.

Tanto a produção quanto a transmissão do conhecimento de qualquer campo do saber são vinculados pela historicidade da situação de ensino- aprendizagem. Sob risco de sermos os profissionais mais incoerentes da Educação, porque profissionais de História, é preciso levar em conta características contextuais, sócio- culturais, da Escola e de sua comunidade, do indivíduo/educando, do nível formativo. É preciso levar em conta, ainda, a aferição do processo de ensino- aprendizagem.

Este entendimento do ato educativo *em situação*, e não em abstrato, requer o concurso de campos do saber que trabalham com currículos, teorias da aprendizagem, avaliação da aprendizagem, relações interpessoais, comunicação social, que têm seus métodos próprios de trabalho.

Deste interrelacionamento entre a História e estes campos do conhecimento, é que se engendra o conhecimento histórico escolar, formal ou informal, o profissional de História equacionando estes procedimentos psico- pedagógicos com a especificidade do seu objeto.

Assim, por exemplo, há uma gama enorme de formas de avaliação, mas nem todas são apropriadas para avaliar a aprendizagem de História. Um outro aspecto: qual o conteúdo de História apropriado para determinada faixa etária considerando-se as condições psicocognitivas e contextuais do aluno *em situação*?

Nesse diálogo, a epistemologia da História se especifica pela interpenetração de epistemologias de outras áreas do saber, a conjugação produção- transmissão do saber configurando uma prática social constituída de muitas contribuições teórico- metodológicas, mas cujo “núcleo duro” é *o que ensinar- aprender* para concretizar a representação das experiências vividas no tempo. A conjugação de epistemologias psico- cognitivas com as epistemologias de outras áreas do conhecimento resulta em outras combinações diferenciadas.

Em um patamar mais profundo, há uma hipótese de trabalho que a relação conteúdo- metodologia faz emergir e que nos parece fecundante para novas pesquisas sobre o ensino de História: a relação conteúdo e metodologia e sua correspondência com a temporalidade histórica de modo a que:

- a epistemologia da História seria correspondente e legitimadora do tempo estrutural;
- a teoria da História seria correspondente e legitimadora do tempo conjuntural;
- a metodologia da História seria correspondente e legitimadora do tempo do acontecimento.

POR QUE E PARA QUE ENSINAR- APRENDER? OS VALORES COMO ARTICULAÇÃO ENTRE CONTEÚDO E METODOLOGIA

Como arbitrar esse equacionamento entre conteúdo e metodologia, entre o conteúdo da área específica de História e conteúdos específicos ao processo cognitivo, objeto do campo psicopedagógico?

Retoma-se a questão das finalidades do ato educativo, que, em nosso entendimento, é o espaço de articulação- resposta para o equacionamento necessário.

O conhecimento sempre foi significativo, embora, até recentemente, não ou pouco explícito que o fosse e para quem/a favor de quem ou contra quem o fosse.

Em decorrência, agora, de profundas transformações societárias, de democratização maior (não absoluta) do conhecimento

e dos mais recentes desenvolvimentos científico- culturais- artísticos, a Educação vive um movimento de crítica a parâmetros educacionais cuja significação é externa aos sujeitos do ato educativo. Isto é, crítica à alienação que ditos processos educativos proporcionam porque destituídos de valor para os educandos.

Se o conhecimento configura-se como a expressão do mundo biosocial em que se vive ou se deseja viver, a sua validade precisa estar carregada de valor, de importância. É por isso que é bastante comum o aluno não gostar da História, de uma certa História da maneira como é *dada*, porque não consegue vislumbrar para que serve, que relação tem o conhecimento histórico com a sua vida cotidiana.

O conhecimento histórico só será estimável nestes termos se for construído a partir do mundo do educando e se lhe apontar sentidos com os quais o mesmo possa se identificar e nos quais possa encontrar coordenadas passíveis de orientá-lo em sua própria experiência vivida. Portanto, se, entre esta experiência pessoal do educando e outras experiências vividas, for claramente estabelecida uma relação.

O significado, pois, é construído. Também não pode ser dado porque este não possibilita a internalização do sentido. O dado é autoritário, catequético, doutrinário; o construído é democrático, cético, crítico.

COMO CONSTRUIR OS VALORES NO E DO CONHECIMENTO DO EDUCANDO?

Partindo do universo do educando mas não se deixando ficar nas suas fronteiras, especialmente em um país de tantos e milhões de excluídos, pois a exclusão constitui, muitas vezes, força reativa contra a possibilidade de mudança do mundo em que se vive (da exclusão) para um mundo em que se pretende viver.

Deste mundo estabelecido se extraem as problemáticas que o atravessam e se busca nas experiências vividas no tempo, pelas sociedades, problemáticas analógicas e compreensão para o mundo em que se vive.

Este é o trabalho de profissionais da História. Este trabalho requer capacidade de leitura contextual da situação de ensino-aprendizagem, em interação com os educandos; domínio do conteúdo do processo histórico; controle das metodologias adequadas para

empreendê-lo e analisá-lo e mais: a identificação de atitudes necessárias de serem construídas durante o ato educativo para que o educando formule valores a partir do conhecimento e alcance a importância dos mesmos para a sua própria atuação em sociedade.

Convém lembrar que, em uma acepção geofísico-astronáutica, a palavra atitude significa “orientação de uma aeronave determinada pela relação de seus eixos com uma linha de referência ou um plano de referência, mas não necessariamente horizontal”. Podemos fazer uma transposição deste sentido para a situação de ensino-aprendizagem, dizendo que a construção de atitudes constitui uma orientação do sujeito para que centre seu eixo sócio-psíquico por uma certa linha de referência ou plano de conduta em relação ao mundo, à natureza, à sociedade, aos outros indivíduos, ao seu tempo, que não é necessariamente horizontal posto que não é linear, ao contrário, bastante contraditória. Em suma, trata-se de um plano de voo.

As atitudes a serem construídas no espaço educativo passam, dessa maneira, pela esfera da ética-política, onde se constelam os *valores* que são as coordenadas do plano de voo.

Este só se faz em um tempo e um espaço, em determinadas condições e através da observância de certos procedimentos. No caso do voo no tempo, do presente ao passado em direção ao futuro, o conteúdo fornece as condições, a metodologia propicia os procedimentos e os valores articulam, coordenam e orientam conteúdo e metodologia para o horizonte, para o sentido do voo.

CONCLUSÃO

A relação entre conteúdo e metodologia não é uma falsa questão, pois, apesar de premissa em termos das teorias de ensino-aprendizagem, quanto a constituir-se enquanto relação, ainda permanece relevante como tema de debate quando se observam as práticas educativas (assim ditas), que a dicotomizam e, portanto, a desfazem como relação seja pelo *conteudismo* ou pelo *tecnicismo*.

No entanto, ainda que se refutando a polarização, mesmo no plano teórico – que dirá na *praxis* educativa! –, o movimento da relação conteúdo-metodologia, e seus nexos, no que concerne ao Ensino de História, merece(m) maior aprofundamento.

Com os novos referenciais para a Educação, emergentes na sociedade contemporânea como resposta a suas vertiginosas e profundas transformações, um outro componente precisa ser

adicionado àquela clássica relação: *os valores*, que condensam as finalidades do processo educativo e constituem o eixo articulador entre *o que* e *o como* ser ensinado- aprendido na medida em que explicitam *para que* ensinar- aprender, conferindo significado também ao que fazemos como profissionais de História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar**: as ciências sociais e a história. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DAVIES, Nicholas Org). **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Niterói: EdUFF, 2000.
- DIEHL, Astor Antônio e MACHADO, Ironita P. **Apontamentos para uma didática da História**. Passo Fundo: Clio, 2001.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **Développer la pratique réflexive dans le métier d' enseignant**. Paris: ESF, 2001. Edição brasileira: *A prática reflexiva no ofício de professor profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.