



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Ensino apostilado e as aprendizagens esvaziadas de sentido

Olavo Pereira Soares

Como citar: SOARES, O. P. Ensino apostilado e as aprendizagens esvaziadas de sentido.

In: MILLER, S.; MENDONÇA, S. G. L.; KÖHLE, E. C. (org.). **Significado e Sentido na Educação para a Humanização**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 327-344.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p327-344>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

ENSINO APOSTILADO E AS APRENDIZAGENS ESVAZIADAS DE SENTIDO

Olavo Pereira Soares

INTRODUÇÃO

Os processos de educação escolar têm, ao menos, três níveis básicos: a gestão, os currículos prescritos e as práticas escolares. Para cada um desses níveis há outras subdivisões. Há diferentes processos e modelos de gestão, tanto para a esfera pública quanto privada: a gestão do espaço, das turmas, das professoras, dos alunos, das indisciplinas, das formas de inclusão, das diferenças, dos objetivos da escola. A prescrição curricular não indica apenas quais conteúdos se deve ensinar, mas também “como” devem ser ensinados, e isso ocorre porque na esteira da prescrição temos os livros didáticos, as apostilas, as avaliações externas, as formas de ingresso no ensino superior. Por fim, as práticas escolares formam o nível em que há mais subdivisões. Nas práticas nós encontramos os currículos praticados e ocultos, as práticas disciplinares de conhecimento, as indisciplinas dos

<https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p327-344>

discentes, as normatizações, as diversidades, as formas de dominação e de resistência.

No Brasil, os discursos dos gestores públicos, bem como parte das pesquisas em educação, tendem a separar estes três níveis e suas inúmeras subdivisões, criando um simulacro de autonomia e independência entre a gestão, a prescrição e as práticas. Sabemos que metodologicamente é preciso fazer opções e recortes, sem o que qualquer pesquisa seria inviável. Por outro lado, devemos sempre analisar cada aspecto da realidade como parte de uma totalidade, ou seja, um determinado elemento das práticas educativas não pode ser compreendido como se fosse separado ou distante da realidade que constitui a gestão escolar e a prescrição curricular.

É na perspectiva da totalidade que aceitamos o desafio de analisar, a partir de nossas pesquisas, os modelos de “ensino apostilado” que continuam sendo implantados no Brasil neste início de século XX. Para tanto, dividimos nossos argumentos em duas partes. Na primeira, elaboramos uma síntese que visa compreender a concepção de ensino apostilado no contexto amplo da Didática em sua trajetória histórica. Nosso esforço está em demonstrar que a gestão escolar, a prescrição e as práticas pedagógicas estão impregnadas de princípios que remontam ao início da modernidade no mundo ocidental em suas particularidades. Na segunda parte, debatemos e analisamos as alternativas apresentadas pelos teóricos e didatas vinculados à perspectiva histórico-cultural, tendo por objetivo demonstrar como esse referencial teórico nos permite repensar a didática escolar. Ao compreender a didática como parte de uma totalidade, poderemos concluir sobre as implicações que as mudanças em suas concepções podem trazer para a gestão, a prescrição e as práticas escolares.

OS MÉTODOS DE ENSINO COMO PROJETOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR

Os processos de educação escolar, tal como conhecemos na atualidade, remontam há mais de quatrocentos anos. Isto se considerarmos a escola como uma instituição que surge e se desenvolve na modernidade europeia e que se espalha, via colonizadores e seus cristianismos, por diferentes regiões do planeta. Se a popularização deste modelo de escola foi

realizada durante a Revolução Industrial, a sua gênese e seus princípios básicos surgiram no contexto das reformas religiosas dos séculos XVI e XVII.

O primeiro compêndio moderno sobre a Didática foi elaborado por *Jan Amós Comenius*. A “*Didática Magna*” foi originalmente publicada em 1657 e acrescida de poucas modificações nos anos seguintes. A Didática de Comenius era movida por uma utopia, um ideal de paz que seria atingido a partir do momento em que todas as pessoas tivessem acesso a todo conhecimento (NARODOWSKI, 2004). Não por acaso, o lema desta Didática era “*ensinar tudo a todos*”. O que alimentava a utopia comeniana era seu desejo de ver extintas as guerras político-religiosas que assolaram a Europa do período. Em uma perspectiva histórica, a beleza de sua obra está mais relacionada aos objetivos que nela são apresentados do que nos métodos de ensino que nela foram propostos.

Em relação aos métodos de ensino e as concepções de aprendizagem, a didática de *Comenius* é essencialmente *empirista* e apresenta diversas analogias entre o desenvolvimento da natureza e a educação do “*espírito humano*”. Por exemplo, o capítulo XVII é dedicado aos “*princípios em que se funda a facilidade de ensinar e de aprender*”. Para Comenius, tais princípios se justificam a partir dos “*exemplos da natureza*” e nesta perspectiva “*está claro que a educação dos jovens se desenvolverá facilmente*”:

- I - Se iniciada cedo, antes que as mentes se corrompam;
 - II - Se ocorrer com a devida preparação dos espíritos;
 - III - Se proceder das coisas mais gerais para as particulares;
 - IV - E das mais fáceis para as mais difíceis;
 - V - Se nenhum aluno for sobrecarregado com coisas supérfluas;
 - VI - Se em tudo se proceder lentamente;
 - VII - Se as mentes só forem compelidas para as coisas que naturalmente desejarem por razões de idade e de método
 - VIII - Se tudo for ensinado por meio da experiência direta
 - IX - E para a utilidade imediata
 - X - E com um método imutável, único e assíduo.
- (COMENIUS, 2002, p.165).

Para cada um desses “mandamentos” há exemplos de como as principais lições que o ser humano precisa aprender aparecem inicialmente nas formas da natureza. Em Comenius, a educação escolar deve começar cedo “*antes que as mentes se corrompam*”, porque os fenômenos da natureza se iniciam pela privação, bem como as atividades laborais da vida em sociedade são bem sucedidas se começam sobre uma base limpa e segura. É por esta razão que:

- I - A formação da juventude deve começar cedo;
 - II - Para cada aluno, a mesma matéria deverá ser ensinada por uma só pessoa;
 - III - Que primeiro sejam harmonizados os costumes sob o comando do educador.
- (COMENIUS, 2002, p.167).

Se o primeiro “mandamento” pede se inicie cedo, o último é o que define a perspectiva da didática comeniana, pois para se atingir a todos os objetivos propostos, o método de ensino deve ser “*imutável, único e assíduo*” (COMENIUS, 2002, p.165). Como nos demais princípios, a compreensão de que “*a natureza faz tudo com uniformidade*” é a justificativa para um método universal de ensino. Para Comenius “*A diversidade do método didático confunde os jovens e torna os estudos intrincados demais porque não só autores diferentes ensinam as artes de modos diferentes, como também um mesmo autor utiliza modos diferentes*” (COMENIUS, 2002, p.181). Em outras palavras: modos diferentes de ensino geram aprendizagens diferentes, mas a crença comeniana é de que se o ensino for o mesmo, as aprendizagens também serão semelhantes.

Assim, a sentença comeniana é clara:

- I – Que todas as ciências sejam ensinadas com um único e mesmo método, ensinando com um único e mesmo método todas as artes e todas as línguas;
- II – Que numa mesma escola a ordem e o modo sejam idênticos para todos os exercícios;
- III - Que as edições dos livros para uma mesma matéria sejam, na medida do possível, as mesmas.

(COMENIUS, 2002, p.181-182).

Pois bem, a definição de um método de ensino define as formas de gestão e de prescrição. Em Comenius, tão importante quanto “*ensinar tudo*” é “*ensinar tudo a todos*”, ou seja, a prescrição *do que ensinar* está submetida ao objetivo de que se deve ensinar *a todos* o mesmo conteúdo, nas mesmas escolas, com uma mesma ordem e com os mesmos materiais didáticos.

Em Comenius encontramos a gênese do ensino apostilado.

Passados quase quatro séculos, podemos afirmar que infelizmente temos pouco ou quase nada da utopia comeniana em nossas escolas, mas muito de seu método. Basta olhar a organização de nossas salas de aula, nossos currículos prescritos e os materiais didáticos utilizados para vermos a herança de Comenius.

Vejamos como a obra de Comenius é atualizada em nossos currículos.

A proposta curricular para o Estado de São Paulo, elaborada em 2010, traz na apresentação da Coordenadora Geral da Proposta, Professora *Maria Inês Fini*, os pressupostos comenianos revitalizados e com um vocabulário (pedagogês?) compatível com o século XXI.

A Proposta Curricular foi planejada de forma que *todos os alunos* em idade de escolarização pudessem fazer *o mesmo percurso de aprendizagem* nas disciplinas básicas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Física, Química e Biologia, no Ensino Médio), História (mais Filosofia e Sociologia, no Ensino Médio), Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Arte e Educação Física. Para todas essas disciplinas foram descritos os conteúdos, as competências, as habilidades, as *estratégias metodológicas* e *o que se espera dos alunos em cada sérielano*.

Vale ressaltar que a proposta de organização curricular possibilitou que fossem garantidas iguais oportunidades a todos os alunos de todas as escolas, como também preservou o acesso aos mesmos conhecimentos atualizados e significativos, valorizados pela sociedade.

A partir dessa base curricular comum também foi possível definir *as metas que os alunos têm direito a alcançar nas disciplinas estudadas* e, conseqüentemente, avaliar o seu progresso em relação a essas metas e, quando necessário, fazer as devidas intervenções com vistas a melhorar o desempenho daqueles que porventura não consigam atingi-las.

(SÃO PAULO, 2010, p. 4, grifo nosso).

Como nos ensina a famosa anedota do futebol brasileiro: “*faltou combinar com os russos!*”¹. E assim fazemos algumas perguntas básicas: quer dizer que com “*o mesmo percurso de aprendizagem*” os alunos vão aprender as mesmas coisas, tendo diferentes professores e em escolas com realidades sociais diferentes? É possível pré-definir as “*estratégias metodológicas e o que se espera dos alunos em cada sérielano*”? As “*as metas que os alunos*” devem “*alcançar nas disciplinas estudadas*” e que serão medidas em processos avaliativos passam a ser um “*direito*” dos alunos?

Há que se destacar nesse texto que introduz o currículo paulista o recurso de tentar modificar o significado da expressão aprendizagem. É um recurso ideológico, visto que o currículo prescrito define o que se espera dos conteúdos e informações a serem assimiladas pelos alunos das escolas atendidas pelo poder público (GOODSON; 2008). Portanto, a prescrição curricular é sempre uma proposta de conteúdos a serem ensinados, e não há como pré-definir por meio da prescrição quais serão as aprendizagens. Afirmar que a partir do que será ensinado haverá aprendizagens é apenas uma “tática” que evita demonstrar que tais proposições desconhecem totalmente quem são os “russos” e que não fazem questão nenhuma de conhecê-los.

Tal “tática” ideológica se explicita no mesmo parágrafo, pois trata das “*estratégias metodológicas e o que se espera dos alunos*”. Pois bem, não são os alunos das escolas que definem estratégias metodológicas. Na prescrição elas devem vir prontas, pré-definidas “*nas metas que os alunos têm direito a alcançar*”. Trata-se da expressão completa e acabada do currículo *prescrito* que se pretende *praticado*. Afinal, os materiais didáticos continuam definindo para os alunos o que eles podem aprender, e demonstrando para os professores como ensinar.

O que pretendemos demonstrar é que existe a permanência de uma concepção de didática na qual a preocupação principal é sempre com o ensino, e no neste caso, a única aprendizagem que importa é aquela ex-

¹ “Reza a lenda que na Copa de 58, o técnico Feola bolou um esquema infalível contra a seleção soviética: Nilton Santos lançaria a bola pela esquerda para Garrincha, que driblaria três russos e cruzaria para Mazzola marcar de cabeça. Garrincha ouviu o professor atentamente: “Tá legal, seu Feola, mas o senhor combinou com os russos?””. Disponível em <https://racismoambiental.net.br/2016/05/16/faltou-combinar-com-os-russos-por-gregorio-duvivier/>

pressa pelos alunos nas avaliações oficiais. Após décadas de pesquisas que demonstram a importância da compreensão sobre quem são e como vivem os alunos, nossa atual prescrição ainda mantém a visão de que os alunos são todos iguais, como na famosa crítica do grupo *Pink Floyd* no videoclipe da música *Another brick in the wall*.

É neste cenário que o “*ensino apostilado*” tem um *significado* muito preciso para nós que pesquisamos e defendemos uma educação mais humana e humanizadora. Ele é a expressão de uma educação escolar pragmática, utilitária, na qual professores e alunos não devem se preocupar em “*produzir*” conhecimento, mas apenas em “*reproduzir*” o conhecimento que está nas apostilas.

Ocorre que esta assertiva não está clara, bem definida. Ela está envolta em um discurso (novamente o pedagógico) de participação, de democracia e valorização da cidadania. O que torna a compreensão do significado ainda mais complexo para os professores.

Isto ocorre, por exemplo, na prescrição para o ensino da história da atual proposta curricular paulista. Aqui, há um movimento dúbio de negação e apropriação da herança comeniana. A negação ocorre nas justificativas da proposta, pois defende que:

os estudantes devem desenvolver um posicionamento crítico frente aos problemas que afetam a vida social, reconhecendo o diálogo como ponto de partida fundamental para a tomada de decisões coletivas [...] o educando deverá ser capaz de refletir sobre si mesmo, reconhecendo-se como integrante, dependente e agente transformador do ambiente, cuidando para preservá-lo e assumindo posturas e atitudes de intervenção solidária na sociedade, visando à conquista de níveis elevados de qualidade de vida para si e para o conjunto dos cidadãos.

(SÃO PAULO; 2010, p. 30).

Enquanto a justificativa da proposta se distancia de Comenius ao propor um aluno participativo e que tire suas próprias conclusões sobre o conhecimento histórico, a organização currículo indica a manutenção da perspectiva comeniana. Isto ocorre porque no currículo de história do Estado de São Paulo deste início de século XXI mantém a “*lógica de or-*

denação dos conteúdos sob a perspectiva da linearidade sequencial” (NETO; CIAMPI, 2015).

Assim, enquanto as justificativas tentam se adaptar à atualidade, a organização do currículo replica um modelo de produção de conhecimento histórico típico do positivismo do século XIX: a linearidade, o eurocentrismo, o ensino sequencial dos conteúdos. Décadas de pesquisa em educação foram gastas no *pedagogês* da introdução e da justificativa, porque na prescrição o que permanece é a aprendizagem da história que se inicia na “*Pré-história*”, continua com as “civilizações do oriente próximo”, depois “Grécia”, “Roma”, “Idade Média europeia” etc...

Trata-se de um modelo de prescrição que está adequada ao ensino apostilado: para cada série, todos os alunos devem aprender a mesma sequência de conteúdos.

Ocorre que os cursos de história das universidades têm concepções diametralmente opostas sobre o ensino, as aprendizagens e a construção do conhecimento. Se entre os historiadores, e na produção historiográfica em geral, há muitas divergências, também existe um consenso: as características da concepção positivista da história com suas sequências, verdades e narrativas distanciam os sujeitos sociais de sua própria história, negam as diversidades, mantêm excluídos da história povos e classes sociais. No entanto, é justamente uma concepção positivista da história que subjaz a proposta curricular do Estado de São Paulo: um sistema apostilado com *Cadernos do aluno* e do *professor*, com sistemas de avaliação da aprendizagem voltados para a memorização, e com uma metodologia de ensino de retirar do professor e dos alunos a autonomia para a construção do conhecimento (NETO; CIAMPI, 2015).

A organização do currículo define formas de gestão e o que se espera das práticas escolares. É um espaço de disputas políticas e ideológicas que impõe para a educação escolar um modelo de sociedade. Não por acaso, temos propostas curriculares alternativas à linearidade positivista desde meados década de 1980. Naquele momento surgiram propostas de um ensino de história organizado por temáticas, nas quais professores e alunos deveriam trabalhar com a produção do conhecimento histórico de

forma *não linear e não sequencial*, utilizando para tanto algumas das ações próprias aos historiadores, como por exemplo, a *interpretação* de fontes históricas. Desde então, inúmeras práticas de ensino buscam cotidianamente transformar o ensino de história em um espaço de produção, no qual alunos e professores dialogam e se aproximam do conhecimento acadêmico.

Para nos manter na proposição de um ensino de história mais humano e humanizador, somos cotidianamente chamados a manter acesa a chama da negação ao modelo de ensino apostilado que desvaloriza a criatividade de professores e alunos, bem como dificulta o acesso de parte significativa da sociedade ao conhecimento historicamente acumulado.

Por sorte, nós dialogamos com alguns “russos”. E o que é melhor, nós “*combinamos com eles*”.

POR UMA DIDÁTICA QUE ELIMINE AS APOSTILAS

Em nossa trajetória de pesquisa encontramos em A. Leontiev (1978) um referencial teórico que nos permitiu propor novas práticas para o ensino de história (SOARES, 2008). Nessa toada, também dialogamos com V. V. Davidov (1982) que demonstra de forma singular como as pesquisas de L. S. Vigostki e do próprio Leontiev são fundamentais para elaborar uma proposta didática que proporcione aos alunos e professores maior desenvolvimento como seres humanos.

No processo, inserimos nossas pesquisas sobre o ensino de história na perspectiva de uma didática desenvolvimental. Quanto maior é nosso envolvimento com essa perspectiva, maior é a nossa compreensão de que o ensino apostilado é a sua negação, sua antítese.

As pesquisas desenvolvidas por Davidov (1982) não faziam uma crítica ao sistema apostilado, até porque ele não era o padrão na antiga União Soviética. No entanto, a crítica essencial de Davidov sobre as práticas didáticas de caráter empírico nos ajudam a compreender o fracasso das aprendizagens do sistema de apostilas e, concomitantemente, propor mudanças nas didáticas para o ensino da história.

Uma das críticas de Davidov ao empirismo didático é que ele se baseia na tríade “percepção – representação – conceito” (DAVIDOV, 1982). Esta tríade organiza currículos e práticas escolares em um processo que é simultaneamente linear e em espiral. É linear porque compreende que os estudantes estão em processo de “amadurecimento” natural e biológico, no qual as crianças conseguem desenvolver apenas a percepção e a representação, e somente adolescentes e jovens tem capacidade de compreender a representação e o conceito sobre determinado conhecimento. São formas de ensino em espiral porque os conteúdos “vão e vem”, se repetem ao longo das séries, mas com níveis diferentes de “profundidade” (SOARES, 2018b).

Este é nosso modelo atual, empirista e comeniano. Por exemplo: uma criança tem contato com a temática da escravidão nas séries iniciais, depois no ensino fundamental I e novamente no ensino médio. Mas, os níveis são diferentes: primeiro o contato sensorial e perceptível, depois o estudo das diferentes representações que a escravidão apresenta, e, por fim, a crença que nesta sequência o aluno consiga, ao final da jornada, conceituar o que venha a ser escravidão.

O que os postulados de Davidov demonstram é que essa didática não possibilita aos alunos o pensamento teórico sobre a realidade, pois a formulação conceitual deveria estar presente em todos os momentos do processo de escolarização. A análise do conceito permite aos estudantes e professores a inversão da tríade “percepção – representação – conceito”, pois a formulação conceitual possibilita o desenvolvimento de novas formas de percepção e representação sobre o objeto (SOARES, 2018b).

No exemplo citado, trata-se de permitir aos alunos, desde o ensino fundamental I a pergunta: afinal, o que é escravidão?

Essa é a pergunta que os historiadores fazem ao iniciar suas pesquisas. Precisamos incentivar crianças e adolescentes a conhecer e fazer perguntas semelhantes aquelas dos historiadores.

Reside neste aspecto outra grande contribuição de Davidov: na didática tradicional a escola trabalha com o conhecimento científico, mas desenvolve nos alunos apenas o pensamento empírico, cotidiano

(DAVIDOV, 1982). Isto significa que os estudantes têm contato com o resultado do conhecimento científico, até podem compreender a sua produção, mas por meio da didática tradicional desenvolvem ou reificam o pensamento empírico sobre a realidade. Em outras palavras, a escola com sua gestão, currículos e práticas colocam os alunos em contato com a ciência, mas a forma como este contato ocorre não permite aos alunos a apreensão sobre a essência do conhecimento, apenas sua aparência explicada através de textos, tabelas, gravuras, fotos e exercícios (SOARES, 2018b).

Nossa posição é que devemos assumir que o ensino de história na escola pode e deve possibilitar aos alunos o desenvolvimento de um pensamento teórico sobre a realidade. Isso significa abandonar concepções pragmáticas sobre o ensino do passado, tais como a ideia de que devemos “retirar do passado lições para o presente”. Assim como o presente, o passado tem sua própria complexidade. Vale lembrar que os diversos anacronismos que ocorrem, tanto na história ensinada quanto na história pública, representam a forma mais comum de esvaziamento da história e de sua importância enquanto disciplina escolar.

No lugar de uma história linear, sequencial e eurocêntrica, devemos possibilitar uma história que questiona o passado. Uma história que pergunta sobre as fontes, os conceitos e a sua própria “periodização”. Novamente: este movimento é realizado pela historiografia desde, pelo menos, o advento do marxismo. Ou seja, na produção do conhecimento histórico acadêmico não existe, há mais de um século, a predominância de uma concepção positivista e linear da história, e mesmo a concepção eurocêntrica é bastante questionada.

Mas, nossas pesquisas demonstram que este movimento de trazer para a escola as perguntas dos pesquisadores é bem aceito nos meios acadêmicos, no entanto a força da tradição escolar por vezes é maior que a intencionalidade dos pesquisadores.

Vejam.

As leis *10.639/03* e *11.645/08* que tratam especificamente da obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, bem como de história indígena, trouxeram impactos significativos para

ensino de história. Como se sabe, trata-se de leis que são conquistas tanto do movimento negro quanto indígena. Conquistas que visam dar maior visibilidade às histórias “esquecidas” pelos currículos oficiais.

No caso específico de história da África, a lei contribuiu para que houvesse um incremento nas pesquisas e na difusão desses novos conhecimentos. Logo nos primeiros anos após a sua publicação, descobrimos no Brasil, em que quase metade da população se autodeclara negra ou parda, que a imensa maioria dos cursos de história não tinha nenhuma disciplina sobre história da África. Na esteira da lei surgiram disciplinas nos cursos de graduação, inclusão de conhecimentos nos livros didáticos, publicação de livros paradidáticos e as necessárias modificações nas propostas curriculares.

Tão interessante quanto as mudanças na prática das instituições são as transformações que a história da África impôs à historiografia brasileira e internacional. Afinal, como fazer história de povos em que a tradição da oralidade é mais forte que da escrita? Quais e quantas Áfricas existem? Quais impactos para os povos africanos do contato com o europeu? Como e quando ocorreram esses contatos? Como acessar as *fontes*? Como pesquisar com *fontes* que foram pré-selecionadas pelos europeus? A periodização europeia da história faz algum sentido para a história da África?

Slenes (2010) nos lembra de que essas são perguntas que estão presentes na historiografia brasileira e internacional há décadas. No entanto, no caso brasileiro, a referida legislação exige dos pesquisadores a centralidade nas perguntas sobre história da África, impactando positivamente não apenas essa temática, mas dando novas visibilidades aos estudos sobre a cultura afro-brasileira e dos povos afrodescendentes.

Temos por obrigação nos perguntar se, mesmo com a legislação a favor, esses novos conhecimentos sobre história da África impactam na produção do conhecimento histórico escolar. No ensino apostilado, infelizmente, sabemos que a resposta é negativa. Isto porque, neste modelo, o currículo, a gestão e as práticas escolares ensinam o conhecimento já produzido pelas pesquisas acadêmicas e não se preocupam com as aprendizagens que produzem conhecimento.

Nos livros didáticos das séries iniciais, a história da África é apresentada para os alunos através da “percepção” sensorial e de diferentes formas de “representação”. Aos alunos são apresentados gravuras e desenhos, que em muitas situações não se relacionam com o texto escrito que a criança deve ler para “aprender” sobre aquele conteúdo. Assim, se nos detivermos apenas na análise dos livros, veremos que o ensino de história da África, nos livros didáticos, faz o oposto do que defende a legislação, pois alimenta estereótipos e preconceitos (MONTEIRO, 2018).

Nas salas de aula, na forma como os currículos e as práticas estão definidas, ocorre processo semelhante: crianças e adolescentes não interagem com as perguntas elaboradas pelos historiadores, não dialogam sobre os impactos que a África traz para a história e para a historiografia, não formulam conceitos em diálogo com os conceitos historicamente formulados.

Em termos de desenvolvimento do pensamento, os conteúdos de história da África são semelhantes a quaisquer outros conteúdos tradicionais dos currículos para o ensino de história, pois não possibilitam aos alunos outra forma de pensamento, senão a reificação do pensamento empírico sobre o passado, já existente no senso-comum.

Em síntese: tão importante quanto modificar os conteúdos e os currículos é transformar as didáticas de ensino desses conteúdos. Uma didática desenvolvente para o ensino de história está sustentada na subversão das práticas pedagógicas de base empiristas e da lógica formal. Elaborar essa didática é o nosso desafio.

POR UMA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Assim como para Davidov (1982), nós sabemos que, em muitos casos, crianças e adolescentes desenvolvem pensamento teórico. Por vezes, a própria experiência escolar desperta a curiosidade e capacidade de abstração. Ocorre que, nestes casos, as exceções se explicam menos pela didática escolar e mais pelas diferentes relações e vivências que os estudantes desenvolvem fora da escola (DAVIDOV, 1982). O ideal é que possamos

caminhar para a construção de uma didática para o ensino de história que tenha o desenvolvimento do pensamento teórico como um objetivo.

Vamos então fazer uma síntese do que já desenvolvemos até o momento, lembrando que ainda há muito para se pesquisar.

Uma primeira definição que consideramos importante é relativa aos objetivos do ensino da disciplina. Como sabemos, o ensino de história tem em sua trajetória escolar a marca do pragmatismo: estudar o passado para educar o sentido de nacionalidade, o civismo, os valores morais, a cidadania, os valores democráticos, o respeito à diversidade, enfim “aprender com o passado para melhorar o presente”. Muito já se escreveu sobre a falácia que é usar o ensino de história para desenvolver valores morais (LAVILLE, 1999), no entanto esse discurso permanece nos currículos, na gestão e se embrenham nas práticas escolares.

Isso não quer dizer que o conhecimento não modifica as pessoas. Muito pelo contrário, quando se trata de um conhecimento “novo”, um conhecimento “poderoso” como propõe Young (2014), as pessoas transformam a sua forma de pensar e de se relacionar com a realidade. Esse sim deveria ser um objetivo de se ensinar história: possibilitar aos alunos o pensamento teórico sobre a realidade concreta, ter a história como ferramenta do pensamento.

Para tanto, o movimento didático deve se inverter: não se trata de *aprender* com o passado, mas de *teorizar* sobre o passado. A aprendizagem da história, nessa perspectiva, passa necessariamente pelas perguntas que alunos e professores fazem ao passado, e não pelas possíveis respostas que ele pode nos dar.

Ao teorizar sobre o passado, começamos a nos perguntar sobre as relações sociais, os processos de dominação, as resistências, os poderes instituídos, os vencidos e os vencedores. As aulas de história deveriam sempre começar com perguntas e terminar com outras tantas. Conseqüentemente, não deve haver nas aulas de história uma resposta única, mas o levantamento de hipóteses e de suas inúmeras variáveis.

O ensino de história deve permitir aos alunos e professores as perguntas sobre as formas de organização do Estado, os modelos de educação escolar, as formas de opressão de gênero e sua resistência, a formação das classes sociais. Deve inserir também temáticas históricas frequentemente excluídas dos currículos oficiais, como o amor, o sentimento de maternidade ou paternidade, a constituição da família, a música e as artes como fenômenos históricos.

Em nossa concepção, pensar historicamente é teorizar sobre a história e sobre o passado. Consequentemente, esse aprendizado nos leva, dialeticamente, à desnaturalização da vida cotidiana.

Mas, como trabalhar didaticamente com essas concepções de ensino de história na prática escolar?

Inicialmente é preciso compreender que tanto alunos quanto professores têm *experiências históricas* próprias, e que estas não podem ser desconsideradas quando os alunos começam a interagir com o *conhecimento histórico escolar* (SOARES, 2018a).

É um movimento aparentemente simples, mas nem sempre é valorizado nas práticas escolares. Por exemplo, antes mesmo de ter aulas de história, o aluno tem noções sobre o que é a escravidão e o que ela representa. Tais noções e compreensões de senso-comum sobre este conceito fazem parte de sua *experiência histórica*: estão impregnadas na sua cor de pele, classe social, bairro em que mora, família, ancestralidade, amigos. Pois bem, se o conhecimento histórico escolar é apresentado para esse aluno sem o diálogo com sua *experiência histórica*, a tendência é que ele desenvolva duas aprendizagens distintas: uma aprendizagem escolar, para ter bom rendimento nas provas e exames, e a outra que permanece na sua trajetória de vida (SOARES, 2018a).

É por esta razão que a atividade de ensino de história deve ter início pelos *sentidos* que os alunos têm em relação a determinados conceitos e conhecimentos (SOARES, 2008). Para entrar em atividade em relação à história, os alunos precisam ser incomodados em suas interpretações pessoais e cotidianas. Precisam se posicionar sobre como se sentem

em relação àquela temática. Ou seja, os novos conteúdos devem se iniciar pelos *sentidos* e não pelos *significados*.

A compreensão do *significado* e sua consequente aprendizagem ocorrem quando os alunos internalizam o motivo da aprendizagem, quando o conhecimento histórico os ajuda a responder perguntas que eles mesmos elaboraram (SOARES, 2008). Como consequência, o conjunto de hipóteses levantadas pelos alunos permite que eles desenvolvam uma aprendizagem conceitual sobre determinado conhecimento.

A formulação de conceitos históricos por parte dos escolares é o nosso grande desafio.

Caminhamos com Davidov (1982) quando ele propõe inverter a lógica formal “percepção – representação – conceito”, para uma lógica dialética, na qual a didática possibilite que o pensamento faça a seguinte trajetória: “abstrato – concreto – abstrato (síntese)” (DAVIDOV, 1982).

É o oposto da lógica das apostilas. As aulas precisam começar com perguntas que incomodem os alunos e professores, tais como: há racismo no Brasil? O fim da escravidão trouxe igualdade para a população negra do Brasil? As cotas e ações afirmativas estão corretas?

No início, trata-se de um pensamento abstrato, porque embora a experiência histórica lhes traga sentido, poucos alunos tiveram a possibilidade de sistematizar essas perguntas em ambiente extraescolar. O concreto é possibilitado pelo contato com as fontes, os dados estatísticos, as representações da história. Dialeticamente, volta-se ao abstrato para pensar as hipóteses e a formulação de conceito sobre o racismo no Brasil.

Em linhas gerais essas são as nossas pesquisas. Tentamos demonstrar como a valorização de uma didática desenvolvimental para o ensino de história impõe novas formas de gestão escolar, pois é preciso repensar a organização das salas de aulas, dos horários, das normas, do uso dos espaços da escola. Por seu turno, os currículos precisam de outra concepção sobre o desenvolvimento das crianças e adolescentes. A prescrição precisa considerar que o desenvolvimento dos estudantes não é de forma alguma

linear, e que as possibilidades de desenvolvimento do pensamento teórico existem em todas as etapas do processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

- COMENIUS, J. A. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DAVÍDOV, V. V. *Tipos de generalización em la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
- GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, v.19, n. 38, 1999.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978.
- MONTEIRO, J. R. M. *O livro didático de história para os anos iniciais do ensino fundamental: uma análise das propostas metodológicas a partir da teoria da atividade*. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas;, Alfenas/MG, 2018.
- NARODOWSKI, M. *Comenius & a educação*. Belo Horizonte; Autêntica, 2004.
- NETO, A. S. A.; CIAMPI, H. A história a ser ensinada em São Paulo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p.195-221, Jan.-Mar. 2015.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenação Geral. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010.
- SLENES, R. W. Importância da África para as Ciências Humanas. *Revista História Social*, n. 19, 2010.
- SOARES, O. P. *A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.
- _____. *Ler e escrever para produzir conhecimento histórico escolar*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018a.
- _____. Didática desenvolvimental e as necessárias reelaborações dos currículos para o ensino de história. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia; v. 2, n. 2, p. 440-463, Maio-agosto 2018b.
- YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 151, 2014.