

A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E O DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Lisiane Sales Rodrigues², Fernando Jaime González³.

¹ Pesquisa bibliográfica epistemológica parte integrante da dissertação de Mestrado em Educação nas Ciências

² Aluna do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUI, bolsista FAPERGS/CAPES.

³ Doutor, professor orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUI

Introdução

A Lei 9394/96 e suas Diretrizes (BRASIL 1999, 2000, 2010) definem que o sistema educacional brasileiro tem por finalidade formar o cidadão crítico e competente para o mundo do trabalho e para sua formação permanente. As Ciências Humanas como área do conhecimento e a disciplina de História, em particular, busca dar conta desse papel ao procurar que o educando desenvolva habilidades cognitivas que o leve a compreender o passado, estabelecendo relações com seu presente para que ele possa projetar o seu futuro. Dessa maneira, a disciplina busca constituir um espaço importante para que o estudante constitua sua orientação temporal e histórica, com o propósito que compreenda a sociedade onde vive como construção humana, cultural e histórica em seu processo de desenvolvimento.

Discussões

O ensino de História na Educação Básica inicia-se, na atualidade, como disciplina a partir do sexto ano do Ensino Fundamental de nove anos. Nos anos iniciais a proposta que se põe é de iniciar os educandos nos conceitos básicos de cultura, organização social e do trabalho, e as noções de tempo/espaço históricos, tendo como ponto de partida a história local e familiar, a serem desenvolvidos juntamente ao processo de alfabetização. A partir do sexto ano, novos conceitos são trabalhados junto aos anteriores, tomam espaço as relações de poder e as representações, partindo então para conteúdos históricos propriamente ditos, considerando sempre os conceitos como base para o conhecimento histórico, mantendo a coerência entre a disciplina a ser ensinada e os fundamentos historiográficos e pedagógicos. (BITTENCOURT, 2008).

No Ensino Médio as disciplinas agora agrupadas em áreas de conhecimento, desenvolvem-se considerando que o principal objetivo do ensino da História é que os alunos superem a passividade frente à realidade social e ao próprio conhecimento. Sendo assim a articulação entre os conceitos estruturantes e as competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina, resultarão numa

aprendizagem que levará o educando a construir uma orientação temporal e social, que o fará pensar seu presente e planejar seu futuro, com base nesses conhecimentos constituídos. Conforme o PCN+:

O objetivo do ensino de História no ensino médio é o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas que conduzam à apropriação, por parte dos alunos, de um instrumental conceitual – criado e recriado constantemente pela disciplina científica -, que lhes permita analisar e interpretar as situações concretas da realidade vivida e construir novos conceitos ou conhecimentos. Ao mesmo tempo, esse instrumental conceitual permite a problematização de aspectos da realidade e a definição de eixos temáticos que orientam recortes programáticos, bem como apontam novas possibilidades de criação de situação de aprendizagem. (BRASIL, 2000, p. 77)

Partindo do conceito de Didática da História de Rüsen (2010) para que essa formação cidadã venha a se constituir com tal, se propõe a aprendizagem histórica situada. A aprendizagem “situada” se caracteriza por posicionar-se na ciência da História e no cotidiano do educando, para que dessa forma venha a fazer sentido em sua realidade, constituindo assim um aprendizado histórico. Para Rüsen (2010) os princípios de uma aprendizagem histórica situada, é a experiência, orientação e interpretação, esses princípios cognitivos exercem a função diferenciadora do ensino de História, esse propósito vai ao encontro com o principal objetivo do ensino da disciplina segundo o PCN + (BRASIL 2000). Compreendendo que a partir do desenvolvimento da experiência, orientação e interpretação, dadas pelos recursos materiais e teóricos da disciplina é que o educando passa a compreender o mundo, sua realidade sócia e “superar a passividade”.

Para Schmidt (2009, p. 11) os estudos sobre Educação Histórica que trabalham na abordagem da Didática da História como uma ciência do aprendizado, proporcionam um diálogo com as teorias educacionais que procuram entender o processo de escolarização e ensino aprendizagem. A autora coloca o “o declínio da escola como instituição com a ‘função de’ para entendê-la como espaço da experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento”. A compreensão do aluno como sujeito com suas construções históricas, sociais e culturais, que trazem suas aprendizagens a partir das “condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto as suas identidades” (ibid.). Dessa forma se constrói o que a autora chama de “afinidade eletiva” da Educação Histórica com a finalidade do ensino de História, a formação da consciência histórica.

Para Rüsen (2010b) esse é o fundamento da ciência da História que pode ser considerada como soma das operações mentais com as quais os homens interpretam suas experiências de evolução no tempo, de maneira que possam construir intencionalmente uma orientação para sua vida prática. A maneira que o autor propõe para essa constituição de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo é através de narrativas históricas, que a partir delas o conhecimento e o autoconhecimento do sujeito torna-se consciente, dessa forma passa a ver o passado com uma funcionalidade prática. Portanto a aprendizagem histórica se constitui quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que

para Schmidt (2009) é um processo de interiorização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, provocando a sua exteriorização em sua maneira de mudar a relação com a vida prática e com o outro.

O processo de aprendizagem histórica tem início na primeira fase de escolarização e evolui conforme o desenvolvimento do educando. Isso indica que desde a alfabetização pode-se abordar uma aprendizagem histórica situada, respeitando as fases de desenvolvimento da memória. Vigotski (2008, p. 131) diz que “Os anos escolares são, no todo, o período ótimo para o aprendizado de operações que exigem consciência e controle deliberado; o aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto essas ainda estão em fase de amadurecimento. Isso implica também ao desenvolvimento dos conceitos científicos que o aprendizado escolar apresenta à criança”. Para que a aprendizagem desses conceitos faça significado, necessita-se de estímulos externos, o que o autor chama de signos, para a aprendizagem histórica esses signos representam as narrativas históricas, fontes e evidências históricas como documentos, fotos, objetos, instrumentos que o historiador necessita para as pesquisas em seu campo de conhecimento, e o professor utiliza em sala de aula para a construção do conhecimento como disciplina escolar.

A cada estágio de seu desenvolvimento o processo da lembrança apresenta-se de maneira diferenciada. Nos anos iniciais da escolarização, os estímulos auxiliares não possuem ainda uma função instrumental. Em idade mais avançada, que o autor coloca dos nove aos treze anos de idade, e chama de segundo estágio, “o estímulo auxiliar é um instrumento psicológico que age a partir do exterior” (VIGOTSKI, 2007, p.40), assim predominam os signos externos, nesse momento da idade escolar, que os jovens têm contato com a aprendizagem histórica mais específica com conceitos e conteúdos históricos. Essa aprendizagem é orientada por estímulos externos, que lhes irão auxiliar na construção da memória, para esse processo damos o nome de cognição ou aprendizagem histórica para o desenvolvimento da consciência histórica.

Em Vigotski (2007, p.42) o desenvolvimento da memória é resultado de um longo processo “sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica”. Nesse processo dialético chegamos às funções psicológicas superiores de origem socioculturais, a memória culturalmente construída, memória como ato de pensar. No segundo estágio de desenvolvimento, lembrar significa pensar, um pensamento que vai estabelecer ligações lógicas, e conectar-se a outras funções cognitivas, uma mudança estrutural que leva a uma nova organização de conceitos de maneira que: “[...] a memória, mais do que o pensamento abstrato, é característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo. Entretanto, ao longo do desenvolvimento ocorre uma transformação, especialmente na adolescência. Para criança, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar. [...] Essa logicização é indicativa de como as relações entre as funções cognitivas mudam no curso do desenvolvimento. Na idade de transição, todas as ideias e

Modalidade do trabalho: Ensaio teórico

Evento: XIX Jornada de Pesquisa

conceitos, todas as estruturas mentais, deixam de ser organizadas de acordo com os tipos de classe e tornam-se organizadas como conceitos abstratos”. (VIGOTSKI, 2007, p.49. grifos do autor).

No conceito de Vigotski (2007) sobre desenvolvimento da memória, busca-se apoio para falar sobre: consciência histórica, aprendizagem histórica, cognição histórica situada. Portanto se o desenvolvimento da memória, assim como a aprendizagem se dá pela mediação com signos e a interação com o outro, não há como não pensar em consciência, aprendizagem e cognição histórica situada sem a mediação dos signos, que nos estudos apresentados pelos autores são as narrativas.

Rüsen (2009) dá a importância da memória na aprendizagem histórica: “A memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente. Essa orientação inclui uma perspectiva futura e uma direção que molde todas as atividades e sofrimentos humanos. A história é uma forma elaborada de memória, ela vai além dos limites de uma vida individual. Ela trama peças do passado rememorando uma unidade temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação da mudança temporal. Elas precisam dessa interpretação para ajustar os movimentos temporais de suas vidas”. (RÜSEN, 2009, p. 164).

Schmidt (2005, p. 298) defende a ideia de que “a aula é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou esse conhecimento”. No decorrer do trabalho empírico para minha dissertação de Mestrado em Educação nas Ciências, pude perceber algumas distorções na constituição do Ensino de História hoje em sala de aula dos Ensinos Fundamental e Médio. Nota-se a dependência por parte dos professores do livro didático como única fonte para “ministrar” sua aula, corroborando dessa forma com Cainelli (2008) que constatou que “não se consegue superar a organização apresentada pelo livro didático para trabalhar os temas sugeridos na disciplina”, e a não consideração do nível de desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos, pretendendo a memorização de conhecimentos e conceitos ainda sem sentido para os mesmos. No Ensino Fundamental, os professores trabalham as aulas exclusivamente de forma conteudista, tornando o aprendizado superficial, sem estabelecer um sentido para uma construção conceitual, não havendo assim uma efetivação do aprendizado, sua memorização.

Ao ingressar no Ensino Médio as dificuldades encontradas partem justamente do ponto em que não houve uma memorização do aprendizado anterior. Os conceitos ora apresentados não possuem significação alguma para eles. Em Vigotski (2008) pensar significa lembrar, mas não houve uma memorização conceitual, não há o que ser lembrado. O aprendizado histórico, dessa forma constituída, fica ao nível do senso comum, não há uma criticidade construída e uma consciência histórica desenvolvida. Os alunos tem um conhecimento histórico pré-concebido. Eles trazem as ideias de senso comum, e isso acaba significando história para eles, pois nos conhecimentos e

Modalidade do trabalho: Ensaio teórico

Evento: XIX Jornada de Pesquisa

conteúdos históricos não encontram as abstrações encontradas nas Ciências da natureza. O passado dessa forma representa uma figura alegórica, distante, “fora do alcance, fixa e eterna”.

Barca (2009) aborda a complexidade da consciência histórica como uma atitude de orientação temporal e não como uma uniformidade de pensamento, ou como um novo “paradigma historiográfico”. Como orientação temporal a consciência histórica se sustenta no conhecimento histórico, e não em respostas do senso comum. Na aprendizagem histórica, desenvolver a consciência histórica não significa que em um determinado nível escolar todos devam ter uma narrativa padrão, segundo a autora, todas as abordagens teóricas, assim como a produção historiográfica, estão sujeitos a refutação. Para a autora “é a argumentação racional e o respeito pela evidência que ajudarão a decidir entre respostas mais ou menos válidas” (BARCA, 2009, p. 54)

Em torno da complexidade e significados da consciência histórica Isabel Barca (2009) afirma: ‘Ter consciência histórica’ avançada implica adquirir um certo sentido do que é a História como disciplina acadêmica, dominar determinadas competências historiográficas, construir uma narrativa (não a narrativa) da condição humana (e não apenas de do seu país) e refletir (e agir, intervir?) em consonância com o esquema mental que cada um vai dinamicamente formando. (BARCA, 2009, p. 54. Grifos da autora)

A aprendizagem histórica para Schmidt (2009) é um processo que, conscientemente, localiza fatos entre dois polos. Primeiro é a aprendizagem propriamente dita, de maneira abstrata, subjetivismo do objeto; em segundo lugar, a análise, o objetivismo do sujeito. Mas a autora esclarece que: “Isso não significa que a aprendizagem seja empiricamente apresentada de forma fragmentada e seca (objetiva) e simplesmente reproduzida conscientemente – ou seja, simplesmente objetiva. Isso não significa que a pessoa que está aprendendo seja simplesmente e passivamente entregue ao que a História está ensinando, mas que ocorre um movimento de autoconhecimento, que pode ser expresso por meio da narrativa histórica”. (SCHMIDT, 2009, p. 33)

Conclusões

A importância da mediação das narrativas na aprendizagem histórica é a de orientar a vida prática no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, por meio do desenvolvimento de um conceito de continuidade e pela estabilização da identidade. Assim sendo as narrativas dentro da educação histórica, é um meio de crianças e jovens expressarem sua compreensão do passado histórico, conscientizando progressivamente sua orientação temporal de forma historicamente fundamentada. Essa é uma construção de um processo de rememoração, das memórias coletivas, pois os sujeitos desse processo de aprendizagem, não lembram sozinhos, necessitam das memórias e histórias de outros para construir seu aprendizado histórico.

Vigotski (2007) diz que construir um processo de memorização, faz com que o objeto externo relembre algo, transformando o processo de lembrança em uma atividade externa: “Esse fato, por si

Modalidade do trabalho: Ensaio teórico
Evento: XIX Jornada de Pesquisa

só, é suficiente para demonstrar a característica fundamental das formas superiores de comportamento. Na forma elementar alguma coisa é lembrada; na forma superior os seres humanos lembram alguma coisa. No primeiro caso, graças à ocorrência simultânea de dois estímulos que afetam o organismo, um elo temporário é formado; no segundo caso, os seres humanos, por si mesmos, criam um elo temporário através de uma combinação artificial de estímulos”. (VIGOTSKI, 2007, p. 50, grifo nosso)

A consciência histórica desenvolvida a partir da aprendizagem histórica situada se faz nessas formas superiores. Pois nem sempre os sujeitos da aprendizagem tiveram vivências, experiências que lhes possibilitam lembranças na forma elementar, mas sim da forma superior. A memória individual é formada pelas vivências com outras pessoas, em diversos grupos sociais ao mesmo tempo, ou seja, por indivíduo sócio historicamente constituído. Portanto, as pesquisas realizadas por Vigotski e seus colaboradores no início do séc. XX, hoje proporcionam compreender a importância das novas metodologias de ensino de História voltadas ao desenvolvimento da consciência histórica mediada por narrativas, pois os signos, para mediação estão presentes desde o início do desenvolvimento do ser humano.

Palavras-chave

Aprendizagem histórica; desenvolvimento da memória; narrativa histórica

Referências

BARCA, Isabel. Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). Aprender História: perspectivas da educação histórica. Ijuí: UNIJUI, 2009. p. 53 – 76.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAINELLI, Marlene Rosa, Saberes docentes: a prática de ensino de História como campo de pesquisa. In OLIVEIRA, Margarida Dias; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (org.). Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal: EDFURN, 2008.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais + – Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: teoria da História – fundamentos da ciência História. Trad. Estevão Martins. Brasília: UNB, 2010 b.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). Aprender História: perspectivas da educação histórica. Ijuí: UNIJUI, 2009. p. 21 – 51.

_____, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação no século XXI. In. História & Ensino. V.5. Londrina: UEL, 2009. P. 09 – 22.

Modalidade do trabalho: Ensaio teórico

Evento: XIX Jornada de Pesquisa

_____, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). Aprender História: perspectivas da educação histórica. Ijuí: UNIJUI, 2009.

_____, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. In Cadernos CEDES. Vol. 25, n. 67. Campinas: UNICAMP 2005. p.297 – 308. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a03v2567.pdf>. Último acesso em 07/06/2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michel Cole [et al]. Trad. José Cipolla Neto [et al] 7º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.