

---

**AS TEORIAS DA HISTÓRIA  
E A HISTÓRIA ENSINADA  
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

---

Lia Machado Fiuza Fialho<sup>1</sup>  
Charliton José dos Santos Machado<sup>2</sup>  
José Albio Moreira de Sales<sup>3</sup>

**Resumo:** *Objetiva discutir as interfaces das teorias da História e a História ensinada no ensino fundamental, com ênfase na “alfabetização histórica” no século XXI. Como metodologia de pesquisa utilizou-se grupo focal, com 21 pesquisadores e professores que atuavam no campo do Ensino de História e História da Educação. Constatou-se que o ensino no século XXI deve propiciar a aprendizagem de maneira contextualizada, relacionando a pessoa, o tempo e o espaço, em uma perspectiva de produção e transformação da sociedade, na qual o aluno é concebido como sujeito histórico inserido no âmbito dialógico-crítico, tendo o professor como um mediador.*

**Palavras-chave:** *Ensino. História. Correntes teóricas.*

## INTRODUÇÃO

O ensino da História não possui definição conceitual exata ou unânime, mas passa por uma problematização mais con-

---

1 Pós-doutora e doutora em Educação, professora do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE. E-mail: lia\_fialho@yahoo.com.br

2 Pós-doutor e doutor em Educação, professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. E-mail: charliltonlara@yahoo.com.br

3 Pós-doutor em Educação, Doutor em História, Professor do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: albiosales@gmail.com

tudente, expressa em pesquisas publicadas nas últimas décadas. Essas investigações permitem refletir sobre a História ensinada e compreender as permanências e mudanças ocorridas ao longo do tempo com foco na melhoria da qualidade do ensino na contemporaneidade.

O objetivo desse artigo foi discutir acerca das interfaces das teorias da História e a História ensinada nos primeiros anos de escolarização, com ênfase na “alfabetização histórica” no século XXI, lançando luz sobre as influências que o Positivismo, Marxismo e Escola dos Annales exerceram no ensino formal da História, bem como na maneira com que este vem sendo concebido e praticado no ambiente escolar. Com origem numa contextualização histórica, enfatizaram-se algumas ideias consensuais acerca da história ensinada no século XXI, explicitando o papel do professor para o trabalho com os objetivos, objeto de estudo e categorias de análise para o ensino fundamental, e a concepção de aluno.

Ante a inquietação acerca da maneira como se desenvolveu e se desenvolve o ensino da história para crianças, realizou-se um debate com cinco professores doutores, oito alunos de pós-graduação em educação e oito professores da educação básica, selecionados aleatoriamente. O critério inclusão considerou o interesse e disponibilidade para participar da pesquisa, bem como o fato dos sujeitos estarem envolvidos com pesquisas ou trabalhos na área de História da Educação ou Ensino de História.

Após socializada a temática como pauta de estudo e discussão, os professores e alunos pesquisaram artigos, livros e demais trabalhos publicados em base de dados eletrônicas para o devido aprofundamento teórico com estudos domiciliares a serem realizados nos meses de fevereiro, março e abril de 2014. Em sequência, agendou-se quatro encontros de quatro horas cada que se realizaram nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, na sala do grupo de pesquisa denominado Núcleo de História e Memória da Educação (NHI-

ME), nas quartas-feiras do mês de maio de 2014. Por intermédio de grupo focal, os debates foram gravados e posteriormente analisados criteriosamente utilizando análise do discurso. Tornou-se possível averiguar as congruências no discurso e elaborar um ensaio síntese com os aspectos mais enfatizados pelo grupo, dentre estes organizou-se dois núcleos temáticos:

1. Teorias da história e suas imbricações no ensino formal, onde observou-se que: o ensino da História na perspectiva positivista foi caracterizado pela neutralidade, operações mnemônicas de verdades inquestionáveis e pelo nacionalismo; que a teoria marxista, ampliou-se a visão de produtores de História pois, homens comuns são considerados atores sociais e o ensino de História se torna um instrumento de intuito revolucionário; e que as mais expressivas mudanças no campo da História, no entanto, foram proporcionadas com o advento da Escola dos Annales, corrente teórica que defensora de uma análise crítica dos fatos e acontecimentos por intermédio do conhecimento de mundo, com a compreensão crítica mediante a problematização e a mediação de saberes interdisciplinar.
2. A História ensinada no século XXI: objetivos, objeto de estudo e categorias de análise para o ensino fundamental. Neste segundo núcleo temático discutiu-se que: as correntes teóricas da História influenciaram o ensino ministrado nas escolas, que foi paulatinamente passando por mudanças lassas de ritmo; que apesar de haver razoável concordância acerca da compreensão de que o ensino deve se efetivar de maneira significativa, com base em inquietações instigantes da curiosidade, e conceber o aluno como centro do ensino e aprendizagem, referido trabalho ainda parece tarefa árdua para os docentes das primeiras séries de escolarização; que observado no século XXI é o fato de que ao professor

cabe o papel de mediar o conhecimento com metodologias envolventes que facilitem a internalização significativa de novos saberes, pois ele deve conduzir o aluno a aprender a ler a História por meio da realidade que o cerca e possibilitar sua compreensão do mundo com a devida consciência, para que o aprendiz possa utilizar os saberes adquiridos na vida prática; e que para “alfabetizar historicamente” o estudante faz-se necessário que o professor trabalhe a apreensão de conceitos e categorias básicas da História que possibilitem a compreensão do tempo, fato e sujeito histórico, numa perspectiva de formação do sujeito autônomo, crítico e atuante na sociedade.

## TEORIAS DA HISTÓRIA E SUAS IMBRICAÇÕES NO ENSINO FORMAL

Ainda que o construto História remonte à Antiguidade Clássica, não havia uma unidade, de modo que, até o final do século XVIII, não é possível falar de conhecimento histórico, como algo padronizado, com unidade mínima para ser considerado ciência. O termo ‘história’ era utilizado para designar relatos sobre as experiências dos homens no tempo como escritos em pedras de túmulos, anais de reis, dentre outros aportes, e apenas no início do século XIX começam a ocorrer a sistematização do saber histórico de modo autônomo e particular, com a figura do historiador e o emprego da História no sentido de investigação (FREITAS, 2010).

No campo da História, a teoria permite que o pesquisador exponha, embora de provisoriamente, determinadas ações da sociedade com base num prisma (LE GOOF, 2008). Pode-se dizer, dessa maneira, que a teoria normatiza a subjetividade do historiador, em que o texto histórico é o resultado do trabalho de campo, do amadurecimento teórico e das influências do seu período

histórico (BOURDIEU, 1979). Os historiadores, com efeito, elaboram suas teses em consonância com as múltiplas questões sociais, o mesmo ocorrendo com a História ensinada, influenciada pelo contexto, desde a produção de materiais didáticos até as escolhas teórico-metodológicas dos professores (SCHMIDT, 2004).

Perceptíveis são as influências que as teorias da História exercem sobre a História ensinada e o ensino em geral e, assim sendo, vale caracterizar as três principais correntes de pensamento histórico que exerceram acentuada presença no ensino de História: Positivismo, Marxismo e Escola dos Annales (STAMATTO, 2008). Essas teorias estiveram arraigadas às tendências pedagógicas, e a História ensinada delas se embebedou, direcionando o modo como se efetivavam o ensino e a aprendizagem formal, ou seja, aquela que é intencional, sistemática e ministrada em instituição específica para essa finalidade (LIBÂNEO, 1994).

Para compreender a dimensão do Positivismo, faz-se necessário perceber que as mudanças socioeconômicas advindas da Revolução Industrial, entre o final do século XVIII e o início do XIX, interferiram de forma imperativa nas áreas do conhecimento e, em especial, na área de Ciências Humanas (FEBVRE, 1992). A História, como área do conhecimento e disciplina escolar foi marcada por uma metodologia rigorosa e, como conhecimento genuinamente do passado, essa tendência ficou conhecida como Positivista ou, Escola Metódica (BLOCH, 2002).

Ranke, pensador alemão do século XIX, entendia a História como algo que realmente acontecera, e tinha a função de julgar o passado e instituir as verdadeiras narrativas em benefício das gerações futuras (MORAES, 1994). Para tanto, o historiador deveria estar apto, cientificamente, restringindo-se aos fatos e mantendo-se neutro a estes. Junto ao cientificismo do século XIX, emerge a concepção de que a sociedade era regulada por leis naturais imutáveis, que independiam do contexto (ALVES, SAHR, 2009). Seguindo tal crença, caberia aos estudos da área de Humanas estabelecer métodos e técnicas semelhantes aos

das Ciências Naturais e o conhecimento produzido deveria ser sempre verdadeiro, o conhecimento Positivo da História (BLOCH, 2002).

Augusto Comte, considerado o pai do Positivismo, atribuiu razões humanas para as ações do homem na sociedade, dedicando-se a estudos voltados para a vida prática da sociedade, contrariando, por exemplo, as explicações teológicas e metafísicas (STAMATTO, 2008). No Positivismo, contudo, acredita-se num ideal de neutralidade, em que o pesquisador mantém um distanciamento de sua obra, e esta, por sua vez, é a compilação do conhecimento verdadeiro, sem que fossem necessárias interpretações, já que os fatos falavam por si. Como se percebe, nesta concepção teórica, o papel do historiador seria apenas de recuperar e colocar à mostra, com amparo em uma rigorosa seleção de fontes históricas, os fatos acontecidos (REIS, 2001). Salienta-se que somente eram consideradas fontes históricas os documentos oficiais, incorporados fielmente ao seu relato, sem que houvesse questionamentos, e a legitimação do documento dava-se pela originalidade, oficialização, timbres, entre outros (PILLETI, 1997).

No Brasil, o Positivismo obteve grande abertura, seja no campo historiográfico, seja no âmbito escolar. No que diz respeito à educação e, especial a História ensinada, cabe destacar o fato de que este foi marcado pela falta do pensamento crítico e pela formação do Sujeito Cívico, e os grandes homens e os grandes feitos históricos são mostrados para as novas gerações.

A História ensinada era pautada por uma prática educativa baseada no modelo tradicional em que a tendência pedagógica liberal (tradicional, tecnicista e de competências) se destacava e se caracterizava pela didática com foco no professor como detentor e transmissor de conteúdos, estigmatizando o processo educativo em operações mnemônicas voltadas para enumeração mecanicamente de datas, heróis, grandes feitos dentre outras informações descontextualizadas, com caráter enciclopédico, sem desenvolver

análise crítica sobre os conhecimentos, perpetuando a ordem e a ideologia vigentes (VESENTINI, 1988). Azevedo e Stamatto comungam do exposto quando exprimem a ideia de que,

Na disciplina História, tais pressupostos marcam um processo de ensino-aprendizagem onde o conteúdo histórico é veiculado principalmente pelo texto-base ou pelo discurso do professor, tornando-se o objeto principal do ensino a recuperação de informações e a memorização. O exercício “Respon-da”, com variantes como: citar, preencher lacuna, escrever nomes, copiar informações do texto, entre outras, torna-se o eixo central das atividades (2010, p. 706).

Assim, a concepção positivista de História é canalizada para a escola proporcionando uma visão inquestionável, verticalizada, em que a participação dos alunos se limitava à passividade no tocante ao que era expresso: homens, nobres, eclesiásticos, militares (ROMANELLI, 1985). E as atividades educativas elucidavam uma característica meramente mnemônica e des-contextualizada.

A corrente positivista foi posta em questão na segunda metade do século XIX com o movimento da renovação, a expansão capitalista e o fim da segunda guerra mundial, por intermédio do Marxismo e do Materialismo Histórico (MORAES, 1994). O impulso original marxista será a busca do leitmotiv que explique a dinâmica das sociedades industriais e se dedica a demonstrar a exploração do homem pelo homem, a má concentração de riqueza, as relações de trabalho e dentre outros (NADAI, 1984).

Com Karl Marx e Friedrich Engels, a História, assim como a Ciências Humanas em geral, começou a vivenciar outra compreensão do homem, da História e dos procedimentos metodológicos na constituição do saber histórico. Segundo essa corrente, a História são as forças motrizes, geradoras de mudanças nas sociedades, uma história-problema, que os historiadores deveriam

analisar com apoio nas nos problemas vividos por uma determinada sociedade (BURK, 1992). Com origem em contribuições, busca-se o entendimento da sociedade não apenas pela aparência das coisas, sendo preciso compreender as estruturas sociais e se fazendo necessária a formulação de categorias.

Pode-se atrelar ao marxismo o caráter científico da produção de conhecimento, onde se encontra um esquema teórico para a sua constituição, que se propõe a responder sobre a totalidade da sociedade, uma Teoria Geral do Movimento das sociedades (VILAR, 1979). No Marxismo, a sociedade é dividida em classes, e estas vivem em eterno conflito, constituindo o próprio motor da história. Diferentemente da proposta positivista, na produção marxista, não aparecem os grandes homens e seus feitos, mas sim todos os trabalhadores, na categoria de proletariado, como sujeitos sociais atuantes.

No Brasil, a teoria marxista experimentara uma predominância, principalmente na década de 70 do século XX. Cabe ressaltar que a historiografia marxista é aqui caracterizada por uma complexa disputa interna entre vários grupos político-acadêmicos que buscavam estabelecer sua interpretação. Salutar, entretanto, se torna ressaltar a tênue relação entre a produção científica marxista e a atuação política de partidos de esquerda (MORAES, 1994).

No tocante ao ensino de História, referido à concepção marxista, a disciplina pode se tornar um instrumento revolucionário, contribuindo para a formação da identidade de classe e, consecutivamente, formando cidadãos revolucionários. Nesta vertente, trabalhando conceitos como ideologia, desigualdade, entre outros, busca-se despertar o senso crítico, fazendo-se necessário entender a sociedade burguesa para compreender as sociedades anteriores, o passado.

No início do século XX, o campo da História passou por uma das mais significantes mudanças, vivenciando a emergência de outros objetos, abordagens e problemas, com suporte na

Escola dos Annales, no final dos anos 1920, influenciando, ainda hoje, as produções historiográficas (LE GOFF, NORA, 1988). Fundada em 1929, a Escola dos Annales vivera quatro fases, a saber: Primeira geração - liderada por Marc Bloch e Lucien Febvre; Segunda geração - dirigida por Fernand Braudel; Terceira geração - com Jacques Le Goff e Pierre Nora; e a Quarta geração - de 1989 em diante, indo até a contemporaneidade.

Com a nova perspectiva conceitual discutida pela Escola dos Annales, a História se juntou a estudos de várias estruturas sociais, como: Economia, Política, Cultura, Religião etc. Ao trabalhar em conjunto com outras disciplinas, a Escola deu um importante passo para um melhor entendimento da História. Houve, por exemplo, com a Antropologia, uma maior possibilidade de compreender os comportamentos de civilizações antigas; e, com a Psicologia, vieram significativas contribuições acerca dos estudos das mentalidades; dentre outras. (BURKE, 1992).

O conceito de fonte histórica, expresso por essa Escola, ampliou-se significativamente, entendendo-a como vestígios de naturezas diversas deixados por sociedades do passado. O historiador, contudo, deve dominar métodos de interpretação, entendendo que as fontes deveriam ser criticadas e historicizadas. Nesse caso, a utilização das fontes históricas não trata de buscar as origens ou a verdade de fatos, como defendiam os positivistas, visando ao registro dos atos históricos (BLOCH, 2002). Agra do Ó acrescenta:

Assim, tomaremos como referenciais da história tributária da concepção dos Annales as seguintes questões: a submissão das preocupações teóricas ao cotidiano do ofício do historiador; a repulsa a uma história simultaneamente presa ao passado, voltada para grandes eventos e personagens e data a luz como uma narrativa linear; a consideração do presente como lugar de onde emergem as questões do historiador; a valorização da história problema; a abertura para outros saberes. (2003, p. 166).

A diversificação das fontes históricas fez com que os historiadores utilizassem pinturas, fotografias, objetos, filmes, móveis, roupas e músicas como fontes. Com isso, a noção de documento escrito também proliferou, pois se passou a recorrer a cartas, diários íntimos, jornais, receitas culinárias, entre outros (FEBVRE, 1992). Essa inovação proposta pela Escola dos Annales ampliou de tal maneira o universo das pesquisas históricas que ensejou vivível aumento nas possibilidades de o professor trabalhar em sala de aula com variados temas no ensino da História. Afinal, se as fontes forem bem utilizadas, em uma perspectiva que considere o desenvolvimento cognitivo envolvido na relação entre ensino e aprendizagem em História, tornam-se ferramentas, no sentido amplo que estas podem alcançar, auxiliando a compreensão histórica da educação escolar. Nessa percepção de História ensinada, busca desenvolver o cidadão crítico, o qual se faz presente e atuante dentro da História (BITTENCOURT, 2004).

A História ensinada se define como um ensino como uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, mediante as quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas. Desse modo, a finalidade do ensino da história é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos mediados pela relação entre professor, conteúdos e alunos. Assim, ensinar e aprender são duas facetas do mesmo processo, que se realizam em torno dos conhecimentos, sob a orientação de um professor (LIBÂNEO, 1994).

## A HISTÓRIA ENSINADA NO SÉCULO XXI: OBJETIVOS, OBJETO DE ESTUDO E CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A História foi quase invisibilizada no ensino fundamental, sendo concebida no primeiro momento na perspectiva despolitizada e religiosa (ROMANELLI, 1985), ou, em outro, servindo

primeiramente a fins nacionalistas (SODRÉ, 1988). Atualmente, os saberes históricos foram considerados estratégicos não apenas como instrumento de poder e luta de classes, como centra foco a corrente histórica marxista, mas principalmente, como meio para se compreender a inter-relação de homens e sociedades, em espaços e tempos diferentes, em uma perspectiva crítica (MIRANDA, 2007).

Para pensar o ensino da História no ensino fundamental na contemporaneidade é necessário compreender que cada sujeito é único e faz suas percepções e elaborações com procedência em suas individualizações, não havendo uma receita pronta para se trabalhar esse conhecimento específico, que se inicia de maneira informal nos primeiros anos de vida (CAINELLI, SCHMIDT, 2004). Deleuze e Guattari (1992) postulam a ideia de que o pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, porque a página ou a tela estão já cobertas de clichês preexistentes. Nessa direção, Gadotti (2004) acrescenta que, para mediar a aprendizagem no ensino, não se deve “apagar” ou ignorar os conhecimentos preexistentes elaborados pela leitura de mundo, mas se torna essencial levar em consideração os saberes que o aluno já traz.

Assim sendo, não se concebe mais uma práxis educativa baseada no modelo positivista em que a tendência pedagógica liberal, animada na transmissão verticalizada de informação, resume o processo educativo em operações mnemônicas descontextualizadas voltadas para a memorização e enumeração de datas, nomes de heróis e feitos marcantes mecanicamente, com caráter enciclopédico, sem desenvolver análise crítica sobre eles (BITTENCOURT, 2004). Faz-se necessário “substituir a apreensão fragmentada da vida social, a que os alunos vêm sendo expostos, por uma compreensão articulada da vida social, no seu funcionamento e na sua historicidade” (PENTEADO, 2010, p 40)

O ensino da História deve ser ministrado numa perspectiva progressista, que concebe o aluno como centro do ensino

aprendizagem, detentor de autonomia e apto ao desenvolvimento cognitivo e intelectual, ao professor cabendo instigar com problematizações e mediar o conhecimento para facilitar a assimilação e internalização de novos saberes (PIAGET, INHELDER, 1979), considerando a inter-relação do passado com o presente. Cainelli converge com o exposto, quando explicita a ideia de que ensinar História significa

[...] pensar como despertar interesse pela contemporaneidade através do passado que a fundamenta. A questão principal é proporcionar à criança possibilidades de dialogar com o passado através das vozes e vestígios que o tempo multifacetado permite. É urgente que o professor do ensino fundamental pare de tentar levar o aluno para o passado, como se fosse possível embarcar em uma máquina do tempo. Cabe ao professor demonstrar aos alunos que conhecer o passado só é possível se conseguirmos distinguir seus rostos, falas e sentimentos no presente (2006, p. 71).

Ao permitir que o aluno se perceba parte da História e se compreenda como ser social ativo, que interfere no curso dessa história viva, possibilita-se que o conhecimento se torne mais significativo para o aluno, que não estará estudando algo alheio a sua pessoa, mas, ao contrário, estará compreendendo a própria dinâmica de vida articulada socialmente no tempo e no espaço. Por esse motivo, importa ao professor criar possibilidades para o diálogo com o passado evidenciando que a “alfabetização histórica” perpassa o reconhecimento do aprendiz de que ele é parte integrante do processo problematizado.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os objetivos gerais da História para o ensino fundamental são sete. Sintetizando-os: 1- identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços; 2- organizar alguns repertórios históricos e culturais que lhe permitam

organizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo e formular explicações para algumas questões do presente e do passado; 3- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles; 4- reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas na sua comunidade e em outros grupos em diferentes tempos e espaços; 5- questionar a realidade e identificar alguns problemas refletindo acerca de possíveis soluções; 6- utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, icnográficos e sonoros; 7- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como elemento de fortalecimento da democracia (PCN, 1997). Cabe comentar que, para alcançar os objetivos propostos nos PCN, se faz necessário mostrar ao aluno que cidadania é o sentimento de pertencer a uma realidade repleta de relações entre homem e natureza (PENTEADO, 2010).

O objetivo no ensino fundamental, no entanto, é “alfabetizar historicamente” o aluno pela mediação de aprendizagens, para que ele, por intermédio da observação, descrição, reflexão, representação, explicação, analogia, síntese e experimentação, se aproprie de conceitos e categorias básicas que possibilitem a compreensão do tempo, fato e sujeito histórico (CASTELAR, 2000), aprendendo a ler, lendo a realidade que o cerca; ou seja, compreender o mundo com olhar histórico (CALLAI, 2005), para que se possa desenvolver a consciência histórica, capacidade de rememorar experiências, interpretá-las sob a forma de uma história e utilizá-las para um propósito prático da vida (RÜSEN, 2007).

A História, na qualidade de ciência social, ao estudar as ações do homem e a sociedade, nas suas inter-relações com tempo e espaço, constitui, em seu arcabouço, um conjunto de conceitos específicos que expressam sua identidade. Ao se apropriar, paulatinamente, desse corpo conceitual, a criança vai desenvolvendo uma linguagem histórica que possibilita “um olhar histórico” do mundo (CALLAI, 2005).

A “alfabetização histórica” passa pela formação dos conceitos, que são desencadeados no processo de conhecer o mundo com origem na vida cotidiana e na compreensão do tempo e espaço no qual se está inserido, e se consolida com a apropriação crítica e reflexiva de categoria de análise, possibilitando uma ação consciente e cidadã no mundo (BARCA, 2006). Bittencourt assevera essa afirmação, quando relata:

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e ao sujeito que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis (2004, p. 183).

Salienta-se, no entanto, que não é possível o professor ensinar definição de conceitos e categorias aos alunos. Ele, no máximo, os apresenta, porque o aluno, como sujeito ativo e autônomo, é quem vai formular seus conceitos sobre as coisas e acontecimentos arrimado em suas internalizações. Cabe ao professor a mediação desse processo propiciando o trabalho com a linguagem adequada e a apropriação de significados constituídos pelas problematizações, análises e negociações desenvolvidas com o aluno (CAVALCANTI, 2005).

Vale esclarecer que a formulação dos conceitos e, consecutivamente, a aprendizagem, não se inicia apenas no ensino fundamental, mas começa pela leitura de mundo desde o nascimento (CAINELLI, 2004). Os conceitos são representações mentais, ideias que possuem a função genérica de identificar, descrever e classificar, propiciando conhecer os elementos que constituem a experiência humana. Desse modo, nem toda palavra é um conceito, porque, para se constituir como tal, ela precisa trazer con-

sigo uma série de significados que possibilitam interpretações de proposições compiladas em um construto (FREITAS, 2010).

Importa salientar que a Teoria de Desenvolvimento Cognitivo (Piaget), muito difundida no Brasil, que dividia a aprendizagem infantil em estádios delimitados etariamente (até dois anos, sensório-motor, de dois a sete, pré-operatório, de sete a doze, operacional concreto, e a partir dos doze, operacional formal ou abstrato), influenciou o ensino e levou muitos educadores a acreditar em que a criança do ensino fundamental não conseguiria apreender inúmeros conceitos históricos, porque estes eram abstratos e não havia maturação biológica para sua internalização no ensino infantil e primeiras séries do ensino fundamental (FREITAS, 2010), deixando de estimular o desenvolvimento da aprendizagem dos conceitos.

Com a difusão da teoria de Vygotsky, que entende a formação da consciência e suas funções psicológicas superiores com suporte na atividade do sujeito em relação com instrumentos socioculturais - e não apenas por uma evolução intrínseca e linear - foi possível ampliar a compreensão de que a mediação é essencial desde os primeiros anos, para que haja evolução constante da zona de desenvolvimento proximal, possibilitando passar da zona real para potencial com a formação de pseudoconceitos (CAVALCANTI, 2005).

Na criança, os conceitos são inicialmente formados pelo contato empírico com os objetos físicos, mediados por adultos do seu meio social ou professores, e estes vão sendo (res) significados ao longo da vida (RÜSEN, 2007). Segundo Freitas (2010) os conceitos são considerados a matéria-prima da disciplina História porque medeiam à leitura de mundo, auxiliam na aquisição de novos conceitos e categorias mais abstratos e viabilizam a comunicação, contudo, não há consenso entre pesquisadores, legisladores e professores acerca de quais conceitos históricos devem ser ensinados, já que estes não possuem valores em si próprios, mas são mutáveis e variáveis como os códigos sociais e os escritos dos historiadores.

Como os conceitos e categorias históricos são abstratos e de apreensão difícil, faz-se necessário trabalhar desde, a educação infantil, noções baseadas na realidade mais concreta da criança, com aquilo que lhe é significativo. Tal afirmação enseja um conhecimento contextualizado, mas não desconsidera possibilidades de metodologias que partem do global para o singular. As múltiplas linguagens - narrativas, objetos, jogos, brinquedos, contos, livros, fotos, textos, e o próprio corpo - estimuladas pela ludicidade, são instrumentos para propiciar situações de aprendizagem das noções de antes, depois, devagar, depressa, início, término, dentre outras que possibilitam a criança passar a vivenciar distintos tempos e compreender a relação de causalidades e consequências dos acontecimentos (RIBEIRO, MARQUES, 2001).

Aos poucos, os pseudoconceitos vão sendo amadurecidos, internalizados com significações pessoais, e a criança evolui da visão de tempo físico e linear para tempo cíclico e histórico, concluindo o ensino fundamental com a compreensão de algumas categorias de análise fundamentais nessa etapa da escolarização: ordenação, duração, simultaneidade, contemporaneidade e periodização. Com arrimo em elaborações simples, há o domínio das categorias, relevantes para o aluno desenvolver a compreensão sociocultural e do funcionamento das relações sociais que os envolvem (CAIMI, 2001).

O saber histórico escolar compreende três categorias fundamentais: fato histórico - ações humanas significativas em determinados momentos históricos que destaquem mudanças ou permanências ocorridas na vida coletiva; sujeito histórico - agentes da ação social, pessoas, grupos ou classes, que foram agentes de lutas por transformações ou permanências; e tempo histórico - que pode ser dimensionado cronologicamente ou em vários níveis e ritmos de duração - acontecimento, conjuntura e estrutura (PCN, 1997).

O objeto de estudo da História no ensino fundamental é a identidade, entendida como formulação social, como um con-

junto de objetos e de ações que revela as práticas sociais dos diversificados grupos que vivem num determinado lugar, espaço e tempo, interagindo, produzindo e (re) constituído (BITTENCOURT, 2004). O ensino da História no ensino fundamental deve levar em consideração as representações de vida dos alunos, articulando o formalismo teórico da ciência aos conhecimentos cotidianos (SOARES, 2011) e, ao contrário da História puramente nacionalista, de cunho pedagógico maçante e inútil ele se exprime embebido da prática e permeado por pensamentos epistemológicos que envolvem o homem, as sociedades e o lugar (FEBVRE, 1992).

Para que o professor conheça os conceitos e as categorias necessários ao aprendizado da História, bem como possua habilidade para mediar situações estimulantes de pesquisa e desenvolvimento de saberes, é necessária uma formação pedagógica de qualidade (FREITAS, 2010). Sanches sinaliza, entretanto, o despreparo do professor de ensino fundamental quando enfatiza:

Cabe salientar que professores das séries iniciais possuem, geralmente, formação em pedagogia e apresentam pouco conhecimento sobre o assunto epistemológico das disciplinas específicas. A formação voltada para o ensino nas séries iniciais garante a estes professores relativa facilidade em intervenções didáticas em sala de aula, porém metodologias específicas de História não são utilizadas em situação de ensino (2011, p. 8).

Foi constatado, ainda nos dias atuais, que essa formação inicial é incipiente e a práxis dos professores “generalistas” é construto utilizado para fazer referência aos professores da educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental que ministram aula de diversas disciplinas, muitas vezes se caracterizando pelo amadorismo do docente que não domina os conceitos e as categorias históricas, reproduzindo uma cultura

nacionalista, onde se valorizam datas, eventos e personalidades, reproduzindo uma memória oficial naturalizada (FARIAS, 2010).

Interessa esclarecer que, ainda na atualidade, é possível observar uma matriz pedagógica pautada no tradicionalismo e nacionalismo, com característica ufanista. Esse fato torna relevante uma discussão permanente acerca da história ensinada, pois, mediante a disseminação do conhecimento produzido, é possível ensejar reflexões e problematizações que contribuem para inquietações acerca do fazer pedagógico no ensino da História. Afinal, defende-se “o princípio de inclusão das crianças e a conquista de um espaço de reivindicação que passa pela organização de ações e práticas sociopedagógicas críticas, includentes e democráticas” (TOMÁS, FERNANDES, 2013) e não apenas reprodutivista e acrítica.

Salienta-se que transmitir e propagar a História de maneira contextualizada, relacionando o sujeito, o tempo e o espaço em uma perspectiva de produção e transformação da sociedade (SCHIMIDT, GARCIA, 2005), exige qualificação profissional. Mas é urgente conceber o aluno como sujeito histórico inserido num âmbito dialógico crítico e o professor um mediador que não resume sua tarefa à transposição didática, reelaborando segundo dinâmica própria a interpretação e construção histórica viva que conduza o aluno a se apropriar desse saber singular como parte de sua vida pessoal (BITTENCOURT, 2004).

Considerando que a História perpassa os fenômenos econômicos, sociais, políticos e culturais, as transformações do mundo se constituem história e a leitura do mundo se efetiva por intermédio de um raciocínio histórico complexo, que permita a compreensão de como esses fatores se combinam diferentemente (SCHIMIDT, GARCIA, 2005). Por isso, necessita-se desenvolver, desde a infância, a vivência e análise de experiências pluridisciplinares e específicas, que, possibilitem compreender a complexidades dos fenômenos humanos sobre o terreno em envergadura planetária (MORIN, ROGER, MOTTA, 2007).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com objetivo de debater acerca das interfaces das teorias da História e a História ensinada no ensino fundamental, este ensaio realizou um estudo sobre as influências que o Positivismo, o Marxismo e a Escola dos Annales exerceram no ensino formal da História, bem como na maneira com que este é concebido na contemporaneidade.

Na teoria positivista, a História foi caracterizada por uma metodologia rigorosa que tratava o conhecimento histórico como algo que aconteceu, genuinamente do passado, instituindo verdades inquestionáveis com suporte em fontes oficiais. O historiador deveria se manter neutro aos fatos, logo, o ensino foi marcado pela falta do pensamento crítico e pela formação do sujeito cívico, no qual os “heróis” e os grandes feitos históricos eram apenas apresentados para as novas gerações.

Na segunda metade do século XIX, a corrente positivista foi posta em xeque com a Teoria Marxista, que postulava uma sociedade dividida em classes que vive em constante conflito se constituindo o próprio motor da História. Todas as pessoas, em especial, os trabalhadores foram considerados agentes sociais atuantes, e no ensino de História, a disciplina pôde se tornar um instrumento revolucionário, contribuindo para a formação da identidade de classe e, consecutivamente, perfazendo cidadãos revolucionários.

As mais significantes mudanças no campo da História procedem dos debates ensejados pela Escola dos Annales ao trabalhar em conjunto com outras disciplinas. Essa corrente teórica buscava uma análise crítica dos fatos e acontecimentos proporcionada pela diversificação das fontes históricas, que culminou na emergência de objetos, abordagens e problemas nesse campo. O ensino da História, nessa perspectiva, aumentou as possibilidades de trabalho do professor, pois objetivava a internalização de conceitos históricos baseados no conhecimento de mundo,

ampliando-se, com a compreensão crítica, por via da problematização e mediação de saberes interdisciplinar.

Na contemporaneidade, existe razoável concordância acerca da compreensão de que o ensino deve ser ministrado numa perspectiva progressista, concebendo o aluno como centro do ensino-aprendizagem, apto ao desenvolvimento cognitivo e intelectual em ritmo individual e autônomo. Ao professor cabe o papel de mediar, instigar com problematizações o conhecimento, para facilitar a assimilação e a internalização de saberes. O objetivo no ensino fundamental é “alfabetizar historicamente” o aluno com a apreensão de conceitos e categorias básicas que possibilitem a compreensão do tempo, fato e sujeito histórico, é o aprender a ler por via da realidade que o cerca, e, consecutivamente, possibilitando compreender o mundo com a consciência histórica, rememorando, interpretando e utilizando os saberes na vida prática.

## HISTORY AND THE THEORIES OF HISTORY TAUGHT IN ELEMENTARY EDUCATION

**Abstract:** *It aims to discuss the interfaces of History theories and the History taught in elementary school, with emphasis on the “history literacy” in the 21<sup>st</sup> century. As a research methodology it was used a focal group with 21 reseachers and teachers who work in the field of History teaching and History of Education. It was verified that teaching in the 21<sup>st</sup> century must enable learning in a contextualized way, relating people, time and space in a perspective of production and transformation of society, in which the student is conceived as a historic subject inserted in the dialogical-critical ambit, as long as the teacher is a mediator.*

**Keywords:** *Education. History. Theoretical perspectives.*

## REFERÊNCIAS

AGRA do Ó. A. Ensaando um diálogo: história acadêmica e história “ensinada”. *Saeculum*, n. 8/9, p. 157-178, jan/dez, 2003.

ALVES, A, P, A, F; SAHR, C. L. Geografia ensinada – geografia vivida? Conceitos e abordagens para o ensino fundamental no Paraná. *Revista Discente Expressão Geográficas*, n 05, ano V, Florianópolis, maio. 2009.

AZEVEDO, C. B.; STAMATTO, M. I. S. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes do pensamento que influenciaram o ensino de história do Brasil. *Antíteses*, v.3, n. 6, p. 703-728, jul/dez, 2010.

BARCA, I. Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, número especial, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, M. L. B. *Apologia da História ou O Ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BOURDIEU, P. *La distinction – critique socialedujugement*. Paris: Minuit, 1979.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: História (ensino fundamental)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BURKE, P. *A escola dos Annales, 1929-1989-A revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CAIMI, F. E. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: Ed. UFPB, 2001.

CAINELLI, M. R.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

CAINELLI, M. R. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar*, Curitiba, Edição especial, p. 57-72, 2006.

CALLAI, H. P. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cadernos CEDES*, v. 25, n.66, Campinas, mai./ago. 2005.

CASTELAR, S. M. V. Alfabetização em geografia. *Espaços da escola*, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set., 2000.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. *Cad. CEDES*. v. 25. n.66. Campinas. Maio/ago. 2005.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro: Edições 34, 1992.

- FARIAS, A. E. L. Cultura histórica, ensino de história e múltiplos saberes. *Saeculum – Revista de História*. (22); João Pessoa, jan./jun. 2010
- FEBVRE, L. *Micheletetla Renaissance*. Paris: Flammarion, 1992.
- FREITAS, I. *Fundamentos Teórico-Metodológicos para o Ensino de História (anos iniciais)*. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LE GOFF, J. *História e memória*. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.
- LE GOFF, J.; NORA, P. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1988.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo. Cortez, 1994.
- MIRANDA, S. R. Horizontes e fronteiras teóricas na pesquisa do saber histórico escolar. In: *Cultura escolar, saberes docentes e história ensinada*. São Paulo: Unesp; Juiz de Fora: EDUFJF, 2007. p. 37-106.
- MORAES, A. C. R. *Geografia: pequena história crítica*. 20 ed. São Paulo: Anablume, 1994.
- MORIN, E. ROGER, E. C. MOTTA R. *Educar na era Planetária*. São Paulo: 2. ed. Cortez. Brasília-DF: UNESCO, 2007.
- NADAI, E. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*. v. 6, n. 11, set. São Paulo, 1984.
- PENTEADO, H. D. *Metodologia do Ensino de História e Geografia*. 3 ed. São Paulo: CORTEZ, 2010.
- PIAGET, J; INHELDER, B. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1779.
- PILETTI, N. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1997.
- REIS, C. E. Conteúdos curriculares e organização escolar na reforma da CENP. In: *História social e ensino*. Chapecó: Argos, 2001. p. 47-63.
- RIBEIRO, L. T. F; MARQUES, M. S. *Ensino de História e Geografia*. 2 ed. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001 (Coleção para professores das séries iniciais. V.1)
- ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. 7. ed. Petrópolis: Vozes. 1985.
- RÜSEN, J. *Reconstrução do passado: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Editora da UNB, 2007.
- SANCHES, T. C. Consciência histórica de professores das séries iniciais. In: IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino da História, 2011, Florianópolis. *Anais eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino da História*. Florianópolis, abril, 2011, p 1-10.

SCHMIDT, M. A. *A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SCHMIDT, M. A. M. S; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez., 2005.

SOARES, O. P. *Formulação conceitual e ensino de História para crianças*. Anais eletrônicos do IX Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Florianópolis- SC, 2011.

SODRÉ, M. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

STAMATTO, M. I. S. Historiografia e ensino de história através dos livros didáticos de história. In: OLIVEIRA, M. M. D. (Org.). *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: EDUFRRN, 2008, pp.137-147.

TOMÁS, C.; FERNANDES, N. Participação e ação pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças. *Educativa*. Goiânia, v. 16, n. 2, p. 201-216, jul./dez. 2013.

VESENTINI, J. W. *Geografia Crítica e Ensino*. In: OLIVEIRA, A. W. (Org). *Para onde vai o Ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto. 1988.

VILAR, P. "História marxista, história em construção". In: LE GOFF, J & NORA, P. (org.) *História: Novos Problemas*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1979.