Proposição de um modelo de ensino da história baseado em referencial teórico*

Eliane Garcindo Dayrell **
Maria Mitsuko Okuda ***

1. Introdução; 2. O modelo; 3. Algumas implicações do modelo.

1. Introdução

A fluidez dos objetivos do ensino da história nas escolas de 1º e 2º graus tem determinado uma imagem distorcida da história. A falta de um consenso ou de uma definição objetiva e funcional do papel do conhecimento histórico nos currículos em que se insere impede a determinação clara dos fins educacionais e conseqüentemente a sua persecução. Um modelo referencial que considere a estrutura do conhecimento histórico, sua metodologia e as operações mentais necessárias a seu desempenho pode validar a seleção de objetivos a serem buscados, tornando-os compatíveis com os objetivos gerais visados.

A literatura pertinente ao ensino da história, particularmente à metodologia, registra a inconsistência do ensino da história, que incide na memorização, levando a uma deturpação dos propósitos primários da história em si. Tal fato é considerado resultante da "seleção pouco feliz dos fatos a apresen-

* Agradecemos às Professoras Eliane Mendonça Marquez de Rezende e Luzia Bezerra Nunes pela aplicação do modelo em estudo nas turmas de sua responsabilidade, no Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

** Mestre em história. Professora assistente do Departamento de Práticas Educacionais da Faculdade de Educação da UFGO.

*** Mestre em educação. Professora assistente do Departamento de Práticas Educacionais da Faculdade de Educação da UFGO.

tar" (Leite, 1969). Pode-se estender essa afirmação ao *como* apresentar. Ora, a seleção e a forma de apresentação devem resultar de um critério consistente, coerente à estrutura lógica do conteúdo a ser apresentado (Bruner, 1963) e adequada às condições do processo de aprendizagem (Bruner, 1963 e Gagné, 1972).

Uma tentativa de sistematização da relação conteúdo-comportamento em estudos sociais, abrangendo a história, é a proposição de uma Tabela de especificação apresentada por Orlandi (1972). O autor organiza essa tabela a partir dos programas e livros didáticos americanos. O uso da tabela como referencial para a montagem de planos de ensino apresentou dificuldades em sua aplicação em experiências anteriores.[1] Em vista disso, procurou-se ir diretamente à fundamentação teórica e aos estudos epistemológicos da história, ao invés de buscar uma definição de critérios nas práticas evidenciadas em nossos compêndios didáticos ou currículos, cuja deficiência reside, em grande parte, na ausência de critérios.

Considerou-se como pressuposto inicial que diante de quaisquer variáveis ou condicionantes o corpo de conhecimentos e os métodos históricos permanecem originais e específicos. Desta forma, em qualquer tipo de currículo ou programa, os objetivos educacionais propostos através desta disciplina ficam limitados a sua área de alcance fixada pela própria essência do conhecimento histórico. Propõe-se, então, um modelo de ensino de história, baseado em referencial teórico.

A efetivação da proposta deriva de estudo detalhado da formulação do seguinte problema: Qual o modelo de ensino da história, coerente com o conhecimento histórico, que leva à aquisição de um raciocínio histórico aplicável a situações práticas, tendo em vista o processo de aprendizagem? Do estudo de tal problema, através de revisão bibliográfica, testagens empíricas e pesquisa em ação, resultou o modelo que a seguir se apresenta.

2. O MODELO

O modelo de ensino decorre da especificação dos tipos e níveis de aprendizagens que são desejáveis, a partir da caracterização do que deve ser aprendido. Assim, é possível montar um sistema de ensino voltado, desde as suas bases, aos comportamentos de trabalhar especificamente com a *forma de conhecer historicamente uma realidade determinada.*

[1] Essas experiências referem-se à utilização da Tabela de especificação em cursos de metodologia de ensino e na orientação aos professores do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da UFGO, por uma das autoras da proposição.

Considerando-se que: a) o educando não devesse estar limitado a conhecer o já conhecido, mas que fosse induzido cada vez mais a produzir conhecimento e/ou dominar meios para produzi-los; b) a aquisição de raciocínio a partir de uma "lógica histórica", fundamental à produção de conhecimento, ocorreria através do exercício de suas próprias formas básicas ou fundamentais, procurou-se, no modelo, uma abordagem instrucional que tentasse conjugar a aquisição do conhecimento produzido com a produção do conhecimento, através de seus métodos de origem.

Para tal, o modelo foi construído a partir da "caracterização do conhecimento histórico" onde se considera os seguintes elementos constitutivos:

Objeto — realidade histórica

Método — conjunto de procedimentos sistematizados que visam a explicação da realidade histórica

Explicação — conhecimento resultante da análise do objeto.

O objetivo primordial do modelo é possibilitar não apenas a aprendizagem de um conhecimento (explicação) apresentado mas também a aprendizagem dos meios de produzir tal conhecimento.

Voltado para tal objetivo, o modelo busca operacionalizar-se por etapas, considerando as possibilidades e condições de aprendizagem. Busca permitir, visando o seu fim último, a aprendizagem das habilidades mais simples e específicas até as mais complexas e genéricas, levando em conta as condições específicas de cada clientela onde se aplica.

Em toda situação instrucional, seja a nível de aula, unidade de ensino ou curso, que define previamente os objetivos de ensino, estes devem ser estabelecidos considerando-se, evidentemente, alguns fatores: a) os próprios objetivos educacionais; b) o nível dos alunos; c) o tempo que é disponível para alcançá-los. Além disso, e principalmente, o professor ao definir seus objetivos deve partir de dois parâmetros: do conhecimento histórico (no caso do ensino da história) e dos fundamentos teóricos de instrução. Quando se considera esses dois parâmetros, o ensino é efetivado objetiva, coerente e consistentemente.

O ensino da história deve ter o propósito de enfocar o conhecimento histórico do ponto de vista de seu produto (a história da maneira como ela se apresenta) e de seu processo de produção (a maneira como o conheci-

mento histórico é produzido). Esse pressuposto parte do fato de que o crescente acúmulo de conhecimento torna-se progressivamente mais amplo e, em conseqüência, é impossível a aquisição da sua totalidade em dado momento, por determinado indivíduo. Desta forma, o ensino que visa especificamente ao conhecimento do produto não atingirá a plenitude em seus propósitos. Por outro lado, o ensino que objetiva conciliar o conhecimento do produto e seu processo de produção possibilitará a aquisição de conhecimentos relativos a produtos, bem como de habilidades relativas a processo que permitirão ao aluno buscar a explicação histórica, isto é, a produção de conhecimento histórico. Em síntese, o ensino da história, concebido nesse ponto de vista, proporcionará ao aluno a aquisição de um raciocínio histórico que é a capacidade de identificar, organizar e produzir conhecimento histórico — objetivo real do ensino da história.

Paralelamente, o ensino da história, e todo ensino de maneira geral, busca meios de consecução de sua finalidade precípua, ou seja, a aprendizagem do que propõe. A determinação de tais meios deve fundamentar-se no processo através do qual a aprendizagem se realiza no indivíduo. Esses meios deverão constituir-se nas condições para que a aprendizagem ocorra.

Considerando-se que a aprendizagem exige determinadas condições para que ocorra, o ensino deve levar em conta o processo que leva à aquisição da aprendizagem e o produto da aprendizagem.

O ensino deve ser fundamentado em regras e normas a serem consideradas na atividade docente, a partir das exigências da aprendizagem visada e de seu processo de ocorrência. Deve fundamentar-se em critérios para a sua sistematização, de forma que se garanta coerência e compatibilidade entre a ação de ensinar e a ação de aprender. Deve-se buscar a relação entre os dois pólos de ação. Em síntese, o ensino da história, para proporcionar ao aluno a aquisição de um raciocínio histórico, deverá considerar os fundamentos teóricos de instrução que prescrevam as condições concernentes à forma mais eficaz de obtenção do raciocínio histórico.

O que ocorre no ensino da história é que nem sempre o conhecimento histórico, os fundamentos teóricos de instrução condizentes são levados em conta na definição dos objetivos, dos meios de ensino e dos procedimentos de avaliação.

O conhecimento histórico pode ser abordado, do ponto de vista teórico, em nível fatual ou processual. Um professor poderá adotar a abordagem

processual e desenvolver o ensino supondo resultados de aprendizagem a nível processual. No entanto, se a estruturação da sua atividade docente não se fundamentar em critérios e normas instrucionais pertinentes, ele poderá se surpreender com o resultado de aquisição por parte dos alunos, de conhecimento histórico a nível fatual. Aí está a importância de se definir os objetivos, as atividades de ensino e os procedimentos de avaliação guardando a coerência necessária entre o que deve ser ensinado e os fundamentos da ação de ensinar.

No ensino do conhecimento histórico observa-se atualmente uma tendência para sua apresentação numa abordagem processual, em oposição a uma abordagem fatual, característica da chamada "história de eventos". Ocorre que a aprendizagem da história dentro dessa nova tendência ou proposição de ensino vem se efetivando através de uma metodologia de ensino fundamentada na antiga proposta da "história de eventos".

Da mesma forma pela qual esta "história de eventos" adotou uma metodologia de ensino e sedimentou princípios de ação docente, a nova proposição deve buscar procedimentos de ensino coerentes e sedimentar os princípios de ação de ensino condizentes à sua proposição. O modelo que ora se apresenta é uma tentativa neste sentido, e se constitui da sistematização dos elementos aqui discutidos, considerados como fundamentos específicos da proposta de ensino da história. Visa, assim, através desta sistematização, proporcionar ao docente a reflexão e consideração constantes e contínuas de tais elementos e de suas relações, a fim de resguardar sua proposta de ensino. Dessa forma, remete o docente às *fontes* (figura 1), onde ele deverá buscar os fundamentos e informações necessários para a determinação da ação docente que se especifica:

a) na definição de objetivos de ensino;

b) na seleção e organização de procedimentos de ensino e seleção de recursos auxiliares;

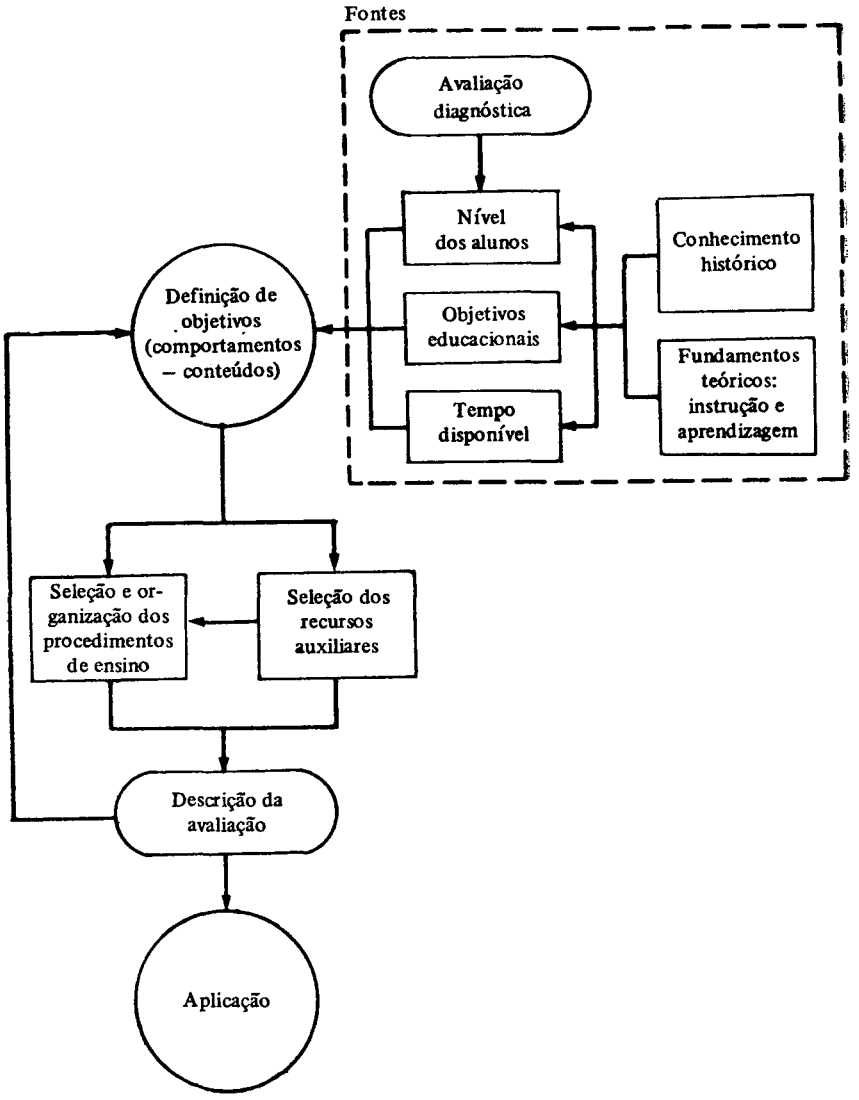
c) na descrição do processo de avaliação;

d) na aplicação.

Um dos elementos das fontes é o *conhecimento histórico,* cuja caracterização (figura 2) é utilizada na determinação do conteúdo a ser ministrado

e da própria metodologia de ensino. Os elementos que caracterizam o conhecimento histórico, no modelo, foram organizados considerando-se a situação para a qual foram delineados: o ensino da história. São também

Figura 1
Modelo de ensino de história

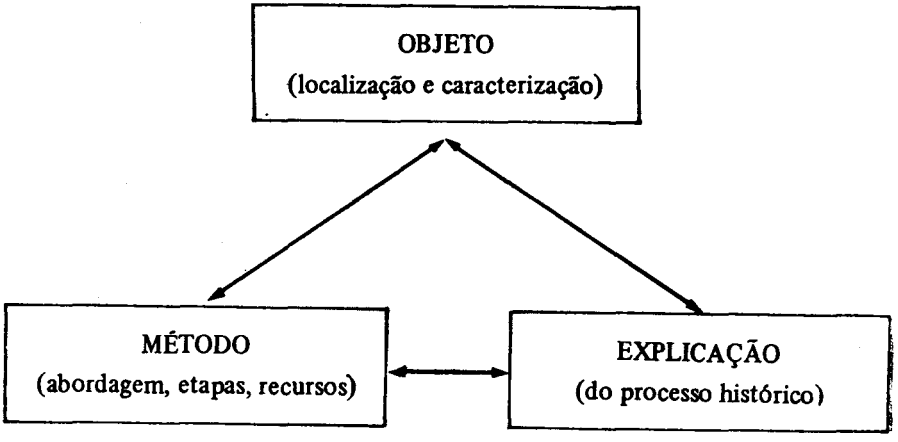


conseqüentes da aplicação de fundamentos teóricos de instrução. Toma-se o conhecimento no seu mais amplo sentido, considerando o conhecimento produzido que se configura como história apresentada (através de uma explicação) e também o processo de produção deste conhecimento.

Considerou-se como elementos componentes do conhecimento histórico: objeto, método e explicação específicos. Esta caracterização é concebida como um referencial amplo, capaz de permitir a consideração dos elementos relevantes do conhecimento histórico, mas também capaz de permitir propostas sob diferentes abordagens teóricas das quais estão dependentes a caracterização do objeto, o método e a tecitura explicativa (figura 2).

No modelo proposto, especifica-se do seguinte modo os elementos característicos do conhecimento histórico:

Figura 2
Caracterização do conhecimento histórico



2.1 *Objeto*

O objeto de estudo é a realidade histórica, no tempo e no espaço. A consideração do objeto específico de uma ciência a ser proposta como tema de ensino é fundamento básico a ser determinado para o estudo desse conhecimento.

No ensino da história, numa abordagem processual, evidencia-se a necessidade de considerar-se como parâmetros relevantes, na delimitação do "objeto a ser explicado", não só a sua localização temporal-espacial, mas também caracterizar a composição da realidade que se pretende explicar. Assim, o conhecimento é apresentado em relação às características econômicas, sociais, políticas, culturais, ideológicas etc., relativas a determinado grupo, em determinado tempo e local. Essas características são presentes, inevitavelmente, nas mais distintas formas explicativas. A caracterização do objeto está relacionada com a forma através da qual o conhecimento deste objeto se apresenta estruturado de maneira geral.

2.2 *Método*

Quanto à abordagem teórica, etapas e recursos. Considera-se o método como a operacionalização sistemática de formas de raciocínio específicas de uma determinada abordagem teórica.

A abordagem teórica do modelo que se propõe explica o objeto do ponto de vista processual em oposição à descrição de fatos, característica da "história de eventos" (abordagem fatual). Esta abordagem evidencia as relações contidas na realidade histórica que pretende explicar. Esta explicação será buscada na aplicação do modelo através de etapas e recursos assim especificados:

— Etapas

- Levantamento de fontes
- Crítica das fontes
- Extração de dados
- Formulação de hipóteses
- Análise
- Síntese

— Recursos

- Fontes históricas
- Historiografia
- Bibliografia
- Terminologia

As etapas discriminadas acima, que são uma instrumentação do método histórico e pertinentes ao modelo, são hierarquizadas tendo em vista que a explicação ou o conhecimento parte de *fontes* e mais amplamente de outros recursos que devem ser obrigatoriamente criticados. Somente estes recursos, *criteriosamente selecionados,* permitirão que sejam *extraídos dados* relativos ao objeto. A partir dos dados selecionados poderão ser *levantadas hipóteses.* Essas hipóteses, bem como aquelas que forem paralelamente se evidenciando no decorrer da análise, são confirmadas através da *análise* das partes e do todo do conhecimento em produção. A configuração do quadro explicativo, ou seja, a forma final da produção do conhecimento do objeto se efetuará no trabalho final de *síntese* — quando os elementos esclarecedores formarão uma tessitura, já ponderados os seus significados e relevâncias.

Consideram-se como recursos para o conhecimento do objeto as *fontes históricas,* de onde devem derivar os dados relativos ao objeto; aqueles que já apresentam dados organizados ou explicações, e/ou que contribuem para evidenciar os pontos não conhecidos ou explicados (historiografia e bibliografia); e até mesmo os termos que contribuem para esclarecimentos conceituais relevantes (terminologia).

2.3 *Explicação*

Considera-se explicação histórica a apresentação formal do conhecimento histórico produzido em nível processual.

Ao lado do conhecimento histórico o docente deverá considerar os fundamentos teóricos de instrução que permitam levar a efeito um ensino onde o próprio conhecimento histórico em seus elementos e as relações entre esses elementos são determinantes da metodologia de ensino, ou melhor, das condições para a aprendizagem. Portanto, o foco do modelo proposto é que o conhecimento histórico é o objeto de estudo e o fundamento da própria ação de ensinar.

Em outras palavras, o modelo considera:

a) o conhecimento histórico como o objeto de estudo;

b) o método histórico como o meio de aquisição do conhecimento histórico;

c) a utilização do método histórico, pelo educando, como recurso de aquisição de raciocínio histórico.

Portanto, pelo modelo proposto, o método de trabalho do aluno consiste na reprodução do método histórico, cuja finalidade é o domínio do conhecimento como produto e a produção do conhecimento. Em suma, o modelo de ensino de história que se propõe se estrutura de maneira coerente com a própria gênese do conhecimento histórico.

Os fundamentos teóricos de instrução que sustentam as proposições do modelo, basicamente, devem prescrever normas relativas aos componentes instrucionais, segundo o esquema apresentado na figura 3. Concomitantemente, deve-se considerar fundamentos teóricos que caracterizam a natureza e os processos cognitivos da aprendizagem.

Prosseguindo no detalhamento das "fontes", no modelo proposto (figura 1), há que se considerar, neste ponto, três filtros através dos quais os fundamentos relativos ao conhecimento histórico e aos fundamentos teóricos de instrução e aprendizagem se concretizam em objetivos de ensino. Os filtros referem-se a informações concernentes:

- ao nível dos alunos
- aos objetivos educacionais
- ao tempo disponível.

O *nível dos alunos* é entendido como as capacidades e habilidades que dispõem a população-alvo em relação a história. Para se obter o diagnóstico do nível dos alunos pode-se recorrer desde às informações prestadas por ex-professores até ao pré-teste, dependendo das necessidades e das condições de exeqüibilidade.

Um segundo aspecto, igualmente relevante, são os *objetivos educacionais*, sejam aqueles estabelecidos no plano curricular da escola ou os expressos na legislação pertinente.

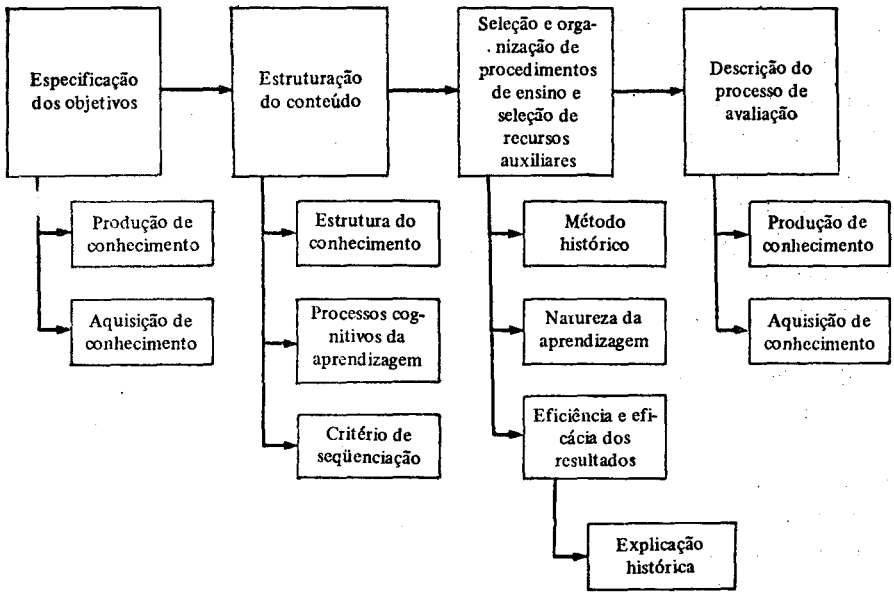
Em terceiro lugar, o *tempo* disponível ao desenvolvimento da disciplina é fator indispensável a ser lembrado na definição dos objetivos de ensino, vez que o currículo das escolas estabelece horas/aula ou créditos por disciplina.

Essas informações sobre as condições da realidade e os fundamentos teóricos norteiam a definição dos objetivos de ensino.

A *definição dos objetivos* se faz em termos de comportamentos-conteúdos pretendidos. Note-se que o enfoque quanto ao comportamento é de aquisi-

ção e produção do conhecimento; ambas adequadas ao nível do educando: de assimilação e criação e da capacidade de lidar com dados e fatos da história. Quanto ao conteúdo, refere-se ao objeto de estudo propriamente

Figura 3
Esquema básico para o desenvolvimento de componentes da instrução



dito. A especificação de objetivos que incluem tais categorias comportamentais (aquisição e produção de conhecimento) e que considera o nível do educando deve ser suficientemente clara quanto ao comportamento e conteúdo a serem dominados.

Relativamente ao conteúdo especificado no objetivo é necessário que se considere:

- a estrutura do conhecimento
- a forma de abordagem (enfoque), de acordo com os processos cognitivos da aprendizagem
- critério de seqüenciação.

Portanto, esses fatores de seleção e organização de conteúdos são vinculados à explicitação dos objetivos de ensino, sendo que o conteúdo é, ao mesmo tempo, parte e condicionante dos objetivos.

Definidos desta maneira os objetivos a serem alcançados pelos alunos no processo ensino-aprendizagem, o modelo propõe que se faça:

a) a seleção e organização dos procedimentos de ensino;

b) a seleção dos recursos auxiliares.

Uma vez que o modelo propõe como método de trabalho do aluno o exercício do método histórico, a *seleção e a organização dos procedimentos de ensino e a seleção dos recursos auxiliares* devem ser efetuadas tendo em vista a própria caracterização do conhecimento histórico (figura 2) e, particularmente, os princípios do método histórico, através das técnicas e etapas pelas quais este método se operacionaliza. A definição da forma de reprodução do método histórico como veículo de ensino deve ter em conta a natureza da aprendizagem do educando. Os procedimentos e recursos selecionados, portanto, visam a eficiência e eficácia dos resultados da aprendizagem que não são outros senão a explicação histórica.

Finalmente, considerando que o modelo preconiza especificação de objetivos, a última etapa consiste na verificação dos resultados da aprendizagem em função dos objetivos propostos. O *processo de avaliação* deverá ser descrito e os recursos e/ou instrumentos previstos deverão ser coerentes com os demais componentes da instrução. Tendo delineado a proposta de ensino a partir das considerações do modelo apresentado, o docente procede à estruturação do planejamento de ensino.

3. Algumas implicações do modelo

O modelo aqui apresentado foi delineado, numa primeira instância, a partir de fundamentos teóricos. A seguir, testagens empíricas foram desenvolvidas ao longo de três anos, simultaneamente em algumas séries do 1º grau, e em cursos de licenciatura curta. No momento em que se definiram os suportes fundamentais, partiu-se para pesquisa em ação, realizada durante um ano na quinta série do 1º grau. Foram os resultados dessas experiências que permitiram o estabelecimento desse modelo de ensino. Não obstante, a fim de validá-lo cientificamente, é necessária a testagem experimental. Ainda que o modelo careça dessa validação, algumas implicações puderam ser levantadas a partir dos estudos já elaborados, e sua aplicação implica na reformulação e reestruturação do conteúdo curricular adotado nas escolas, particularmente a nível de 1º e 2º graus.

A consideração da história como fundamento do ensino da história obriga a estruturação e apresentação do conteúdo a partir da lógica interna da história. Para que esta apresentação "facilite" a aprendizagem necessário se faz levar em consideração o processo de aprendizagem. Desta forma, diante das dificuldades que o educando enfrenta na aprendizagem da história com relação ao problema *tempo* e à relação *tempo-espaço,* é fundamental que se apresente o conteúdo de forma lógica-cronológica, sobretudo para as quatro séries finais do 1º grau.

Uma vez que a dimensão tempo e a conjugação tempo-espaço são demonstrativas da idéia de *processo,* a apresentação do tema de estudo nessa perspectiva evidencia uma abordagem processual da história. Convém lembrar que as noções de tempo histórico, de espaço histórico-geográfico e de suas relações são ao mesmo tempo a "espinha dorsal" que vai direcionar o estudo e o próprio tema de estudo.

Ainda em relação à reestruturação do conteúdo curricular, a utilização do modelo implica que o aluno seja introduzido no estudo da história através da especificação do conhecimento histórico. Esta introdução se relaciona com três propósitos:

a) permitir ao aluno atribuir significado à aprendizagem;

b) instrumentalizar o aluno para a aprendizagem;

c) propiciar o conhecimento do objeto de estudo.

Essa fase introdutória especificada pode variar em duração e nível de profundidade tendo em vista o nível dos alunos. O estudo histórico que se segue deve obedecer às diretrizes estabelecidas na *introdução.* Desse modo, o aluno adquire o conhecimento do objeto de estudo (conhecimento histórico), apreende o seu significado e adquire meios de conhecer o objeto de estudo (método histórico).

Convém ressaltar que em qualquer situação de ensino da história a utilização do modelo não implica a obrigatoriedade de retroceder-se aos primórdios da história da humanidade. O estudo de qualquer tema histórico deve ser localizado em dado período, resguardando, na apresentação do tema, a sua relação dentro do processo histórico, enfatizando a dimensão processual através de procedimentos pertinentes, conforme especifica o modelo, possibilitando ao aluno a observação constante do *processo histórico.*

A título de exemplificação apresente-se, em linhas gerais, o conteúdo curricular das quatro séries finais do 1º grau, desenvolvido em pesquisa em ação, na quinta série e, empiricamente, nas demais (quadros 1, 2, 3 e 4). Esta composição do conteúdo curricular buscou uma apresentação formal historicamente lógica, compatível com a possibilidade de percepção do educando. Esta forma de apresentação possibilita uma visão geral e ampla do conhecimento histórico, através da seqüência lógica, historicamente verdadeira, recompondo a sucessão do tempo histórico.

Quadro 1

Esboço do conteúdo curricular da quinta série do 1.º grau

Conhecimento histórico	
Fonte	Objeto de estudo
Objeto	— delimitação do objeto . localização: tempo e espaço histórico-geográfico . especificação, caracterização e relações das formas sociais básicas da vida humana
Método	— determinação da estrutura da explicação histórica — especificação, caracterização e aplicação das etapas do método histórico — seleção e organização dos recursos para estudo do objeto
Explicação	— conceituação do conhecimento histórico — conhecimento histórico como forma explicativa da realidade

Quadro 2

Esboço do conteúdo curricular da sexta série do 1.º grau

Conhecimento histórico	
Fonte	Objeto de estudo
Objeto e Explicação	— Pré-história, Idade Antiga e Idade Média . localização: tempo e espaço histórico-geográfico . identificação e caracterização das formas sociais básicas . relações tempo-espaço × relações das diferentes formas sociais

Quadro 3

Esboço do conteúdo curricular da sétima série do 1.º grau

Conhecimento histórico	
Fonte	Objeto de estudo
Objeto e Explicação	— Idade Moderna — Universal, das Américas, do Brasil e Regional . localização: tempo e espaço histórico-geográfico . identificação e caracterização das formas sociais básicas . relações tempo-espaço × relações das diferentes formas sociais

Quadro 4

Esboço do conteúdo curricular da oitava série do 1.º grau

Conhecimento histórico	
Fonte	Objeto de estudo
Objeto e Explicação	— Idade Contemporânea — Universal, da América, do Brasil e Regional . localização: tempo e espaço histórico-geográfico . identificação e caracterização das formas sociais básicas . relações tempo-espaço × relações das diferentes formas sociais

A composição do conteúdo curricular assim caracterizada permitiu formular as seguintes hipóteses:

- facilita aprendizagens relativas a tempo histórico;
- facilita aprendizagens relativas a processo histórico.

Observou-se, anteriormente ao uso do modelo, que alunos em nível de quinta série e não raro nas séries subseqüentes, até mesmo de 2º grau, encontram dificuldades no domínio da noção "tempo histórico". Por outro lado, observou-se que a noção de "processo histórico" dificilmente é adquirida pelos alunos que iniciam a quinta série com o estudo da história do Brasil, provavelmente porque o ensino fragmenta o objeto de estudo e desenvolve cada parte isoladamente.

Ao contrário, através do modelo, a apresentação da história nacional e regional no *tempo histórico* correspondente, dentro de um quadro configurado no momento, como seqüência natural, parece permitir a compreensão das características do processo histórico inserido num tempo histórico. Ocorre ainda que o estudo da história nacional e regional é proposto quando o aluno já domina meios de explicar historicamente a realidade que o cerca.

Uma implicação de natureza funcional, refere-se ao fato de que os livros-texto e outros materiais de ensino, atualmente disponíveis, não se ajustam em sua totalidade às proposições do modelo. Isto porque esses são elaborados tendo em vista o ensino da história em outra perspectiva. A partir do material existente pode-se, com as devidas adaptações, organizar uma composição apropriada ao modelo. Entretanto, dependendo das necessidades e exigências de cada situação de aprendizagem impõe-se a elaboração de materiais específicos.

Outra implicação de caráter funcional diz respeito ao uso dos *recursos* (figura 1) cuja função no modelo é, ao mesmo tempo, a de recurso auxiliar de aprendizagem e de conteúdo propriamente dito. Portanto, são indispensáveis ao processo ensino-aprendizagem. Essa implicação, contudo, é aparentemente funcional, pois o uso de recursos é intrínseco ao modelo.

Um exemplo comparativo ilustra a idéia aqui apresentada. No estudo da Abertura dos Portos, no modelo tradicional do ensino da história, o professor poderia apresentar aos alunos o fac-símile do decreto da Abertura como ilustração, "motivação", enriquecimento da aula, ou informação "cultural". No modelo proposto o documento tem, além dessas funções, a de viabilizar o conhecimento do tema através de sua análise. A análise de tal documento consiste numa etapa do procedimento de ensino onde o método histórico é reproduzido. Assim, o aluno participa da seleção do recurso-fonte da explicação do conhecimento em foco, critica o documento selecionado, que pode ser uma das fontes, extrai dados e levanta hipóteses.

É interessante lembrar que numa perspectiva processual alarga-se a concepção do que viria a ser uma "fonte histórica" e que deve ser evidenciada a riqueza de elementos que compõem e podem explicar a realidade. Neste prisma todas as ações humanas e seus vestígios ou registros devem ser focalizados e classificados como fontes e como tal analisados.

A síntese ocorre na organização do conhecimento adquirido e/ou produção de conhecimento que o aluno demonstra numa redação que se segue ao final do estudo de cada tema. Essa redação constitui um instrumento que permite ao professor e ao aluno avaliarem a consecução do objeto por parte do aluno.

Os subsídios teóricos de instrução e de aprendizagem, que constituíram um dos fundamentos para a aplicação do modelo, são apresentados a seguir, nas suas diretrizes básicas. A ênfase na aprendizagem por descoberta onde o aluno tem participação ativa, são princípios preconizados por Bruner que devem nortear constantemente a prática docente. A aprendizagem como decorrência da utilização de um método específico de investigação se concretiza através da ação do próprio aprendiz, levando-o à descoberta e à produção de conhecimento. Por outro lado, tal tipo de aprendizagem é conseqüência da participação ativa do educando, efetivada através da utilização do método de investigação e nunca pela mera reprodução de conhecimentos já elaborados ou pela simples memorização de conteúdos.

A operacionalização do método de investigação específico do conhecimento histórico implica em propiciar condições para que a aprendizagem ocorra. Essas condições devem ser previstas e arranjadas tendo em vista que cada situação de aprendizagem exige condições apropriadas. Quando se diz *condições apropriadas a cada situação de aprendizagem* refere-se à adequação, à aprendizagem e às potencialidades do aluno em relação a ela. É o que Gagné chama de condições externas e internas da aprendizagem.

A seqüenciação de atividades, que envolve o binômio comportamento-conteúdo, é ponto fundamental no desenvolvimento das habilidades a serem adquiridas pelo aluno. A seqüenciação busca evidenciar, na apresentação do conteúdo, a lógica inerente ao conhecimento e propiciar a incorporação efetiva de conhecimentos novos àqueles já adquiridos pelo aluno. Segundo Ausubel, o processo ensino-aprendizagem assim estruturado resulta numa aprendizagem significativa.

É a seqüenciação assim caracterizada que se converte na condição, num sentido amplo, para a aprendizagem das noções de tempo e espaço histórico. É necessário adequar essa seqüenciação de acordo com o nível de desenvolvimento mental do aluno; as noções de tempo e espaço são desenvolvidas gradativamente quanto à terminologia, conceituação, complexidade e aplicação.

Considerando-se os estágios de desenvolvimento mental do indivíduo, de acordo com a teoria de Piaget, propôs-se um conteúdo curricular na quinta série onde o aluno trabalha com medidas de tempo e espaço histórico mais precisos que a mera noção de "antes", "depois de", "aqui" e "ali". Isso porque, nessa faixa etária, o aluno possui estruturas que lhe permitem ser iniciado nessa noção de tempo e espaço para o desenvolvimento das estruturas lógicas do pensamento formal.

É preciso esclarecer que no detalhamento do plano, os objetivos especificados em termos de comportamento-conteúdo têm, no momento inicial do processo de aprendizagem, correspondência apenas com determinados procedimentos e recursos de ensino, mas estes não são os únicos que concorrem para o alcance desses objetivos. Outros procedimentos previstos para fases subseqüentes constituem, também, condições para aqueles objetivos iniciais. Isso ocorre com todos os objetivos da seqüência instrucional. O que importa é o *continuum* que se estabelece gradativamente na relação objetivos-procedimentos. Por exemplo, para o objetivo: *apontar os indicadores da dinamicidade do processo histórico,* que é inicial na quinta série, algumas condições podem ser estabelecidas para o início do curso. Entretanto, não se pretende o domínio desse objetivo, no nível que um aluno de quinta série é capaz, apenas com essas condições. Outras condições, ainda que relacionadas a outros objetivos, são necessárias para o seu pleno alcance. Assim, a avaliação deve ser contínua durante o processo ensino-aprendizagem. Nesse caso, os próprios recursos de ensino confundem-se com instrumentos de avaliação. Por outro lado, para efeito de avaliação somativa, a medida da produção e aquisição de conhecimentos deve ser efetuada ao final de cada etapa do processo ensino-aprendizagem. Para esta avaliação, deverão ser construídos instrumentos, coerentes com o conjunto de objetivos propostos.

Alguns depoimentos de alunos da quinta série, extraídos de trabalhos por eles apresentados, ilustram a maneira como é entendida a história através do modelo proposto:

- "A história é a introdução do homem em todas as coisas."
- "A história marca o tempo e o tempo marca a história."
- "O presente vira passado; o futuro vira presente."
- "A história é a aventura da vida humana."
- "O objeto da história é o homem, sua origem e seu *habitat.*"

Referências Bibliográficas

Ausubel, D. P. *Educational psychology: a cognitive view.* New York, Holt-Rinehart & Winston, 1968.

Bernewits, M. N. Um estudo sobre recursos didáticos e sua aplicação à história como disciplina curricular. *Revista do Centro de Ciências Pedagógicas,* Santa Maria, UFSM, 1(3): 11-8, 1977.

Bendiscioli, M. & Berardi, R. *L'Insegnamento della storia.* Firenze, Felice Le Monnier, 1966.

Berardi, R. *Didáttica della storia.* Torino, G. Giappichelli, 1966.

Bloch, M. *Apologie pour l'histoire.* Paris, Armand Colin, 1974.

Bloom, B. S. et alii. *Taxionomia de objetivos educacionais.* Compêndio primeiro: domínio cognitivo. Porto Alegre, Globo, 1972.

———; Hastings, J. T.; Madaus, G. F. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning.* New York, McGraw-Hill, 1972.

Braudel, F. História e ciências sociais. A longa duração. *Revista de História,* 31(62): 261-94, s.d.

Bruner, J. S. The act of discovery. *Harvard Educational Review,* 31(1): 21-32, 1961.

———. Structures in learning. *Nea Journal,* Mar. 1963. p. 26-7.

———. *O processo da educação.* São Paulo, Nacional, 1968.

———. Origins of problem solving strategies in Skill acquisition. In: International Congress of Psychology, 19, London, July 1969. London, Harvard University, s.d.

———. *The relevance of education.* New York, Norton, 1971.

———. *Uma nova teoria da aprendizagem.* Rio de Janeiro, Bloch, 1973.

———. The cognitive domain, *Teaching and Learning,* p. 451-67.

———. The course of cognitive growth. *American Psychologist,* p. 1-15.

Burckardt, J. *Reflexões sobre a história.* Rio de Janeiro, Zahar, 1961.

Carr, E. H. *What is history?* Penguin Books, England, 1975.

Coleção Unesco, IV. *O ensino da história.* Conselho e sugestões por C. Peter Hill. IBECC, Rio de Janeiro, 1966.

Collingwood, R. G. *A idéia de história.* Lisboa, Presença, s. d.

Gagné, R. M. *The conditions of learning.* New York, Holt Rinehart & Winston, 1965.

———. Domains of learning. *Interchange.* 3 (1): 1-8, 1972.

Gardner, P. *Teorias da história.* 2ª ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1974.

Heinich, R. *Tecnología y administración de la enseñanza.* México, Trillas, 1975.

Inhelder, B. & Piaget, J. *A psicologia da criança.* São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1968.

Landsheere, G. de. *La investigación pedagógica.* Buenos Aires, Estrada, 1971.

Le Goff, J. & Nora, P. *História: novos problemas.* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976.

——— & ———. *História: novas abordagens.* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976.

——— & ———. *História: novos objetivos.* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976.

Legrand, L. *Psicologia aplicada à educação intelectual.* Rio de Janeiro, 1974.

Leif, J. & Rustin, G. *Didáctica de la historia y de la geografía.* Buenos Aires, Kapelusz, 1974.

Leite, M. M. O ensino da história no primário e no ginásio (cinco anos depois). *Revista de História.* 103 (52): 627-38, 1975.

Leite, M. M. *O ensino da história.* São Paulo, Cultrix, 1969.

Mager, R. *A formulação de objetivos de ensino.* Porto Alegre, Globo, 1976.

Marrou, H. I. *De la connaissance historique.* Paris, Seuil, 1954.

Merrill, D. M. Necessary psychological conditions for defining instructional outcomes. *Educational Technology,* p. 34-9, Aug. 1971.

———. ed. *Instructional design: readings.* New Jersey, Prentice-Hall, 1971.

Oliveira, J. B. A. *Tecnologia educacional. Teorias da instrução.* Petrópolis, Vozes, 1973.

Orlandi, L. R. Evaluation of learning in secondary school social studies. In Bloom, B. S.; Madaus, G. F. & Hastings, J. T. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning.* New York, McGraw-Hill, 1972.

Penna, L. de A. *Análise do saber histórico.* Rio de Janeiro, Rio, 1975.

Piaget, J. *Seis estudos de psicologia.* Rio, Forense, 1967.

———. *Psicologia e pedagogia.* Rio, Forense, 1973.

Shaff, A. *História e verdade.* Lisboa. Ed. Lisboa, 1974.

Tennyson, R. D. & Merrill, M. D. Hierarquical models in the development of a theory of instruction: a comparison of Bloom, Gagné and Merrill. *Educational Technology,* p. 27-30, Sept. 1971.

Toynbee, A. J. *Estudio de la historia.* Buenos Aires, Emecé.

Tuckman, B. W. A four-domain taxonomy for classifying educational tasks and objectives. *Educational Technology,* p. 36-8, Dec. 1972.

Veyne, P. *Comment on écrit l'histoire — essai d'epistemologie.* Paris. Seuil, 1971.

Wehling, A. *Os níveis de objetividade histórica.* Rio de Janeiro, Associação de Pesquisa Histórica e Arquivística, 1974.

Widgery, A. G. *Les grandes doctrines de l'histoire.* Paris, Gallimard, 1965.

Wood, D.; Bruner, J. S. & Ross, G. The role of tutoring in problem solving. Nottingham, Oxford and Harvard Universities. Research conducted at the Center for Cognitive Studies at Harvard University under Grant M. H. — 12623 of U. S. National Institutes of Health, 1972.

UM DA VINCI NA SUA SALA



Leonardo Da Vinci (40 x 50 cm)

Ou Pancetti, Djanira, Gauguin, Renoir, enfim, todos os grandes mestres da pintura universal estão agora à sua disposição nos endereços da Fundação Getulio Vargas. A preços inacreditáveis. Reproduções sobre tela, importadas da Itália, com a mesma textura dos originais e total fidelidade à arte que os tornou famosos.

RIO – S. PAULO – BRASÍLIA