



## **INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: COMPARTILHANDO UMA PROPOSTA PARA O PROFHISTÓRIA**

Itamar Freitas<sup>1</sup>

Margarida Maria Dias de Oliveira<sup>2</sup>

Neste ensaio, discutimos um modelo de expressão do raciocínio lógico a ser manifestado por alunos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) em suas dissertações de mestrado, considerando alguns elementos básicos constitutivos de uma intervenção pedagógica no Ensino de História, mobilizados na forma de um “produto” – convencionalmente apresentado no interior das dissertações ou como apêndices do respectivo gênero textual. Em outras palavras, neste texto, motivados, mais uma vez, pelas dificuldades enfrentadas por orientandos(as) do ProfHistória, apresentamos um modelo ideal de orientação, construído, obviamente, a partir da nossa experiência docente junto aos alunos do programa (que são profissionais da escolarização básica) bem como das reflexões desenvolvidas em trabalhos conjuntos.

No trabalho formativo com mestrandos do ProfHistória, com diferenças de personalidade e de contexto (Freitas; Oliveira, 2022; Oliveira; Oliveira 2022), empregamos um modelo de orientação de projetos de intervenção pedagógica destinados ao uso na disciplina escolar História. Aqui, tal construto serve como termo de comparação para a análise da qualidade das dissertações produzidas pelo programa em sua primeira década de existência.

Na disposição lógica dos elementos do planejamento pedagógico, tomamos inspiração no princípio segundo o qual compreender algo é compreender sua finalidade

---

<sup>1</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) e do Programa de Pós-Graduação em História (PROHIS) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: [itamarfreitas@gmail.com.br](mailto:itamarfreitas@gmail.com.br)

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) e do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: [margaridahistoria@yahoo.com.br](mailto:margaridahistoria@yahoo.com.br)

e como suas partes se organizam para cumpri-la, que está presente, por exemplo, na tradição do planejamento curricular finalístico inaugurado por Ralph Tyler (1977). Ele sustenta que os objetivos educacionais devem orientar a seleção de conteúdos, métodos e avaliações. Essa lógica também encontra respaldo na teoria geral do desenvolvimento humano, replicada como teoria geral do desenvolvimento do indivíduo, teoria geral da aprendizagem e teoria disciplinar da aprendizagem histórica, segundo a qual a aprendizagem histórica é conjunto de “operações” e de “formas” de lidar com o passado ou de produzir sentido (Rüsen, 2015, p. 248-249). Assim, os elementos de uma intervenção pedagógica devem ser compreendidos como partes funcionais organizadas em torno de uma finalidade formativa, e não como etapas ou elementos isolados que entram e saem do modelo ao sabor da erudição de seu autor.

O nosso mais recente modelo é construído sobre elementos hierarquizáveis, costumeiramente empregados nas teorias racionais do planejamento educacional. A premissa orientadora é a seguinte: seja na forma de aprendizagens gerais, seja na forma de aprendizagens disciplinares ou mistas, entendemos que toda intervenção pedagógica só se justifica academicamente se possuir uma finalidade clara (ética) e se os seus elementos estiverem organizados estruturalmente (lógica) para cumpri-la. Se substituirmos o conjunto de ideias, atos e valores constitutivos da disciplina escolar histórica pelo simples ato de “ensinar História”, como ocorre cotidianamente entre os professores e professores formadores no Brasil, concluiremos que o ensinar não é apenas agir, mas agir com propósito formativo. Assim, toda elaboração de um “produto”, no ProfHistória, requer planejamento, o que significa dizer que todo protagonista de intervenção pedagógica deve articular razões (porque intervir), fins (para que intervir) e meios (como intervir), formando uma estrutura coerente orientada por uma função. Os cinco elementos predominantes no trabalho do planejamento educacional, expresso em dissertações do ProfHistória, são: conteúdo, modelo de aprendizagem e ensino, finalidade disciplinar, carência na realidade escolar e questão central da pesquisa.

Na prática do ProfHistória, é comum ver mestrandos iniciando o planejamento de suas intervenções pedagógicas por diferentes pontos de entrada, nem sempre coincidentes com a ordem lógica recomendada pelo tipo ideal referido, mas geralmente marcados por compreensíveis razões, como o envolvimento pessoal, afinidades políticas ou experiências práticas de sala de aula. Alguns começam pelo método ou por um artefato didático mediador, a exemplo da produção de uma história em quadrinhos com os alunos. Manifestam o desejo, estruturam a intervenção em torno da linguagem visual e narrativa, buscando depois justificar seu uso pedagógico dentro dos objetivos da disciplina. Outros partem de uma escolha de conteúdo substantivo, como o estudo das ditaduras militares no Brasil, motivados por compromissos com o combate ao autoritarismo e com o cultivo de valores democráticos. Há também os que iniciam pela adoção de um modelo de aprendizagem familiar ou com um formato em moda, como o ensino por aprendizagens significativas (Ausubel et al., 1980), e procuram aplicá-lo à determinada situação didática, mesmo antes de definir com clareza a carência ou a finalidade da disciplina escolar. Em certos casos, o ponto de partida é a própria carência percebida em sala de aula: por exemplo, a constatação de que os alunos não conseguem compreender manifestações temporais por não dominarem o glossário do tempo cronológico – típico da disciplina Língua portuguesa (pretérito, pretérito perfeito, imperfeito, mais que perfeito, futuro do pretérito e assim por diante), mas determinante na disciplina escolar História.

Em todos esses exemplos, o ponto de partida é legítimo e expressa uma motivação significativa. No entanto, o desafio está em reorganizar esses elementos dentro da estrutura lógica da intervenção pedagógica – ou seja, assegurar que finalidade, carência, modelo de aprendizagem, questão e conteúdo estejam articulados de modo coerente, funcional e formativo. Reconhecer essa diversidade de entradas permite aos que orientam respeitar a voz e a experiência do(a) mestrando(a). Contudo, é também nossa responsabilidade guiar na construção de um planejamento didático com consistência ética, política e lógica, capaz de articular intencionalidade político-ideológica, fundamentação teórica e eficácia formativa.

É, ainda, nossa obrigação demonstrar que esses elementos típicos estão disponíveis de modo isolado ou agrupado em várias fontes de informação. Um teórico pode fornecer finalidade e modelo de aprendizagem, enquanto outro não quer tratar de metafísica e apenas disponibiliza capacidades e técnicas, aplicáveis a situações e carências em um amplo espectro ideológico. Colegas da classe vizinha, equivocadamente, oferecem conteúdos substantivos designados como métodos ou modelos de aprendizagem geral, sem qualquer referência às epistemologias da História, e assim por diante. Cabe a nós, por fim, estimular o(a) mestrando(a) a ser o seu próprio teórico, articulando elementos de distinta proveniência, desde que articulados de modo lógico.

O primeiro e mais importante elemento é a finalidade disciplinar. É necessário saber por que ensinar História e para que ensinar História naquele ano, naquele nível, modalidade ou grau de ensino. Essa finalidade define o papel formativo da disciplina. Ela pode provir das diretrizes curriculares estatais (em diferentes esferas), do projeto político pedagógico da escola, das linhas filosófico-políticas do movimento social, das posições político-ideológicas do mestrando e, principalmente, das teorias aprendidas nas formações acadêmicas inicial e continuada. Teóricos da aprendizagem geral (aprendizagem entre seres humanos), na maioria dos casos, manifestam finalidades ideais para a disciplina escolar História, como formar a consciência “transitiva” (Freire, 1967, p. 56-57) ou constituir consciência “genética” do aluno (Rüsen, 2015). Finalidades desse tipo orientam o trabalho docente. Quando o(a) mestrando(a) reconhece sua situação no espectro ideológico e, conseqüentemente, sua posição em relação ao Estado e à Sociedade Civil, tem clareza da finalidade e, quase sempre, consegue fazer escolhas coerentes entre conteúdos, modelos de aprendizagem, estratégias de ensino e formas de avaliação.

A partir da finalidade definida, torna-se possível identificar o segundo elemento do plano de intervenção pedagógica: a carência diagnosticada – aquilo que os alunos ainda não sabem, não conseguem fazer ou não desenvolveram suficientemente em termos de conhecimentos, habilidades, valores ou atitudes. A ordem de formulação

entre esses dois elementos pode ser flexível. É possível comunicar os dois elementos, por escrito ou oralmente, partindo da finalidade para chegar à carência (“Se concebo a disciplina História como formadora de sujeitos críticos, percebo aqui uma insuficiência dos alunos em...”). Mas também é possível tomar como ponto de partida um déficit identificado para, então, refinar a finalidade (“Sem criar/fortalecer laços de pertencimento ao passado local, o estudante dificilmente se engajará na defesa de direitos coletivos, requisito da cidadania ativa”).

Em ambos os casos, é a finalidade que confere relevância pedagógica à carência, orientando sua priorização no planejamento. Do ponto de vista epistemológico, o reconhecimento dessa lacuna depende do repertório teórico e dos interesses formativos do professor. Contudo, para que o projeto mantenha coerência lógica, é indispensável que carência e finalidade estejam articuladas de maneira explícita e consistente ao ponto de o(a) mestrando(a) pensar consigo mesmo: “Este comportamento insuficiente do meu aluno somente se constitui como incômodo para mim porque a ideologia e a política que professo me faz perseguir uma meta – de Estado, sociedade, escola etc. – atualmente ameaçada por essa ausência ou deficiência identificada em sala de aula.”

Por essa razão, convém reforçar o princípio básico: uma carência só faz sentido quando está conectada a uma finalidade formativa clara. Por exemplo, se a meta estabelecida for a formação da consciência “transitiva”, inspirada em Paulo Freire, uma carência possível seria a dificuldade de os alunos compreenderem os determinantes sociais da opressão policial vivida em seu bairro, sobretudo durante atividades de lazer nos fins de semana. Já se a meta for a formação da consciência “genética”, orientada por Jörn Rüsen, a carência poderia residir na dificuldade de os alunos entenderem os motivos que levam seus pais – socializados em valores de uma ou duas gerações anteriores – a proibirem sua ida a bailes funks.

Reconhecer essa lacuna – seja ela entendida como falta, insuficiência ou equívoco – é justamente o que justifica a intervenção pedagógica. Se você já identificou uma carência no processo formativo de seus alunos, é provável que professe, ainda que intuitivamente, uma ideia de finalidade para o ensino de História. Se reconhece que não

professa, há algo errado na sua decisão de entrar no ProfHistória e quem lhe orienta deve problematizar tal situação hipotética o mais rápido possível.

O desafio seguinte, portanto, é saber se você consegue traduzir essa finalidade em um enunciado morfossintaticamente adequado (por exemplo: “o Ensino de História tem o papel de...”) e socialmente legítimo (isto é, alinhado a uma tradição ou projeto pedagógico reconhecido). Caso consiga formulá-lo nesses termos, resta ainda verificar se essa finalidade está em conformidade com as diretrizes de sua instituição de ensino – ou se você tem interesse em ir adiante e se dispõe de margem política para experimentá-la, mesmo que em tensão com os parâmetros oficiais.

O terceiro elemento do tipo ideal é o modelo de aprendizagem, que envolve a teoria pedagógica adotada, os consequentes processos mentais que se pretende mobilizar nos alunos e as adequadas estratégias e artefatos mediadores do desenvolvimento ou aperfeiçoamento desses processos mentais. Esse modelo responde às perguntas: “Como os seres humanos aprendem?”; “Como os meus alunos da disciplina escolar História aprendem?”; “Como meus alunos da disciplina escolar História poderiam aprender, de modo a superar a carência identificada?” Aqui entram em campo teorias gerais da aprendizagem, como o Construtivismo, e as teorias disciplinares da aprendizagem, como a Educação Situada na História, fundamentadas em um amplo espectro de proposições testadas experimentalmente: Psicologia Cognitiva, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento e Neurociências aplicadas à Educação Escolar. Elas convergem na proposição central de que a aprendizagem humana é um processo (e resultado) de aquisição, armazenamento, recuperação de conhecimentos e habilidades, bem como da compreensão de seus usos na existência individual e coletiva (Brown et al., 2014). Consequentemente, convergem no respeito aos fatores da aprendizagem, como a memória, a atenção, o tempo, as práticas e características genéticas dos alunos, além das singularidades do conteúdo disciplinar (Carey, 2014; Baddley et al., 2020), incluindo o da História.

Para um modelo de orientação freiriana, cuja finalidade valoriza o protagonismo do aluno e a construção ativa do conhecimento escolar (guardando, assim,

convergências com certo construtivismo de J. Piaget e L. Vigotsky), a aprendizagem histórica privilegiaria os processos mentais de interiorização individual e coletiva de conhecimentos e habilidades típicas do convívio democrático, a exemplo de investigar e discutir causas e soluções para problemas locais e conhecer história local e regional para tomar posições bem informadas e engajar-se em projetos de transformação da realidade próxima. Para um modelo de orientação rüseniana, que valoriza a formação de uma consciência viabilizadora da convivência respeitosa com as diferenças e os diferentes no tempo e no espaço, a aprendizagem histórica privilegiaria os processos mentais integrados de experimentar e de interpretar o passado e de orientar-se e estimular-se a agir na vida prática. Para fazer desenvolver esses dois conjuntos de habilidades e/ou valores, de inspiração freireana e/ou rüseniana, quaisquer conjuntos de estratégias, ações e artefatos poderiam servir como caminhos (metodhos) de aprendizagem (na perspectiva do aluno) ou de ensino (na perspectiva do(a) docente). Em um modelo freiriano, método possível seria constituído pelas atividades típicas do emprego de “temas geradores” e artefatos correlatos, enquanto em um modelo rüseniano, emprego de atividades de “crítica histórica”, apoiada por fontes de diversos suportes, constituiriam adequado método de intervenção docente.

Com base nesses três primeiros elementos, podemos formular o quarto: a questão a ser respondida em consequente pesquisa no Ensino de História. Essa questão dá forma acadêmica ao problema pedagógico que será diluído e explorado com os alunos ao modo de uma investigação acadêmica. Ela deve surgir da articulação entre a carência percebida, a finalidade esperada e o modelo de aprendizagem professado. Seu enunciado deve respeitar a estrutura frásica da língua portuguesa. Isso quer dizer que ela deve conter um sujeito, um verbo e um complemento claro, estruturados de modo a expressar uma indagação realista, contextualizada e didaticamente exequível. Além disso, a pergunta deve ser formulável do ponto de vista de quem ensina, mas solucionável do ponto de vista de quem aprende, permitindo que os alunos se apropriem do problema e o enfrentem com base em saberes históricos e capacidades cognitivas, corporais e afetivas desenvolvidas ao longo da intervenção.

Uma questão de pesquisa, sob finalidade presumidamente freiriana para o Ensino de História (aprendizagem como conscientização e transformação da realidade próxima), ambientada na meta de formar sujeitos historicamente situados, críticos e engajados na transformação da realidade local por meio do reconhecimento de temas geradores que atravessam suas experiências de opressão e resistência, seria: “Como os estudantes do Ensino Fundamental podem, por meio do estudo da história local, identificar as razões históricas da violência policial vivenciada em seu território e propor ações comunitárias de enfrentamento e diálogo?” A hipótese correspondente, formulada como resposta provisória a essa indagação, poderia ser: “Ao reconhecerem continuidades entre práticas repressivas atuais e processos históricos de exclusão social, os alunos tendem a elaborar propostas de ação coletiva ancoradas em valores democráticos e no sentimento de pertencimento ao território.” Esse problema de pesquisa está conectado a uma carência – dificuldade em historicizar experiências de opressão vividas no cotidiano – que pode ser enfrentada com um método possível: rodas de conversa com base em temas geradores e produção de narrativas escolares.

Para uma abordagem rüseniana (aprendizagem como formação de consciência histórica orientadora da ação), cuja finalidade presumida seja a formação da consciência histórica genética, capaz de compreender mudanças e permanências no tempo, interpretar conflitos geracionais e orientar-se na vida social contemporânea com base em interpretações do passado, uma questão adequada seria: “Como a análise crítica de fontes históricas sobre juventudes marginalizadas pode contribuir para que estudantes do Ensino Médio interpretem suas experiências culturais (como o baile funk) à luz de processos históricos de exclusão e resistência?” A hipótese associada poderia ser: “Ao entrar em contato com fontes e narrativas que historicizam a marginalização de manifestações culturais populares, os estudantes tendem a reinterpretar o baile funk como expressão de resistência social e cultural, em vez de vê-lo como simples transgressão”. Esse problema de pesquisa também se conecta a uma carência identificada pelo professor – visão fragmentada ou desvalorizada de manifestações culturais contemporâneas como continuidade histórica – e pode ser enfrentado com a

adoção de um método possível: crítica de fontes (jornais, imagens, relatos orais), combinada com produção de narrativas escolares executadas sob a rubrica de “aula-oficina”.

Chegamos, por fim, ao último elemento do modelo: o conteúdo. Em sua condição substantiva ou metahistórica, o conteúdo – literalmente, o que está dentro da disciplina escolar História – é a matéria histórica propriamente dita: conceitos, princípios, personagens, fatos, processos, causas, consequências, importâncias, habilidades historiadoras, valores democráticos etc., que estudantes vão conhecer (adquirir, compreender, manipular). Esse conteúdo não pode ser escolhido aleatoriamente. Ele só faz sentido se estiver a serviço da finalidade, se ajudar a superar a carência e se a sua seleção e uso forem compatíveis com o modelo de aprendizagem adotado.

Em resumo: uma intervenção pedagógica no Ensino de História bem planejada começa com a definição de sua finalidade, identifica uma carência nos alunos, adota um modelo de aprendizagem coerente, formula uma boa questão de ensino e seleciona um conteúdo adequado. Esses elementos se sustentam mutuamente e garantem que o trabalho docente tenha intencionalidade, coerência e potência formativa. Se você advoga que a realidade é muito mais complexa do que imaginam os professores formadores da Universidade e que nenhum modelo dá conta dessa complexidade, concordaremos, contra-argumentando: se planejar sob determinado modelo já é ação limitada, imagine agir sem qualquer planejamento. Desprovida de estrutura lógica, qualquer intervenção é ainda mais limitadora porque não podemos avaliá-la, enxergando com clareza se, onde e porque ocorreu a aprendizagem; não podemos replicar tal estratégia com vistas à eficácia e a eficiência dos alunos do próximo ano; não podemos discuti-la com os colegas de modo racional; e, ainda, não podemos incorporá-la como conhecimento científico, transformando-a em saber teórico para a formação inicial e continuada docente em História. Se a maioria das intervenções do ProfHistória não prima pela discussão, por exemplo, que conecta uma finalidade disciplinar com uma discussão sobre os processos de aprendizagem humana isso, podemos inferir que tal fato se dá por puro negacionismo dos professores formadores

orientadores que se negam a discutir a disciplina escolar sob o ponto de vista dos alunos da escolarização básica. Isso significa, por fim, que grande parte do dinheiro público investido se esvai porque a maioria das dissertações financiadas não serve à construção de massa crítica na área que oriente melhorias efetivas e de escala no ensino de História no Brasil.

### Referências

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BADDELEY, Alan; EYSENCK, Michael W.; ANDERSON, Michael C. **Memory**. 3 ed. New York: Routledge, 2020.

BROWN, Peter; ROEDIGER, Henry L.; McDANIEL, Mark A. **Make it stick: The Science of Successful Learning**. London: Belknap, 2014.

CAREY, Benedict. **Como aprendemos: a surpreendente verdade sobre quando, como e por que o aprendizado acontece**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Sequências didáticas para o ensino de História**. Ananindeua: Cabana, 2022.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Itamar Freitas de. Questões e soluções de pesquisa nas dissertações do ProfHistória (2016-2020). In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; SOUZA, Juliana Teixeira (Org.). **O que se ensina e o que se aprende em história: a historiografia didática em debate: volume 1**. Ananindeua: Cabana, 2022. p. 19-48.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Globo, 1977.