

HISTÓRIA ENSINADA PARA CRIANÇAS: ANÁLISES A PARTIR DE PROPOSIÇÕES DE MARC BLOCH

Miriã Lúcia Luiz*

Resumo: Analisa usos das proposições do historiador Marc Bloch (2001) em investigação¹ sobre práticas de professores no ensino de história nas séries iniciais². A partir das ideias do autor, compreende-se a história numa perspectiva ampliada, lançando o olhar para a renovação historiográfica que amplia a concepção de história, como *ciência dos homens e mulheres no tempo*. Com alicerce em Bloch (2001) compreende-se que a história ensinada para crianças constitui-se em situações multifacetadas. Por um lado, revela-se de modo fragmentado e aleatório e, por outro, aparece com seus gozos e prazeres, de uma maneira integrada, articulando-se aos demais saberes que compõem o contexto das aulas das séries iniciais. Neste contexto, a história aparece como disciplina auxiliar, ao integrar-se aos demais saberes, contribuindo para a aprendizagem dos alunos, principalmente no que se refere à leitura e à escrita, que constituem objetivo central das séries iniciais.

Palavras-chave: História ensinada; Séries iniciais; Marc Bloch.

Abstract: It analyzes usages of propositions of the historian Marc Bloch (2001) in investigation on teachers' practices in the teaching of history in initial grades. From the author's ideas, history can be understood in an enlarged perspective, turning attention to the historiographical renovation which enlarges the conception of history, as *science of men and women in time*. Based on Bloch (2001) it is understood that history taught to children constitutes in multifaceted situations. On one hand, it is revealed in fragmented and aleatory way and, on the other hand, it appears with its joys and pleasures, in an integrated manner, articulating itself to other knowledge which composes the context of classes of the initial grades. In this context, history appears as auxiliary discipline, when it integrates to other knowledge, contributing to students' learning, mainly in what concerns reading and writing, that constitute central objective of the initial grades.

Keywords: History taught; Initial grades; Marc Bloch.

Introdução

O texto analisa usos das proposições de Marc Bloch (2001) para problematização de práticas de professoras no ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental. Pautamo-nos nas ideias do autor, no sentido de pensar a história numa perspectiva ampliada, lançando o olhar para a renovação historiográfica que amplia a concepção de história, como *ciência dos homens e mulheres no tempo*, e o tempo como um

* Doutoranda Em educação – PPGE/UFES. Linha de Pesquisa: Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

¹ As reflexões são apresentadas integram pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado, fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

² Na investigação, desenvolvida em escolas municipais de Mantenópolis-ES (2009-2010), coexistiam as denominações séries e anos iniciais do ensino fundamental. Optamos pela utilização da expressão 'séries iniciais'.

continuum, mas também como perpétua mudança. Essa percepção de história exige que se compreenda o passado pelo presente e o presente pelo passado. A história, postulada por esse autor, nos permite compreender a realidade observada pela via da multiplicidade de fontes, percebendo que o documento vai além do que está apenas escrito. Amplia também a concepção de documento, permitindo que se perceba como fonte histórica todo *vestígio* que possa ser interrogado e, assim, revelar algo sobre o que é considerado o objeto da história: homens e mulheres no tempo. Nessa compreensão, “[...] a história é uma vasta experiência de variedades humanas, um longo encontro dos homens. A vida, como ciência, tem tudo a ganhar se esse encontro for fraternal” (BLOCH, 2001, p. 128).

Bloch (2001) apresenta uma preocupação em tornar a história, a historiografia e o ensino de história compreensíveis, do mesmo modo, “aos doutos e aos escolares” (p. 41). O autor salienta que é um desafio o ofício do historiador, pois a história, não é uma ciência apenas do passado, mas também do presente. Assim, ele traz a concepção de história como a “ciência dos homens”, mas acrescenta, “dos homens, no tempo” (p. 55).

Para o autor, ao historiador é de crucial importância reconhecer todos os vestígios como fontes (escritos ou não) e interpretá-los, pois, para ele, “[...] os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los [...]” (p. 79). Alerta, ainda, para a importância da presença ou ausência de documentos, que deriva de causas humanas que não escapam à análise e adverte que os problemas que sua transmissão coloca tocam o mais íntimo da vida do passado. O que se encontra em jogo é nada menos do que a passagem da lembrança através das gerações (BLOCH, 2001).

O historiador, na realidade imensa e complexa, é “[...] necessariamente levado a nela recortar o ponto de aplicação particular de suas ferramentas; em consequência, a nela fazer uma escolha [...] que será propriamente uma escolha de historiador [...]” (BLOCH, 2001, p. 52).

Para pensar práticas de professores que atuam no ensino de história nas séries iniciais, baseamo-nos nas proposições de Bloch (2001), quando defende que o historiador é como o ogro da lenda, ou seja, onde fareja carne humana, sabe que ali está sua “caça”. Desse modo, por detrás dos traços sensíveis da paisagem, dos utensílios ou das máquinas, dos documentos aparentemente mais glaciais e das instituições que parecem mais completamente distanciadas daqueles que a elaboraram, estão os homens e as mulheres que o historiador e, do mesmo modo, o pesquisador querem compreender. Assim, igualmente, optamos por essa busca, sempre incansável, daquilo que é propriamente humano e, de modo mais específico, pela busca da história ensinada nas séries iniciais.

Bloch (2001), ao dialogar com Péguy, afirma que o bom trabalhador ama o trabalho e a semeadura, assim como as colheitas. Desse modo, entendemos que cada interpretação dos documentos, das fontes e cada situação vivenciada constitui um processo referente ao ensino de história, e é no decorrer dos processos de aprender e ensinar a história que professores e alunos podem se reconhecer como sujeitos da história e perceber os saberes históricos como elaborações humanas, produzidas ao longo do tempo.

História ensinada para crianças: usos das proposições de Marc Bloch

Na busca pela compreensão de como se configura o ensino de história nas séries iniciais, pautamo-nos em Bloch (2001), entendendo que se trata de uma investigação complexa, pois se busca aquilo que é humano: as práticas. E o ser humano se situa na ponta extrema da natureza (BLOCH, 2001).

Partimos, assim, da seguinte questão: Como ensinar crianças a pensar historicamente, tomando a perspectiva da temporalidade como central desse modo de pensar? O tempo, considerado matéria fundamental da história, indispensável a qualquer uma das ciências (BLOCH, 2001), permeia, de modo intrínseco, o ensino de história, sobretudo nas séries iniciais.

Neste ensino, a questão da temporalidade lhe é própria, pois é a perspectiva da temporalidade que distingue o conhecimento histórico das demais ciências. Essa percepção da temporalidade rompe com a visão da história tradicional, de uma mera narração cronológica, pois, para Bloch (2001), o processo fundamental do ofício de historiador é compreender o presente pelo passado e, correlativamente, compreender o passado pelo presente. Afinal: “[...] O historiador nunca sai do tempo. [...]” (BLOCH, 2001, p. 135).

Nesse direcionamento, um dos legados essenciais de Bloch (2001) é a prática de “um método prudentemente regressivo”. Ele afirma que a faculdade de apreensão do que é vivo, que se constitui como qualidade suprema do historiador, pode ser adquirida e exercida por um contato perpétuo com o hoje. Desse modo, o ofício do historiador começa a se fazer “às avessas”. Tais apontamentos potencializam as problematizações do estudo acerca da compreensão da relação passado/presente no ensino de história nas séries iniciais, pois fazer a história às avessas, na perspectiva do ensino de história, pode ser pensado num trabalho com o presente, as vivências das crianças, para, a partir daí, possibilitar a compreensão de outras temporalidades.

Pensar a história como uma ciência do passado levaria a narrar desordenadamente acontecimentos que teriam como único elo terem sido produzidos mais ou menos no mesmo momento. Em contrapartida, a compreensão da história como “a ciência dos homens no tempo” abre possibilidades para se viver, pensar e ensinar a história. Nesse direcionamento, Bloch (2001) entende que o foco da história seja compreender homens e mulheres no tempo. Entretanto, essa compreensão não se mostra como ofício simples, mas supõe um esforço do historiador e do professor que ensina história, pois requer, antes de tudo, descobrir a história como ciência e a ela se dedicar.

O entendimento da história como ciência permite considerar que ela possui sua própria estética de linguagem, que é permeada de poesia e arte. Além de se caracterizar pela busca da compreensão daquilo que é humano, o que se mostra como um desafio e faz da história a mais difícil de todas as ciências (BLOCH, 2001).

Ao interrogar as professoras pesquisadas sobre como trabalham história, pudemos perceber como ela é pensada e ensinada e, de algum modo, essa relação acaba evidenciando como pensam a questão da temporalidade histórica. Assim, as falas de algumas professoras reafirmam que a história é a ciência do passado. Desse modo, a professora Martha afirma:

Bem, quando trabalho história procuro partir da realidade dos alunos. Conto história das minhas filhas, de como era quando elas eram pequenas. Falo de tudo o que acontecia no passado, pois, como você sabe, a história lida com o passado e não com o presente [...] (Professora Martha, durante o momento em que respondia ao questionário, dia 15 de abril de 2009).

Esta fala revela um dos importantes desafios que se apresenta a historiadores e professores de história, que se refere à percepção da historicidade do presente. Desse modo, implica perceber que, antes de ser um tempo concebido ou histórico, o tempo é, pois, o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar da inteligibilidade. “[...] Ora, esse tempo verdadeiro, é, por natureza, um continuum. É também perpétua mudança [...]” (BLOCH, 2001, p. 55), e o historiador assim como o professor que ensina história, possui a capacidade de transformar seu presente vivido em reflexão histórica.

Cabe ressaltar a interrogação de Bloch (2001): “O que é, com efeito, o presente?” (p. 60). Essa questão remete a uma problematização a respeito de como pensar e ensinar a história, que implica uma reflexão complexa, exigindo a percepção de como o conhecimento do presente pode ser ainda mais importante para a compreensão do passado. Desse modo, Bloch adverte: “[...] Na verdade, conscientemente ou não, é sempre a nossas experiências cotidianas que, para nuançá-las onde se deve, atribuímos matizes novos, em última análise os elementos, que nos servem para reconstituir o passado [...]” (2001, p. 66).

Esses apontamentos acerca do tempo nos permitem compreender a sua importância para o ensino de história e problematizar como a temporalidade vem sendo pensada e ensinada nas aulas de história investigadas. As análises realizadas evidenciam que as diferentes dimensões do tempo coexistem nas aulas e que essa multiplicidade temporal é necessária para se desenvolver a aprendizagem do tempo histórico. Assim, a aprendizagem de diferentes medidas temporais, o estudo dos artefatos usados para “medir o tempo”, como calendários e relógios, a localização de acontecimentos e sujeitos no tempo, o reconhecimento de permanências e mudanças e as relações do passado/presente/futuro são primordiais e estão presentes, em alguns contextos, com mais intensidade e em outros com menos, no ensino de história para as séries iniciais.

Com as novas abordagens e os novos problemas propostos pela *Nova História*³, ampliou-se a concepção de documento, percebendo-o em sua complexidade, seus vazios, silêncios e propondo a crítica ao documento. Compreendemos, por essa renovação, o tempo sob outra ótica, rompendo com seu caráter linear, cronológico e percebendo, assim, o tempo histórico como produto das ações, relações e formas de pensar dos homens. São também ampliados, nessa perspectiva, as abordagens, os objetos e os problemas, de modo que se transita de uma história cronológica, de reconstituição de fatos encadeados ao longo do tempo, para uma *história-problema*, que procura compreender e explicar problemas e questões oriundos do presente, exigindo diálogos com diferentes temporalidades.

Com essa expansão dos objetos e métodos de produção do conhecimento histórico, foram incluídos temas que até então estavam fora do âmbito do interesse dos historiadores.

³ A chamada história tradicional, conhecida como positivismo histórico, dominou o século XIX, passando a ser discutida, questionada e transformada ao longo do século XX. Desse movimento de crítica e diálogo, surgiu e desenvolveu-se, a partir do movimento dos *Annales*, a chamada “Nova História”.

Assim, diferentes expressões dos cotidianos vividos por diferentes sujeitos, na diversidade de classe, de gênero, entre outros, passam a ser identificadas pelo historiador, que volta seu olhar para os batimentos, pulsações, eventos e sentidos que incluem os sujeitos na duração histórica das sociedades.

Entendemos, fundamentados em Bloch (2001), que o trabalho com a história local, constituindo-se uma temática advogada pelas autoridades dos *Annales* propõe que, em lugar da história “global” ou “total”, se recorte um objeto particular. Assim, embora dê mais atenção ao coletivo do que ao individual, Bloch não deixa de fazer do indivíduo um dos polos de interesse da História. Afirma, a respeito da investigação histórica, que ela deve se voltar de preferência para o indivíduo ou para a sociedade. Assim, ampliar e aprofundar é o foco essencial do movimento iniciado por Marc Bloch e Lucien Febvre que continua a animar os historiadores e professores que ensinam a história. Assim, *novos problemas, novas abordagens, novos objetos* constitui o triplo alcance que desafia as práticas de historiadores (LE GOFF, 2001) e professores que ensinam história. Acreditamos, nessa perspectiva, que a história local configura-se em uma dessas novas abordagens que essa renovação historiográfica postula.

A partir da investigação realizada, compreendemos que mesmo no desenvolvimento de um projeto em que a história local não seja a temática central, o tópico atravessa, de modo constante, as atividades. Percebemos, assim, que mesmo que o livro didático não traga as especificidades de cada local, torna-se possível abordar essa dimensão, desenvolvendo, de diferentes formas, o que é vivido, partindo dessa realidade para um contexto mais geral.

Como Marc Bloch, na década de 1940, já problematizava questões inerentes à utilidade da História, é comum, nas falas dos alunos e dos professores, essa indagação: “Para que serve estudar história?”. Bloch, em relação a essa inquietação, abre um campo de possibilidades quando coloca o entretenimento como um dos possíveis papéis da história. Afirma que “[...] mesmo que a história fosse julgada incapaz de outros serviços, restaria dizer, a seu favor, que ela entretém [...]” (BLOCH, 2001, p. 43).

Ao perceber a história como necessária para a compreensão dos homens e mulheres no tempo, ou mesmo para a distração, o fato é que, como salienta Bloch (2001), a história tem seus gozos estéticos próprios, que não se parecem com os de nenhuma outra disciplina. É que, sendo objeto específico da história, o espetáculo das atividades humanas é, mais que qualquer outro, feito para seduzir a imaginação dos homens e das mulheres.

Ao tratar da utilidade da história, não se deve confundir com a sua “legitimidade”, propriamente intelectual, pois pensar a história nas mais distintas de suas utilidades não a torna menos legítima ou desprovida de seu lugar entre as ciências. Assim, conforme Bloch (2001), a história pode ser considerada conhecimento verdadeiramente digno de esforços, quando permitir uma classificação racional e uma possível inteligibilidade. Além disso, precisa de técnicas, de métodos e, principalmente, precisa ser ensinada.

Pensar o ensino de História remete à compreensão de como essa ciência está sendo pensada, as temáticas, os debates e os desafios que historiadores e professores de História

enfrentam em seus ofícios. Compreendemos que, a partir do movimento dos *Annales*,⁴ a história passou a ser pensada numa perspectiva mais ampla. As proposições de Bloch (2001) apontam para as diferentes formas de pensar a história, os novos problemas, as novas abordagens, a multiplicidade das fontes e dos olhares para essa ciência que, sendo percebida como a mais difícil de todas as ciências, vale-se daquilo que é propriamente humano.

Ao permitir esse leque de possibilidades, de temáticas e de olhares, entendemos também que se abre um vasto campo de alternativas para os professores que ensinam história. Não pretendemos, com esse apontamento, reduzir a “cientificidade” ou a “legitimidade” da história, mas pensar formas de ensiná-la que permitam abarcar a complexidade do que é humano, pois, conforme Bloch (2001) a história é a ciência dos homens e mulheres no tempo. É nesse sentido, que mesmo compreendendo que as professoras que atuam nas séries iniciais não possuem formação específica em história, o que dificulta suas práticas, entendemos que se apropriam (CHARTIER, 1990) do saber histórico e, pela via de suas práticas, ensinam história, na tentativa de aproximar essa ciência do contexto das crianças.

As mudanças na compreensão da história, provocadas pelas renovações advindas da *Nova História* influenciam as práticas das professoras ao ensinar essa disciplina. Tais mudanças chegam até elas, de modo mais efetivo, por meio dos livros didáticos, que contemplam, em diferentes aspectos, essas mudanças historiográficas.

Com base no que Marc Bloch (2001) aponta para o ofício do historiador, entendemos o ensino de história como uma prática de grande complexidade, marcada pela rigorosidade dos métodos, pela importância da compreensão do documento como fonte, pela sensibilidade e pela sutileza de compreender aquilo que é propriamente humano. A história, ao ocupar um lugar entre as ciências, compreendida como sendo vivida, pensada e ensinada, requer um diálogo constante com outras áreas, pois as investigações históricas não sofrem de autarquia. Isolado, nenhum conhecimento jamais compreenderá nada senão pela metade, mesmo em seu próprio campo de estudos (BLOCH, 2001).

Essa compreensão mais ampla da história, decorrente do movimento historiográfico proposto pela *História Nova* permite problematizar a história, que passa a assumir o lugar de história-problema, envolvendo um movimento de mão dupla, em que historiadores se fundamentam nas outras ciências humanas e estas se interpenetram na história (LE GOFF, 2001). É nesse sentido que, ao refletir sobre a história nas séries iniciais e na efetivação desse ensino, compreendemos que há uma constante necessidade de diálogo entre as disciplinas, de modo que há uma priorização pelo ensino de leitura e escrita e, nesse processo, é possível pensar que a história ocupa o lugar de uma disciplina auxiliar. Percebemos, assim, que a história, como todas as disciplinas, se configura como campo curricular legítimo. Entretanto, aparentemente, não ocupa o espaço necessário nas aulas, corroborando, assim, para que assuma um lugar complementar no ensino nas séries iniciais.

Desse modo, a história permeia todo o tempo de escolarização nas séries iniciais, de um modo distinto daquele norteador pelas prescrições, concretizando-se como algo que aparece diferente dos planos diários ou semanais das professoras. Trata-se de uma história

⁴ Entendemos por *Annales* o movimento iniciado com a publicação da revista intitulada “Annales”, em 1929, sendo Bloch e Febvre os principais editores. Esse movimento está na base do que hoje se denomina de “Nova História”.

vivida, pensada e ensinada, que passa a integrar todos os componentes curriculares e possibilita que alunos e professoras se percebam como parte da história. No decorrer da aprendizagem de leitura e escrita, esses saberes históricos se fazem presentes, principalmente na linguagem, na oralidade do cotidiano das aulas nas séries iniciais.

Ao observar as aulas de história, no momento destinado a essa disciplina, como prevê o “horário semanal”, percebemos que, muitas vezes, quando as professoras trabalham a história no espaço e no tempo destinado a essa disciplina, como preveem o currículo escolar e a carga horária, esse ensino se configura como um processo fragmentado, repetitivo e desprovido, ou quase totalmente desprovido, de gosto, de poesia e de arte próprias da história, como postulava Marc Bloch (2001). Entretanto, mostram-se potencializadoras as práticas desenvolvidas ao longo das quatro horas em que as professoras passam com seus alunos, ensinando todas as disciplinas, alfabetizando e letrando.

Durante o tempo que as professoras passam com seus alunos, sem a necessidade da fragmentação dos horários, dos livros de cada disciplina, das trocas de cadernos, a história ocupa um importante papel, juntamente com as demais disciplinas, constituindo um todo na busca pelo objetivo tão focado nas séries iniciais: ensinar a ler e a escrever.

Algumas professoras, ao proporem o trabalho com a temporalidade histórica, pensam a temporalidade como um conteúdo a ser ensinado. Assim, elas apresentam, como conteúdo, “linha do tempo”, “o tempo na vida da criança”, “sobre a linha do tempo de sua vida”. Por outro lado, outras professoras apontam a temporalidade como um atravessamento, um mote para discussão dos conteúdos de História. No contexto das escolas investigadas, percebi que, seja utilizando o livro didático, seja desenvolvendo projetos “interdisciplinares”, a temporalidade é um atravessamento constante nas aulas de História e é trabalhada nas diferentes abordagens, com o tempo vivido, com atividades voltadas para o dia a dia das crianças, o tempo métrico (do relógio, do calendário), o tempo da natureza (do ciclo da vida, das fases da lua, do dia e da noite, das estações do ano, etc.). Foi proposto também o trabalho com o tempo de modo a permitir a percepção da relação entre passado e presente, tendo como mote a discussão em torno das diferentes gerações.

“Toda ciência, tomada isoladamente, não significa senão um fragmento do universal movimento rumo ao conhecimento [...]” (BLOCH, 2001, p. 50). Essa afirmação de Bloch (2001) permite refletir sobre o que vivenciamos na busca por compreender o ensino de história nas séries iniciais. Percebemos, desse modo, que essa disciplina, no contexto das escolas investigadas, configura-se como “auxiliar” no processo educativo, pois, nas séries iniciais, o ensino está predominantemente focado na aprendizagem de leitura e escrita. Em virtude disso, entendemos que não há uma sistematização das aulas de história, de modo que cada professor trabalha essa disciplina da forma que lhe convém.

Na maioria das vezes, quando a aula ocorre no momento destinado à história, esse ensino se configura de modo fragmentado, baseado no livro, para leitura, e aula expositiva e orientação para realização das atividades. Desse modo, torna-se difícil perceber o espetáculo das atividades humanas, a arte e poesia (BLOCH, 2001), próprios da história. Por outro lado, quando as professoras desenvolvem atividades, numa perspectiva mais integrada, envolvendo a história, juntamente às demais disciplinas, ocorre um ensino onde a história aparece numa

perspectiva poética, com atividades envolventes, vividas e sentidas pelos alunos e pelas professoras.

Ressaltamos, entretanto, como um desafio para o ensino de história, o fato de muitas vezes as professoras não perceberem momentos que poderiam articular os conteúdos de História aos conteúdos das demais disciplinas. Destacamos também as situações em que as professoras trabalham conteúdos de história, mas não se dão conta disso. Não pretendemos, portanto, potencializar um ensino de história que ocorre de maneira aleatória e sem intenção e planejamento, mas, baseados em Bloch (2001), pensamos possibilidades para fazer a boa história, para ensiná-la, para fazê-la ser amada, não esquecendo, por um lado de suas “necessárias austeridades” e por outro “seus gozos estéticos próprios”, pois entendemos, pautados no autor que, ao lado do necessário rigor ligado à erudição e à investigação dos mecanismos históricos, existe o prazer de apreender coisas singulares. Destacamos, portanto, o conselho de Bloch (2001, p. 44): “Resguardemo-nos de retirar de nossa ciência sua parte de poesia”.

Na busca pela compreensão de como se configura o ensino de história nas séries iniciais, alicerçados em Bloch (2001), consideramos que esse entendimento se torna algo complexo, por se tratar da busca pelas práticas. Desse modo, pensamos possibilidades de outras e novas problematizações acerca do ensino de História nas séries iniciais, no sentido de que possam surgir novas interrogações das crianças, como a proposta no início de *Apologia da História: Para que serve a História?* (BLOCH, 2001).

Referências

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1990.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.

LE GOFF, Jaques. Prefácio. In: BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge