

## O ensino lúdico e a teoria da aprendizagem significativa no ensino de História

Débora Jane Steemburgo dos Santos<sup>1</sup>

Alessandro Bartz<sup>2</sup>

Luís Guilherme Duque<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente trabalho de pesquisa busca compreender o processo de ensino aprendizagem do educando na disciplina de História por meio da análise da influência historiográfica da ciência histórica na construção da ciência histórica como disciplina no sistema educacional brasileiro, bem como relacionando o ensino lúdico e a teoria da aprendizagem significativa no ensino de História.

**Palavras-chave:** História, historiografia, ensino, lúdico, aprendizagem significativa.

**Abstract:** This research aims to understand the process of teaching the student's learning in the History discipline by analyzing the historiographical influence of historical science in the construction of historical science as a discipline in the Brazilian educational system, as well as relating the teaching of play and the theory of learning in the teaching of History.

**Keywords:** History, historiography, teaching, playful, meaningful learning.

### Introdução

As aulas de História, no ensino fundamental, normalmente consistem em ensinar processos históricos distantes da realidade do educando, o que dificulta a sua compreensão. O brincar faz parte do cotidiano do educando, desde a mais tenra idade, momento em que é possível viver uma realidade alternativa. A partir de um olhar lúdico, o jogo deve ser um instrumento que auxilia o ensino de História, aproximando do aluno processos históricos até então distantes de sua realidade.

Alunos do ensino fundamental – que estão entrando da adolescência – demonstram dificuldades em compreender o que é ensinado nas aulas de

---

<sup>1</sup> Acadêmica

<sup>2</sup> Professor orientador. Doutor em Teologia

<sup>3</sup> Professor orientador. Mestre em História.

História, questionando frequentemente o conteúdo estudado, relatando não encontrar sentido no estudo de coisas “velhas” e que já aconteceram. Os alunos não compreendem que fazem parte da realidade histórica; apenas compreendem o vivenciado no tempo presente, situações do cotidiano, e se interessam pelo futuro.

O lúdico permite ao educando a possibilidade de vestir máscaras, vivenciar personagens do passado em seus respectivos tempos históricos, facilitando assim o processo cognitivo da compreensão do conteúdo trabalhado em aula em relação a realidade do aluno. Assim, nos é permitido compreender a fala do educador Celso Antunes sobre a relação da inteligência e o desenvolvimento humano a partir da observação e compreensão da criança como elemento fundamental para o ensino, especificamente no ensino de História, o qual este trabalho se propôs a estudar. Celso Antunes explica que

Essas crianças adaptam-se e participam de suas culturas de formas extremamente complexas que refletem a diversidade e a riqueza da humanidade e possuem a habilidade de se recuperar de circunstâncias difíceis ou experiências estressantes, adaptando-se ao ambiente e, portanto, aos desafios da vida (2012, p.16).

Nesse sentido, a pesquisa ocorrerá de modo teórico, por meio de leituras e coleta de dados historiográficos e pedagógicos. Buscará pesquisar e compreender a evolução do conceito de História ao longo do passado da Humanidade, desde Clio até a Pós-Modernidade, e como essas teorias históricas se relacionam com as teorias pedagógicas do Método Lúdico e da Teoria da Aprendizagem.

Este estudo tem como objetivo geral compreender o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de história por meio da ludicidade e da teoria da aprendizagem. A problemática apresenta-se assim configurada: de que forma

a prática do ensino lúdico auxilia no ensino de história nas séries do ensino fundamental?

O ensino de História é fascinante, pois nos permite estudar o passado para que possamos compreender o nosso papel na sociedade e nos auxilia a projetar o futuro. Ao mesmo tempo, ensino de História é desafiador, pois para o educando a realidade histórica é muito distante da sua vivência, interessando-lhe essencialmente os fatos atuais, situações em que está vivendo.

Infelizmente, muitas vezes o ensino de História no Brasil se consistiu em apenas elencar as datas, fatos históricos considerados relevantes e heróis de destaque, focando no conteúdo a ser decorado, não permitindo aos alunos estudar outros personagens, especialmente os personagens 'periféricos', como mulheres e crianças, ou estudar o comportamento, como a moda ou a gastronomia. Por conta disso, a disciplina de História é considerada 'desmotivante'. Soma-se a isso um conjunto de professores 'antiquados', que, desconsiderando as características dos jovens da atualidade, pouco mudaram nas suas práticas em sala de aula em relação ao início de suas carreiras.

Assim, propomos que o ensino de História deve permitir ao aluno a capacidade crítica e reflexiva de compreensão da sua realidade sócio histórica. Para auxiliar nesse processo, atividades lúdicas como jogos permitirão ao aluno vivenciar e visualizar de forma concreta as realidades históricas que até o momento eram distantes do seu cotidiano.

Este trabalho de pesquisa pretende, portanto, compreender o processo de ensino-aprendizagem em História, analisar a influência da teoria histórica na

construção da disciplina na educação brasileira, bem como relacionar a metodologia do ensino lúdico e a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel com a historiografia do ensino de História. Esta correlação poderá auxiliar na compreensão e significação dos conteúdos trabalhados em aula pelos professores da disciplina.

### **Estudo Historiográfico do Ensino de História**

A partir da análise do livro de Leandro Karnal, *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*, é possível compreender que o acesso à educação, desde a Antiguidade, foi considerado restritivo, uma vez que era elitizado, pois se compreendia que quem possuísse educação, leia-se acesso ao pensamento crítico, seria perigoso para os governos. Quanto mais restritivo e alienado fosse o sistema educacional, melhor seria para os governantes.

Na história recente do Brasil, vivenciamos um sistema educacional alienador, o qual não instiga a curiosidade e o senso crítico da sua população. Os conteúdos e metodologia, durante muito tempo, especialmente, no período militar, basearam-se em pensamentos racionalistas e positivistas. Os professores deveriam ensinar sobre os heróis da história, as datas comemorativas e os fatos históricos tido como de destaque, desconsiderando a necessidade da construção de uma visão crítica junto ao aluno.

Ainda que o Brasil tenha se redemocratizado politicamente há mais de trinta anos, infelizmente há raízes profundas da ditadura militar no ensino de História. As mudanças ocorrem em doses “homeopáticas”, pois além da mudança no sistema de ensino, o professor deve querer mudar e aceitar as

mudanças, e esse é um processo árduo. Devido a essa trajetória, o ensino de História está muitas vezes marcado, no processo de ensino-aprendizagem, como uma disciplina maçante, cansativa e baseada no ato de decorar datas históricas e personagens de destaque.

O surgimento da linha teórica historiográfica chamada de “Escola dos Annales”, que teve origem na França no final do século XX, buscando compreender o sujeito histórico que durante muito tempo ficou alijado da história tradicional, principalmente na teoria positivista, contribuiu para novos elementos de análise na ciência histórica, influenciando não só os historiadores, mas também o ensino de História.

Nesse sentido, Holien Bezerra destaca como o ensino de História deve se relacionar com o educando:

O objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos [...], torna-se um mecanismo essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente para a sua própria sociedade e para si mesmo. [...]. O sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e as identidades pessoais, é o verdadeiro construtor da História. [...]. Os conceitos históricos somente podem ser entendidos na sua historicidade (apud KARNAL, 2004, p. 42, 45-46).

A partir do momento em que o professor compreende esses conceitos e elabora materiais lúdicos pedagógicos, permite ao aluno melhor vivenciar a história. Leando Karnal descreve o perfil do aluno que se permite juntamente com seu professor vivenciar experiências históricas em aula:

O aluno deve aprender mais do que conteúdos e incorporar a reflexão crítica e a aquisição de valores, [...]. O desenvolvimento dessa capacidade habilitará o estudante a relacionar as informações e instrumentalizá-las na sua leitura de mundo e esta deverá ser menos preconceituosa, mais plural e ética, conforme os temas propostos na transversalidade (KARNAL, 2004, p. 63).

O professor em sala de aula pode utilizar várias ferramentas didático-pedagógicas para auxiliar o aluno a compreender a sua disciplina; uma das práticas é o jogo. Segundo o educador

Celso Antunes, este conceito deve ser utilizado “como estímulo ao crescimento, como uma astúcia em direção ao desenvolvimento cognitivo e aos desafios do viver, e não como uma competição entre pessoas” (2012, p.11). Celso Antunes descreve a relação e a importância do ambiente e da educação no desenvolvimento da criança da seguinte forma:

Nenhuma criança é uma esponja passiva que absorve o que lhe é apresentado. Ao contrário, modelam ativamente seu próprio ambiente e se tornam agentes de seu processo de crescimento e das forças ambientais que elas mesmas ajudam a formar. Em síntese, o ambiente e a educação fluem do mundo externo para a criança e da própria criança para o mundo (2012, p.16).

A prática pedagógica, independente da disciplina ou conteúdo programático deve antes de tudo compreender a realidade de seu educando, conscientizando-o da sua importância como agente transformador do seu meio social e de que por meio das suas emoções e sensibilidades pode compreender o seu mundo. O aluno possui uma trajetória que devemos respeitar. Não podemos depositar nele conteúdos sem sentido ou sem significados, apenas pelo desejo de dar conta do currículo proposto até o final do ano, não nos preocupando com a aprendizagem e a compreensão do alunado.

### **Conceito de História e a sua História**

Segundo a historiadora Sandra Pesavento, originalmente o conceito de História está relacionado ao estudo da mitologia grega, na qual se destaca a

musa Clio, filha de Mnémosine com Zeus; da união entre esses dois deuses nasceram as nove musas das artes e das ciências. O atributo de Clio é a História; ela é responsável por divulgar e celebrar as realizações. Sua função está vinculada diretamente com a ideia de memória, relacionada com o foco principal da História, que é estudar os processos ocorridos ao longo dos tempos.

Segundo Borges, em seu livro “*O que é História*”, o termo história, de origem grega, significa investigação, informação. A partir desta análise, é necessário, principalmente ao professor de História, que se instigue a busca pela veracidade dos fatos, que se desperte a curiosidade dos educandos para compreender. É necessário construir nos educandos a persona de detetive, para buscar e compreender a história da humanidade.

Originalmente, os processos históricos eram explicados a partir dos mitos. Borges destaca a necessidade do homem de compreender e buscar as origens por meio dos mitos.

[...] vemos que os homens, desde sempre, sentem necessidade de explicar para si próprios sua origem e sua vida. A primeira forma de explicação que surge nas sociedades primitivas é o mito sempre transmitido em forma de tradição oral. (BORGES, 1993, p.11).

Ao analisar esse processo mítico, Borges afirma que “ao recontar ou recopiar essas explicações, num certo momento, os homens passam a refletir sobre elas” (1993, p.18). Borges destaca, também, que “a história, como forma de explicação, nasce unida à filosofia. Desde o início elas estão bastante ligadas, é a filosofia que vai tratar do conhecimento em geral” (1993, p.18). É justamente nesta compreensão de pesquisa e busca de respostas que o termo história vai ser empregado pela primeira vez no sentido de investigação e pesquisa por Heródoto, considerado o pai da História. Segundo Reis,

“Heródoto elevou a história sublunar ao supralunar quando pretendeu eternizar as grandes ações dos grandes personagens gregos para não serem esquecidos e se tornarem exemplos, modelos” (2012, p.36), bem como

o regime de historicidade ou ‘mentalidade grega’, portanto, ainda se movia em uma lógica mítica: impunha a lembrança dos grandes eventos e personagens exemplares, exigia que os homens do presente os imitassem (2012, p.36).

Segundo Borges, em Roma “a história é vista como mestra da vida, levando os homens a compreenderem o seu destino” (1993, p.21). A autora aponta também que “a função da história, desde o seu início, foi a de fornecer à sociedade uma explicação sobre ela mesma” (1993, p.49). Tal conceito faz referência ao modo como a sociedade trata seu passado, ao modo de consciência de si de uma comunidade humana (HARTOG apud REIS, 2012, p.33). Para Reis, “um regime de historicidade se instala lentamente e dura muito tempo. A historicidade é a condição de ser histórico, em que o homem se sente presente a si mesmo enquanto histórico” (2012, p.33).

Borges afirma que:

a história procura especificamente ver a transformações pelas quais passavam as sociedades humanas. A transformação é a essência da história; quem olhar para trás, na história e sua própria vida, compreenderá isso facilmente. Nós mudamos constantemente; isso é válido para o indivíduo e também é válido para a sociedade Nada permaneceu igual, e é através do tempo que se percebem as mudanças. [...] O homem é um ser finito, temporal e histórico” (1993, p. 50, 55).

Segundo Reis, a relação do homem com a história ocorre por meio de “ordens imperiosas”, os indivíduos de dobram a elas sem se dar conta. [...]. As relações que uma sociedade mantém com que o tempo parecem incontestáveis e, geralmente, os indivíduos têm pouca margem para a negociação. Talvez, este conceito seja a atualização do conceito de ‘mentalidades coletivas’ dos fundadores dos Annales, em que a historicidade

também era uma ordem cultural imperiosa, que se impunha aos indivíduos” (2012, p.33).

A partir do estudo historiográfico percebe-se a evolução do pensamento histórico, como apresenta Borges no “[Renascimento]. Há preocupação em estudar e preservar a história material – documentos, para que seja possível reconstruir o passado. [...] É na Alemanha [século XIX] que surge a preocupação de transformar a história em uma ciência” (1993, p.28 e 33).

Borges apresenta o materialismo histórico, segundo as percepções de Marx e Engels:

o materialismo histórico mostra que os homens, para sobreviver, precisam transformar a natureza, o mundo em que vivem. [...] Para Marx e Engels, a história é um processo dinâmico, dialético, no qual cada realidade social traz dentro de si o princípio de sua própria contradição, o que gera a transformação constante da história. A realidade não é estática, mas dialética, ou seja está em transformação pelas suas contradições internas” (1993, p.36).

Reis afirma que:

o século XVIII fugiu do século XVIII em direção ao século XXI. A utopia era o fruto da fantasia imaginativa, da análise do presente da crítica da ordem estabelecida da defesa de valores racionais e de esperança de que a história e seus horrores seriam superados. [...] No século XVIII, os europeus tenderam vertiginosamente ao futuro, que não seria mais o fim do mundo, mas a realização do mundo. A espera era outra: o progresso da Razão estava aberto e estava nas mãos dos homens a aceleração do tempo (2012, p. 38).

Como na Idade Moderna a Revolução Industrial mudou e transformou muitos paradigmas, a percepção histórica também se alterou, como Reis apresenta:

Nos séculos XVIII e XIX, a modernidade se concebia como liberada de toda referência ao passado, opondo-se à história em seu

conjunto. Concebia-se como uma constante renovação. A história seria, então um progresso coerente, unificado e acelerado da humanidade, um sujeito singular – coletivo, em direção ao futuro [...] A modernidade acreditava que o futuro iria trazer uma novidade sem precedentes, a mudança acelerada era para o melhor, que os homens faziam a história e a levavam das trevas às Luzes, do passado obscuro ao futuro iluminado, por meio da aceleração do tempo, da revolução, que eliminava atrasos, sobrevivências, ignorâncias” (2012, p. 38).

Com o advento da queda do muro de Berlim, em 1989, que marca a derrocada do chamado “socialismo real” com a dissolução da União Soviética e o fim dos regimes socialistas do Leste Europeu, o mundo se transformou de tal maneira que a percepção histórica se alterou, de modo que, segundo Reis, houve um corte no tempo; o fim da tirania do futuro, que se transformou em imprevisível. A crise do futuro estremeceu a relação do Ocidente com o tempo e a história, transformando-se em um túnel escuro, sem segurança e incerto (2012, p.41).

Com estas alterações o papel do historiador, bem como do professor de História, se modificou, não sendo mais válido estudar apenas os grandes feitos e seus heróis, mas sim os processos por trás destes fatos. Assim, a escola do Annales começa a ganhar mais destaque na historiografia moderna. A escola italiana de Carlo Ginzburg da Micro-história, por exemplo, preocupava-se em destacar os diferentes atores históricos.

Segundo Reis,

As classes subalternas deixam de ser objeto apenas de tratamento estatístico. A escala reduzida permite compreender as relações entre sistemas de crenças, valores, representações e pertencimento social. A micro-história narra literalmente, mas não é uma narrativa que impõe a continuidade à descontinuidade. É uma narrativa apoiada na documentação, construída através de um contínuo vaivém do micro ao macro [...] A micro-história não se interessa pelos gestos dos reis, mas pelo oculto, pelo ignorado e esquecido. Ela se interessa pelas produções culturais das classes subalternas, mesmo se a pesquisa é dificultada pela escassez de testemunhos. A micro-história discute as relações entre a cultura

popular e classes dominantes e vê a primeira como não submetida à segunda exprimindo conteúdos alternativos” (2012, p. 75-78).

A partir desta interpretação, é compreensível ao olhar do pesquisador e do professor de História buscar o encantamento do espectador, e cabe a nós sermos os interlocutores da jornada histórica, fazendo com que o público – no caso, o educando – compreenda que ele faz parte dos processos e que por mais simples que seja a sua jornada, ela transforma e constrói a história a sua volta.

## 2.2 História do Ensino de História no Brasil

O ensino de História no Brasil tem se construído como consequência das decisões políticas que ocorreram ao longo dos tempos no país, sofrendo constantes variações durante a sua consumação como disciplina.

Ao se estudar sobre a historiografia do ensino de História no Brasil, é perceptível ao pesquisador que o ensino da disciplina teve como grande influência o Colégio D. Pedro II (1838), pois é a partir do momento regencial que surgirão os primeiros parâmetros curriculares do ensino de História, transformando-a em disciplina. Segundo Ivan Manoel, nos tempos do sistema de ensino jesuíta, a disciplina de História não constava dentro da grade curricular, pois esse sistema educacional tinha como base a estrutura medieval de educação (quadrivium e trivium).

Antes desta data [1838], não se encontram informações sobre a existência dessa disciplina nas antigas Aulas Régias, em que se resumia todo o sistema educacional vigente no Brasil entre a expulsão dos jesuítas, em 1759 e as reformas efetuadas a partir de 1827. (2012, p.1).

A História ingressou na grade de conteúdos e se consolidou como uma disciplina a partir da implementação do colégio D. Pedro II, e esse se

transformou no referencial de todo o sistema educacional brasileiro. Schmidt afirma que a construção do código disciplinar da História no Brasil tem como marco institucional fundador o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, que determinou a inserção da História como conteúdo no currículo. [...] Além de considerar esse momento como marco fundador da história enquanto disciplina escolar no Brasil, indica alguns matizes que delinearam o que pode ser considerado como elementos do código disciplinar da História na sociedade brasileira no período. [...] pode ser considerada uma forte influência das concepções europeias da história, particularmente a francesa, fazendo que, inicialmente a História da Europa Ocidental fosse apresentada como a verdadeira História da Civilização. (2012, p.6).

Ivan Manoel, em sua pesquisa, diz que houve um dismantelamento do sistema educacional com a expulsão dos jesuítas, fazendo com que a implementação do Colégio Pedro II não encontrasse subsídios intelectuais e educacionais que pudessem ser empregados com êxito, para que a transformasse em uma escola e sistema de ensino para outras escolas. Assim, o historiador afirma que

Nesse contexto, foi imperiosa a importação de modelos pedagógicos e o modelo francês foi o mais adotado. [...]. No momento histórico da criação do Colégio Pedro II, houve sim a forte presença do positivismo francês. Entretanto, mais forte do que ele era a presença das teorias e filosofias católicas. (2012, p.3).

Segundo o historiador Ivan Manoel, durante 93 anos o Colégio Pedro II, foi uma instituição-modelo, pois

[...] os programas de ensino eram formulados pelos respectivos professores catedráticos e aprovados pelas congregações do Colégio Pedro II [...]. As escolas particulares submetiam-se aos programas do Colégio Pedro II, quando desejavam obter juntas examinadoras oficiais – as únicas autorizadas a conferir valor legal aos exames realizados nos mesmos e deveriam, por lei, seguir o programa do ginásio modelo federal. (2012, p.3).

Assim, segundo Schmidt é possível compreender como o ensino de História foi e continua sendo importante para a construção da identidade nacional:

Esse processo de construção da História como disciplina escolar insere-se, a partir da segunda metade do século XIX, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, no qual se destacam embates entre monarquistas e republicanos e a necessidade de definição de uma identidade nacional. A proclamação da República, em 1889, explicita a importância da História, principalmente a História do Brasil, para formação de um determinado tipo de cidadão. (2012, p. 7).

O destaque da educação como formação da nacionalidade se dá a partir da Revolução de 1930, como destaca Schmidt, no bojo do movimento de defesa da educação para a formação do cidadão e no desenvolvimento do país. (2012, p.7). É possível observar que a mudança do sistema de ensino no Brasil ocorre ao mesmo tempo do surgimento da escola dos Annales na França, em que se tem a preocupação em melhorar a formação pedagógica dos professores e começa-se a olhar com destaque para as escolas públicas, que até aquele momento eram renegadas ao sistema. Como os Annales revolucionam a historiografia, no Brasil a História e seu ensino iniciam um processo de diálogo com outras ciências como a Psicologia e a Sociologia, fazendo com que assim ocorra a chamada pedagogização da História, que justamente é a inclusão de métodos da Psicologia e da Didática Geral, tendo em vista a adequação o ensino para o aluno.

Como é sabido, ocorreram grandes transformações no Brasil após a Revolução de 1930. Nesse processo, acontece uma das grandes reformas educacionais nacionais, a Reforma Francisco Campos, em 1931. Schmidt afirma que

A revolução de 30 colocou fim ao regime federativo criado pela Constituição de 1891 e o poder político passou a ser centralizado pelo governo federal. Alegando a necessidade de substituir as

antiquadas instituições políticas brasileiras, Getúlio Vargas prometia a modernização do país mediante a reformulação do seu modelo econômico e jurídico-político. Nesse contexto, a reforma Francisco Campos pode ser visto como “fator de coesão nacional” e a História era tirada como disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporavam essa concepção”. (2012, p.8).

Em sua pesquisa, Schmidt enfatiza que a partir desta reforma há consolidação da História como disciplina obrigatória em todas as escolas, provocando uma grande renovação metodológica na construção do sistema educacional, buscando a formação de um cidadão mais crítico, surgindo assim o movimento escolanovista no Brasil. Com este movimento, o ensino de História começa a se basear não apenas nos grandes fatos e heróis, mas passa a considerar o processo de ensino-aprendizagem a partir do presente e da realidade do aluno. Schmidt destaca uma citação de John Dewey, em que ele defende que a história é um

instrumento para analisar-se a urdidura da presente vida social e para tomar conhecidas as forças que criaram os seus padrões. A significação moral da história está no seu poder de cultivar uma inteligência socializada (DEWEY, 1936, p. 274 apud SCHMIDT, p. 9).

Durante o período da ditadura militar, é possível afirmar que houve uma certa perseguição ao ensino de História, incluindo a disciplina em um único núcleo disciplinar que era denominado Estudos Sociais, que contemplava História, Geografia, Sociologia e Economia. Schmidt, em sua pesquisa, destaca, por meio de relatos orais de professores de história durante o período militar, que pouco havia de História na disciplina de Estudos Sociais, e que a base da disciplina era Geografia. A mesma autora coloca que existiam pouquíssimas graduações em História e que se deveria tomar muito cuidado ao estudar, pois conteúdos relacionados a Marx eram expressamente proibidos, bem como o ensino em sala de aula.

Durante o mandato do presidente Médici, em 1969, houve a publicação do decreto n. 65.814/69, em que se apresentava como deveria ser o ensino de História:

Art. 1º

Efetuar a revisão dos textos adotados para o ensino em seus respectivos países, a fim de depurá-los de tudo quanto possa excitar, no ânimo desprevenido da juventude, aversão a qualquer povo americano. [...].

Art. 3º

Fomente em cada uma das Repúblicas Americanas o ensino de história das demais. Procure que os programas de ensino e os textos de história não contenham apreciações hostis para outros países ou erros que tenham sido evidenciados pela crítica. Não julguem com ódio, ou se adulterem os feitos na narração de guerras ou batalhas cujo resultado haja sido adverso, e destaque tudo quanto possa contribuir construtivamente à inteligência e cooperação dos países americanos.” (SCHMIDT, 2012, p.10).

A partir da análise deste trecho do decreto de 1969, é possível compreender qual era a visão historiográfica do ensino de História e qual o seu objetivo enquanto disciplina. A busca na formação de um cidadão crítico é substituída por um indivíduo que não deve questionar os fatos históricos considerados de destaque.

Com o fim da ditadura militar, inicia-se um movimento pela “volta do ensino de História” na educação básica. Este movimento começa a ter início ainda na ditadura, principalmente a partir de 1971, tendo como principal liderança a ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História; mas a regulamentação do ensino de História só ocorrerá por meio dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – entre 1997 e 1998. Com a implementação dos PCNs, o currículo de História passa resgatar o ensino da disciplina, tendo como ponto de partida a realidade do aluno foco principal, buscando a possibilidade deste se ver como um ator social. No entanto, em

nenhum momento se desejou a transformação do aluno em um historiador, como é possível observar neste trecho do PCN:

O aluno ao aprender a resolver problemas e a construir atitudes em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações de vida, faz aquisições dos domínios cognitivo e linguístico, que incluem formas de comunicação e de representação espaciais, temporais e gráficas. [...] apreciação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico escolar, não significa que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador” e nem que ele deve ter capacidade de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade em seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datas e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço, e em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época. (BRASIL, 1998, p.40 e 73).

Atualmente está ocorrendo uma reformulação dos PCNs, sendo agora denominados de BNCC – Base Nacional Curricular Comum –, e mais uma vez o ensino de História se modifica. Com este novo parâmetro curricular, o ensino de História ocorrerá de forma cronológica, para que o educando possa compreender as relações entre tempo e espaço, seja capaz de se visualizar como um ator histórico e que principalmente se dê ênfase a história do Brasil ao longo da história mundial, destacando a cultura indígena e africana, não somente a história trágica – colonização e escravidão –, mas com destaque aos elementos culturais de cada cultura e como elas estão presentes e são cruciais na formação da identidade nacional.

Ao estudar a proposta do BNCC, é possível compreender o novo ensino de História não deve estar focado apenas nos atos heroicos e sujeitos históricos; deve se apropriar de outras disciplinas como a Matemática para que o educando possa compreender e comparar dados – tabelas, gráficos –, bem como se utilizar da arte, pois esta é uma manifestação cultural, portanto propicia ao educando apropriações culturais e possibilita que ele próprio

construa a sua identidade. Com esta nova transformação educacional por parte do ensino de História, é possível compreender elementos teóricos dos *Annales* e da *Micro-história*, em que a pesquisa e o ensino devem ir além fatos, buscando a partir do micro, do sujeito, do elemento histórico a compreensão dos processos de transformação.

Atualmente está ocorrendo uma reformulação dos PCNs, sendo agora denominados de BNCC – Base Nacional Curricular Comum –, e mais uma vez o ensino de História se modifica. Com este novo parâmetro curricular, o ensino de História ocorrerá de forma cronológica, para que o educando possa compreender as relações entre tempo e espaço, seja capaz de se visualizar como um ator histórico e que principalmente se dê ênfase a história do Brasil ao longo da história mundial, destacando a cultura indígena e africana, não somente a história trágica – colonização e escravidão –, mas com destaque aos elementos culturais de cada cultura e como elas estão presentes e são cruciais na formação da identidade nacional.

Ao estudar a proposta do BNCC, é possível compreender o novo ensino de História não deve estar focado apenas nos atos heroicos e sujeitos históricos; deve se apropriar de outras disciplinas como a Matemática para que o educando possa compreender e comparar dados – tabelas, gráficos –, bem como se utilizar da arte, pois esta é uma manifestação cultural, portanto propicia ao educando apropriações culturais e possibilita que ele próprio construa a sua identidade. Com esta nova transformação educacional por parte do ensino de História, é possível compreender elementos teóricos dos *Annales* e da *Micro-história*, em que a pesquisa e o ensino devem ir além fatos, buscando a partir do micro, do sujeito, do elemento histórico a compreensão dos processos de transformação.

## **O Lúdico e a Aprendizagem Significativa no Ensino de História**

Muitas vezes, a disciplina de História tem se mostrado, na visão de alguns alunos, como “entediante”, “ultrapassada” ou sem conexão com o seu mundo ou realidade. Como já foi observado anteriormente, o ensino de História no Brasil sofreu grandes baques ao longo de sua trajetória, e deve se adequar de maneira muito rápida ao mundo em constante transformação no qual vivemos, em que as informações são veiculadas em questão de minutos e onde o que é novo hoje estará ultrapassado amanhã.

Quando houve o fim da Guerra Fria, o mundo se transformou de forma muito rápida, exigindo dos seres humanos a capacidade de gerir e de lidar com conceitos e percepções de mundo que até então não existiam. O mundo estava mudando, no entanto o homem continuava com os seus pensamentos enraizados em velhas conjecturas. É exatamente nessa ruptura de visão de mundo que o nosso aluno vive, em constantes “revoluções”, e de alguma maneira ele está pronto para vivê-las, porém nós, educadores, estamos enraizados em nossos paradigmas educacionais.

Ao observar o ensino de História de hoje e compará-lo com o tempo em que nós fomos alunos, há décadas atrás, muito pouco mudou. No entanto, o mundo mudou radicalmente e assim, de fato, a disciplina de História se tornou “enfadonha” para o nosso educando.

Neste mundo fluido em que vivemos, segundo Bauman, em seu livro *Modernidade Líquida*, tudo flui, sendo essencial que o ensino de História também seja fluido, leve e profundo ao mesmo tempo. Para que isso ocorra,

é necessário que este se baseie no lúdico, nos sentidos e sensibilidades do aluno e nos significados dos conceitos, para que a aprendizagem seja gratificante ao aluno e ao professor.

Assim defende Karnal, sobre a aprendizagem do aluno em História:

O aluno deve aprender mais do que conteúdos e incorporar a reflexão crítica e a aquisição de valores [...]. O desenvolvimento dessa capacidade habilitará o estudante a relacionar as informações e instrumentalizar a sua leitura de mundo e esta, deverá ser, menos preconceituosa, mais plural e ética, conforme os temas propostos na transversalidade (2004, p. 63).

Cruz afirma:

que o lúdico estimula a curiosidade, bem como aguça a concentração e a atenção, além de auxiliar no desenvolvimento cognitivo. [...] que torne o processo de ensino-aprendizagem em História mais prazerosa e expressiva, ou seja, uma maneira que desperte no educando o interesse em estudar esta disciplina, e no professor motivação para mediar o conhecimento abordado. (2013,p.2).

De acordo com a autora, a utilização do ensino lúdico proporciona ao aluno diferentes perspectivas sobre o que se está aprendendo, bem como a aprender a solucionar problemas.

À medida que o uso da atividade lúdica abra novos caminhos que direcionem o sujeito a uma aprendizagem significativa estará sendo trabalhada, através deste tipo de aprendizagem, o desenvolvimento da estrutura cognitiva do aprendiz no que diz respeito à assimilação de conceitos, o que implicará na aprendizagem significativa, superando a aprendizagem mecânica/memorística. A importância da aprendizagem implica na mesma ter significado que auxilie o indivíduo na resolução de situações-problemas, uma vez que a estrutura cognitiva do indivíduo implica na estrutura conceitual do mesmo (2013, p.2).

Muito se pensa que, para ensinar nos dias de hoje, é necessário que o professor elabore uma “aula-show”, que se utilize de mil equipamentos

eletrônicos para alcançar o seu aluno. No entanto, muitas vezes o professor se esquece de como deve encantar o aluno, que deve ser cativado ao aprender. O desejo de aprender é fundamental, para que deste modo a aprendizagem tenha significado para o educando. É por meio deste, como defende Santos, “que o estudante apresenta uma predisposição para aprender, ou seja, o evento educativo é acompanhado de uma experiência afetiva” (2007,p. 1).

Segundo Moreira,

A hipótese de Novak é que a experiência afetiva é positiva e intelectualmente construtiva quando o aprendiz tem ganhos em compreensão; reciprocamente, a sensação afetiva é negativa e gera sentimentos de inadequação quando o aprendiz não sente que está aprendendo” (MOREIRA apud SANTOS, 2007, p.1).

Flávia Santos destaca que

Segundo António Damásio as emoções têm função social e papel decisivo no processo da interação. As emoções são adaptações singulares que integram o mecanismo com o qual os organismos regulam sua sobrevivência orgânica e social. Em um nível básico, as emoções são partes da regulação homeostática e constituem-se como um poderoso mecanismo de aprendizagem. (DAMÁSIO apud SANTOS, 2007,p.3)

A partir da relação da prática do ensino lúdico com as emoções e as inter-relações entre o conteúdo, professor e aluno, a aprendizagem significativa torna-se real em sala de aula. Segundo Moreira, “a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz” (1999, p.153).

Segundo Santos, o ensino lúdico e a aprendizagem significativa colaboram em demasia para o ensino de História, para que este possa ser encantador e fluido para o educando e satisfatório ao professor. Assim,

[...] propõe-se a atividade lúdica como forma de despertar no alunado o interesse e o prazer em estudar História, de maneira que os conhecimentos adquiridos nesta disciplina façam sentido na vida dos mesmos, ou seja, de modo que a mesma tenha significado para o aprendiz. A ludicidade dentro o processo de ensino aprendizagem tem se mostrado como recurso metodológico capaz de despertar interesse e o prazer no aprendiz envolvido, uma vez que a atividade lúdica na maior parte das vezes desperta a atenção do sujeito. Considerando a aprendizagem significativa como àquela que é fixada por mais tempo, a atividade lúdica pode contribuir amplamente na aprendizagem com significado (SANTOS, 2003, p.6).

Flávia Santos também destaca que

faz com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento, sendo relevante ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão (2003, p.6).

Deste modo, esta prática em complemento à aprendizagem significativa permite ao educando vivenciar experiências que o auxiliem no processo de memorização ao longo prazo e a sua estrutura cognitiva vai se solidificando, bem como o ajuda a compreender e a resolver problemas e estabelecer estratégias.

O ensino de História deve quebrar paradigmas, se permitir mudar, pois a História está acontecendo de forma muito rápida e a sua transmissão por meio das mídias faz com que o jovem de fato veja a História, mas não seja capaz de compreendê-la. Torna-se necessário o estudo da História do Tempo Presente, pois, como já foi citado, vivemos em mundo líquido. Lucilia Delgado e Marieta Ferreira declararam que a “história do tempo presente é feita de moradas provisórias” (2013, p.23). Sobre a História do Tempo Presente, colocam Delgado e Ferreira:

a noção de história do tempo presente está associada à ideia de um conhecimento provisório que sofre alterações ao longo do tempo. Isso significa dizer que ela se reescreve constantemente, utilizando-

se do mesmo material, mediante acréscimos, revisões e correções. Outra singularidade do tempo presente é a valorização do evento, da contingência e da aceleração da história. (2013, p.23).

O ensino de História na pós-modernidade deve compreender que o seu educando é um importante personagem; que a partir dele deve-se buscar conceitos e redefini-los, tornando a sua aprendizagem muito mais significativa e trazendo-o para a realidade histórica por meio de atividades lúdicas, construindo assim experiências históricas e sensações que lhe permitem uma melhor compreensão.

Sérgio Ricardo da Mata destaca o papel da ciência histórica na pós-modernidade:

[...] se a ciência histórica não (re)estruturar seus modelos tradicionais de interpretação do passado, ela corre risco de servir única e exclusivamente para a legitimação de grupos “dominantes” e “dominados” e de se assumir o caráter unicamente academicista, o que significaria perder sua relação dialética com a realidade sociocultural. (2008, p.8).

### **Considerações Finais**

Este trabalho teve como objetivo pesquisar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História por meio da análise do conceito de História, relacionando-o com o método de ensino lúdico com a teoria da aprendizagem significativa, buscando compreender de que forma as concepções do conceito de História influenciaram a construção da disciplina e de que forma o conteúdo interage com a realidade do aluno.

Esta pesquisa estudou e relacionou a influência do método do ensino lúdico com a teoria da aprendizagem significativa no ensino de História. É necessário haver um estreitamento da relação entre aluno e a disciplina, transformando

o educando e sua realidade no ponto de partida do estudo da História, assim ressignificando conceitos para o aluno por meio de significados e sensações.

Por meio desta pesquisa, é possível observar a trajetória da relação do homem com o conceito de História desde a Antiguidade até a atualidade. A perspectiva histórica do homem em relação a si mesmo influencia de forma drástica a forma como essa disciplina é ensinada e compreendida na sala de aula.

Infelizmente, o ser humano é resistente a mudanças, principalmente de paradigmas, o que acaba tornando, muitas vezes, o ensino de História obsoleto, enfadonho ou ultrapassado.

O aluno deseja fazer parte da História, ele quer se identificar com a disciplina, ele deve desejar estudá-la. Mas como um aluno midiático vai se sentir motivado em estudar sobre as ondas migratórias na Antiguidade se, na sua opinião esse processo está distante demais para ser compreendido? Nesse sentido, não seria mais interessante para o aluno estudar as ondas migratórias a partir das notícias sobre imigração e refugiados, que constantemente estão nos noticiários? Quem disse que o estudo da História deve partir do passado para o presente?

Muitas destas perguntas permearam este trabalho, e ao iniciá-lo eu não havia encontrado respostas, mas com a observação dos dados coletados por meio desta pesquisa foi possível compreender de forma mais clara a relação do ensino de História com o educando.

O ensino de História proporciona ao professor muitos personagens e paisagens que permitem de forma muito fluida o uso da ludicidade para auxiliar a aprendizagem. O modo como o ensino lúdico se complementa com a teoria da Aprendizagem Significativa faz com que o aluno possa solidificar conceitos que até então estavam muito superficiais na sua compreensão.

É possível associar o movimento da Escola Nova, da Escola dos Annales e da Micro-História, com a metodologia do lúdico e a teoria da Aprendizagem Significativa, pois todas as teorias, tanto pedagógicas como históricas, exaltam a necessidade de o ser humano se compreender como sujeito, a capacidade de se relacionar com o seu tempo. O jovem se sente desgarrado da sociedade naturalmente, deseja fazer parte de algo, deseja compreender a sua função. A História deve ser o norte para estes alunos; o ensino da disciplina deve buscar construir a identidade socio-histórica, fazer deste jovem um ser crítico e reflexivo, para que assim possa auxiliar a construir um mundo melhor.

Para que haja o estudo da aplicabilidade prática, será necessário um aprofundamento teórico-metodológico do ensino lúdico e da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel em sala de aula, em outro momento, pois desta maneira será possível comparar o estudo teórico com a prática docente.

## Referências

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARAÚJO, Francisco Humberto de. **Desafio da Educação Pós-Moderna**. Disponível em

<http://www.arcos.org.br/artigos/desafios-da-educacao-pos-moderna/#topo>.  
Acesso em: 18 set. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum – História**. Brasília: MEC, 2016.  
Disponível em  
<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.4.2\\_BNCC-Final\\_CH-HI.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.4.2_BNCC-Final_CH-HI.pdf)> Acesso em: 15 de nov. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

COSTA, Cléria Botelho da. **O ensino de História e as Sensibilidades**.  
Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/o-ensino-de-historia-e-as-sensibilidadespdf.html>>. Acesso em: 20 de dez. 2015.

CRUZ, Gerlane da Conceição. **A contribuição do lúdico na aprendizagem significativa em História**. XXVII Simpósio Nacional de História – Conhecimento Histórico e Diálogo Social. Natal/RN, 2013.  
Disponível em  
<[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371346312\\_ARQUIVO\\_artigoanpuh\\_1\\_.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371346312_ARQUIVO_artigoanpuh_1_.pdf)>. Acesso em: 05 de out. 2017.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; e FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente e ensino de História**. Revista História Hoje, v. 2, nº 4, 2013.

FRANÇOIS, Dosse. **A história em migalhas dos “Annales” à “Nova História”**. Trad. Dulce da Silva Ramos. Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1992.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 2ª ed, São Paulo: Contexto, 2004.

MAGALHÃES, Fernando. **Tempo Pós-Modernos: A Globalização e as Sociedades Pós- Industriais**. São Paulo: Cortez, 2004.

MANOEL, Ivan A. **O Ensino de História no Brasil: Do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Revista Conteúdos e Didática de História. Unesp. s/n.

MATA, Sérgio Ricardo da.; MOLLO (org). **Caderno de Resumos e Anais do 2º Seminário**. Nacional de História e Historiografia – A Dinâmica do Historicismo: Tradições Historiográficas Modernas. Ouro Preto: EdUFOP, 2008. Disponível em:  
< <http://www.seminariodehistoria.ufop.br/seminariodehistoria2008/t/vir.pdf>> .  
Acesso em: 18 de setembro de 2017.

MOREIRA, A.M. **Teorias de Aprendizagem**. EPU: São Paulo, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História & história cultural**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

REIS, José Carlos. **Teoria e História: Tempo Histórico, História do Pensamento Histórico Ocidental e Pensamento Brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. [livro eletrônico]

SANCHES, Maria Formosinho. **Desafios a uma teoria da educação na pós-modernidade**. Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 40-2, 2006.

SANTOS, Flávia Teixeira dos. **As Emoções nas Interações e a Aprendizagem Significativa**. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.09, n.02, jul-dez, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do Ensino de História no Brasil: Uma Proposta de Periodização**. Revista História da Educação – RHE. Porto Alegre, v. 16, n. 37, maio/agosto. 2012, p. 73-91

SILVA, Maria Madalena Marques dos Santo Pereira da. **A aprendizagem significativa no ensino da História: o peddy paper como recurso didático**. Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Universidade do Porto – Portugal, 2011.