



Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica

José Petrúcio de Farias Júnior

Núcleo de Educação a Distância, Secretaria Municipal de Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, Av. Champagnat, 1808, 14400-320, Franca, São Paulo, Brasil. E-mail: petruciojr@terra.com.br

RESUMO. Observamos, especialmente nas décadas de 80 e 90, significativo recrudescimento das reflexões em torno do ensino de História no Brasil. Nesse ínterim, assiste-se à emergência de diversas propostas curriculares, nos âmbitos federal, estadual e municipal, que levam consigo o rótulo de inovadoras, quando comparadas a políticas curriculares anteriores. Assim, ao tomar como referência o ensino de história na Educação Básica, pretendemos apresentar uma visão panorâmica das formas históricas do ensino de história no país com a finalidade de demarcar as especificidades do saber histórico escolar e sua estreita relação com as políticas educacionais, mais precisamente, com as políticas curriculares.

Palavras-chave: saber histórico escolar, proposta curricular de História, políticas educacionais.

The teaching of History: trajectories of the discipline in basic education

ABSTRACT. The 1980s and 1990s were two decades of significant intensification on reflections on the teaching of history in Brazil. In the meantime, various curricular proposals emerged at the federal, state and municipal levels which were labeled as innovatory when compared to previous curricular policies. Since the topic of the teaching of History in Brazilian basic education is discussed, an overview of the forms of teaching History is provided to pinpoint the particularities of school knowledge on history and its close relationship with educational policies, especially curricular policies.

Keywords: school knowledge on history, curricular proposals of History, educational policies.

Introdução

Refletir sobre a história do ensino de História requer a alusão a diversas dimensões do ensino que extrapolam os limites de uma análise centrada nas propostas curriculares ou políticas públicas em vigor em nosso país desde o momento em que a História se estabeleceu como disciplina curricular na educação básica. É necessário pensar sobre os métodos de ensino, sobre a relação entre as propostas curriculares federais e estaduais e suas formas de aplicação nas unidades escolares, sobre a avaliação e emprego de materiais didáticos em sala de aula, sobre a organização e seleção dos conteúdos ensinados, sobre os sistemas de avaliação, entre outros aspectos.

Trata-se, como se observa, de uma reflexão que extrapola os limites das práticas e dos saberes docentes, porquanto pretende pensar a disciplina sob a ótica dos objetivos da educação básica brasileira em diferentes momentos históricos e sob as concepções de história produzidas pela historiografia. A despeito da complexidade do tema e dados os limites desse artigo, ambicionamos apresentar as formas históricas do ensino de História na Educação Básica sob a ótica

das políticas educacionais que colaboraram para emergência, consolidação e fortalecimento dessa disciplina nos currículos escolares.

De acordo com Ruckstadter e Ruckstadter (2010), atribui-se aos jesuítas a responsabilidade pela sistematização da educação no Brasil. Em outras palavras, coube aos jesuítas, no âmbito do projeto civilizador português, instituir um ensino letrado e sistematizado, período denominado por Saviani (apud RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2010) de 'pedagogia brasílica', que se inicia com a chegada dos jesuítas em 1549 e objetivava a catequese dos gentios, projeto que confere à Companhia de Jesus um significativo papel tanto na conquista de novos fiéis, em um momento histórico marcado por dissensões religiosas na Europa, quanto na conquista de novas terras. Com a publicação das diretrizes educacionais dos jesuítas - *Ratio Studiorum* - assiste-se a uma nova fase no campo da educação denominada por Saviani de 'pedagogia jesuítica', que se estende até 1759. Nesse período, estabelece-se, por meio da *Ratio*, um conjunto de regulamentos e orientações pedagógicas que definia mais práticas didáticas do que conteúdos a serem ministrados, tendo em vista propostas evangelizadoras, de formação moral e de difusão das virtudes cristãs.

Assim, a importância legada pelos jesuítas no Brasil Colonial não se restringe ao projeto missionário que, em certa medida, subsidiava o projeto colonizador-civilizador português, mas também à empreitada educacional, pois os alunos recebiam, em seus colégios, preparação humanística para o ingresso nas universidades portuguesas de Évora e de Coimbra. É possível identificar nesse ínterim a produção de compêndios didáticos dedicados ao ensino de História, entre eles, o *Epítome Cronológico, Genealógico e Histórico*, escrito pelo padre missionário jesuíta Antônio Maria Bonucci (1651-1728) e publicado em 1706 a fim de que fosse utilizado no Colégio Jesuítico da Bahia em fins do século XVII, tal como menciona Ruckstadter e Ruckstadter (2010). Trata-se de um manual não mais direcionado exclusivamente à catequese, mas ao ensino de temas de história sacra e profana no curso de Humanidades oferecido pelo Colégio, tal como sustentam os pesquisadores:

Bonucci une em seu compêndio a História Sacra, com ênfase à história dos profetas bíblicos, especialmente Jesus, e da Igreja Católica, e a História profana, dos reinos da antiguidade até os reinos da modernidade. As histórias das monarquias são, em geral, apresentadas a partir da cronologia dos reis, para legitimar a construção das nações (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2010, p. 6-7).

Dessa forma, observa-se a valorização de conteúdos ou temas de História, particularmente de História Antiga, para endossar a história da Igreja nos processos de formação dos Estados Nacionais europeus, já que a ênfase por sobre os profetas bíblicos e os reinos da antiguidade, no interior de uma narrativa factual, linear e progressiva, colaborava em geral para a legitimação dos Estados Nacionais modernos europeus.

Visto por esse ângulo, é oportuno considerar que a perspectiva cristã-eurocêntrica da narrativa histórica nesses compêndios apresentava-se, em parte, como tentativa de legitimar a formação dos Estados Nacionais, especialmente no que tange ao fortalecimento de um sentimento nacional; sentimento que, no Brasil, reforçava o pertencimento a Portugal, especialmente aos filhos de colonos que poderiam se tornar futuros membros da Ordem ou funcionários da Coroa Portuguesa.

Advertimos, porém, que o fato de os jesuítas ensinarem temas de História em suas escolas nos séculos XVII e XVIII não significa que este conhecimento fosse reconhecido como disciplina escolar segundo a definição contemporânea que dela temos, porquanto não integravam um conjunto organizado de saberes e de procedimentos e

finalidades específicos ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação, nem se constituía como 'história científica' (CHERVEL, 1990). A História, na condição de ciência, organiza-se apenas no transcorrer do século XIX. Além disso, Fonseca (2003) esclarece que a história, tal como ensinada nos colégios jesuítas, detinha uma função meramente instrumental, com objetivos exteriores a ela.

Com a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, e a crítica aos modelos educativos marcados pela influência dos padres jesuítas, introduziram-se, no governo de Marquês de Pombal (1750-1777), diretrizes educacionais pautadas por medidas reformistas inspiradas pelo 'enciclopedismo' (ROMANELLI, 1997), cuja proposta provinha das ideias de enciclopedistas franceses que ambicionavam libertar o ensino da estreiteza e do obscurantismo que imprimiram os jesuítas. No entanto, tais iniciativas não redundaram numa reforma de ensino, como explica Sodré

[...] a reforma pombalina, que decorre de necessidades ligadas à expulsão dos jesuítas, não cria estrutura nova, limitando-se a prescrições gerais. Dela, no que afetou a colônia, a conseqüência ostensiva na fragmentação, na dispersão, que passa a constituir, no ensino, a característica maior [...] (SODRÉ, 1994, p. 28).

A respeito da expulsão dos jesuítas e seus reflexos no ensino, Romanelli declara que as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema educacional jesuítico consumiram um lapso de aproximadamente 13 anos (ROMANELLI, 1997). Esse intervalo de tempo foi marcado por, pelo menos, dois modelos educacionais: passaram a existir escolas leigas e confessionais, porém, ambas foram marcadas por princípios educacionais herdados do sistema jesuítico, como podemos observar:

Suprimida, pois, a Companhia, e afastada do ensino, o Estado, que não intervinha na gestão de escolas elementares e secundárias, tomou a seu cargo, por iniciativa de Pombal, a função educativa, que passou a exercer em colaboração com a Igreja, aventurando-se a um largo plano de oficialização do ensino (AZEVEDO, 1996, p. 527).

Pode-se inferir que a atuação da Igreja como órgão colaborador do Estado nas intervenções sobre o ensino relaciona-se à despreocupação da Metrópole no tocante à elaboração de um sistema de ensino singular para a Colônia. Destaca-se, nesse sentido, a abertura gradativa ao modelo de ensino francês em que os temas de História passaram a

enfocar, em geral, um modelo explicativo ancorado na ideia de progresso da humanidade com destaque ao processo de origem e desenvolvimento das nações e de crença nas leis e na justiça como promotoras do bem-estar e da felicidade dos homens (FONSECA, 2003). Tal como pressupunha o modelo educativo revolucionário francês cabia apresentar aos educandos o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria¹.

No Brasil, a História só se constitui como disciplina escolar, isto é, como conjunto de saberes escolares originado da produção científica e dotado de métodos pedagógicos próprios, após a independência, situação que se consolida em 1838, momento em que ela se torna oficialmente um componente curricular do Colégio Pedro II ao longo de suas oito séries e passa a ser exigida por muitas academias, tais como os cursos jurídicos de São Paulo e de Olinda, em 1831; nas faculdades de medicina, a partir de 1854 e para o ingresso na escola Politécnica e na Escola de Minas de Ouro Preto, fundadas na década de 1870, entre outros (PILETTI, 1990). Nesse contexto, a História aparece como conteúdo humanístico propedêutico a estudos superiores.

A historiadora Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo sustenta que a constituição dessa disciplina escolar e as formas escolares que passaram a delineá-la não se dissociam de uma análise ancorada na mudança política ocorrida no Brasil no primeiro quarto do século XIX e na imagem de Nação forjada pelas elites imperiais. Sob essa ótica,

Nesse processo de criar a imagem de Nação, tornou-se necessário construir um saber sobre o passado nacional, pois se um conhecimento sobre as nações apresentava-se necessário àqueles sujeitos que de maneira ativa viviam o momento de consolidação do Império brasileiro, da mesma forma construir um saber sobre o passado nacional era um dos caminhos considerados mais acertados para que se reconhecesse o país como uno [...] reconhecer o Império como 'um e uno' foi o fio condutor da construção do imaginário do Estado brasileiro como Nação (TOLEDO, 2005, p. 3).

Assim, tudo leva a crer que, no pós-independência, o principal objetivo do sistema educacional brasileiro continuava a ser a formação das elites dirigentes, pois a exclusão social estava

marcada pela escravidão e por todas as implicações jurídicas, político-culturais e econômicas que ela congregava. Até a década de 1830, a questão predominante da narrativa histórica em compêndios de História apresentava às elites a questão da identidade nacional bem como reflexões sobre a construção da nação brasileira, abordagens que inevitavelmente perpassavam o tema da mestiçagem.

Tais debates foram objeto de reflexão de diversos pesquisadores pertencentes ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, entre os quais se destaca a abordagem para a escrita da História apresentada pelo alemão Von Martius, que defendia uma História do Brasil que partisse da confluência das três etnias, no interior das quais o branco/civilizado/cristão é evidenciado, as demais etnias, a saber: afrodescendentes e indígenas atuavam como cooperadores ou colaboradores do processo civilizador do branco europeu. É sob essas circunstâncias históricas que a História se consolida como disciplina escolar, tal como explica Elza Nadai (2011, p. 29):

[...] se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, pelas produções didáticas e demais recursos e materiais de ensino [...], elas giraram, principalmente, sobre quem deveriam ser os agentes sociais privilegiados formadores da nação [...] procurou-se garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa [...] portanto, o negro africano e as populações indígenas, compreendidas não em suas especificidades etnoculturais eram os cooperadores da obra colonizadora/civilizatória conduzida pelo branco português/ europeu/cristão.

Fonseca acrescenta que

[...] produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos livros didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia (FONSECA, 2003, p. 47).

Sócios ou colaboradores do IHGB, comumente produtores de livros didáticos de História, tais como Joaquim Manuel de Macedo, Jonathas Serrano e Rocha Pombo, apostam em um ensino de História orientado para a formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente, ou seja, eram materiais que continham significativa inclinação às diretrizes de formação moral e cívica.

A proposta curricular do Colégio Pedro II, que abordava o ensino de História, incluía ao longo dos anos: História Sagrada e Doutrina Cristã, *Geographia* e História Antiga, História Romana, *Geographia* e

¹Ainda que fundada em um projeto político iluminista de desenvolvimento das nações, na prática, o acesso à educação continuava restrito às famílias abastadas e o processo educativo fragmentado pelo sistema de aulas avulsas ou aulas-régias em razão da falta de professores, materiais didáticos e recursos financeiros. Piletti (1990) declara que os alunos tinham a liberdade de escolher o que pretendiam estudar e concluíam os estudos no período em que podiam. Nesses estudos avulsos, a escolha dos conteúdos limitava-se, em geral, às disciplinas exigidas nos exames preparatórios para os cursos superiores, sistema de ensino que se perpetua no período monárquico.

História da Idade Média, História Moderna e Contemporânea e, em geral, nos anos finais da escola secundária, História Pátria e *Chorografia* e História do Brasil. A partir de 1882, os programas de ensino de História do Colégio Pedro II habituaram-se a utilizar o termo História Universal para congregar os conteúdos de História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea; já o termo História Pátria foi comumente substituído por História e *Chorografia* do Brasil.

Como os projetos educacionais do Império, em geral, adotavam manuais de história franceses, era comum que se perpetuasse nos livros didáticos o prisma eurocêntrico, no interior do qual a História do Brasil detinha um papel secundário, já que muitas vezes apenas atuava como apêndice ou ilustração dos processos históricos que ocorriam no continente europeu. Dessa forma, a denominada ‘civilização europeia ocidental’ era concebida como meta ou parâmetro para as outras nações, inclusive o Brasil, que, à semelhança dos Estados nacionais europeus, reclama para si um lugar entre as nações civilizadas. Tal abordagem pode ser sintetizada por François Furet que declara que, no século XIX, “[...] a história é a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras” (apud NADAI, 2011, p. 28).

Segundo Fonseca (2003), com o advento da República, intensificou-se a questão da relevância da história nacional nos currículos escolares e um dos desdobramentos desses debates políticos resultou na introdução de mais uma disciplina escolar ‘Instrução Moral e Cívica’ que, associada ao ensino de História, objetivava reforçar o sentimento patriótico da população. A respeito desse programa de ensino a historiadora Rebeca Gontijo esclarece que:

[...] difundiu-se a perspectiva de que a escola e o ensino deveriam denunciar os atrasos impostos pela monarquia e assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização. Assim como ocorrera ao longo do século XIX, o conhecimento do passado tinha grande importância, indicando o papel estratégico atribuído à escrita e ao ensino da história para a consolidação do novo regime, vislumbrada através da efetivação de uma pedagogia do cidadão adequada à nova conjuntura (GONTIJO, 2006, p. 2).

Particularmente, no contexto da sociedade brasileira pós-Revolução de 1930 e no âmbito das políticas educacionais, assiste-se à publicação da reforma educacional Francisco Campos de 1931,

cujas ênfase dirige-se à renovação metodológica, proveniente, em parte, da expansão das ideias da Escola Nova no Brasil², no interior da qual a ‘pedagogização da História’³ foi marcada por seus diálogos com outras ciências, entre elas, a Psicologia e a Sociologia (SCHMIDT, 2012). 11 anos após a reforma Francisco Campos, destaca-se, no governo de Getúlio Vargas, a nova Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como reforma Gustavo Capanema que conferiu ao professor autonomia didática e restabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma. Entretanto, perpetuaram-se práticas de ensino de História direcionadas à formação moral e patriótica. Em outras palavras, a disciplina continuou a se apoiar nos grandes acontecimentos em geral voltados para o fortalecimento dos sentimentos de civismo bem como os direitos e deveres das novas gerações para com a pátria e a humanidade. Verifica-se, ademais, a continuação de uma abordagem política e militar, assentada na recitação de nomes de líderes políticos, listas de datas e feitos heroicos de personagens históricos.

Além disso, convém considerar o caráter tendencioso dos materiais didáticos no que diz respeito à tentativa de formação do cidadão nos moldes do interesse do Estado, ao fortalecimento do sentimento nacionalista, à valorização das ações políticas dos presidentes da República, bem como o direcionamento da narrativa histórica escolar quanto à compreensão da importância da ordem coletiva e das atuais instituições políticas e administrativas. Averigua-se, em caráter abrangente, “[...] a orientação dos estudos para a história biográfica e episódica” (FONSECA, 2003, p. 53).

Julgamos oportuno mencionar, nesse contexto histórico, a relevância do primeiro curso universitário direcionado à formação de professor de História que data de 1934, realizado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Se antes as aulas de História eram, em sua maioria, ministradas por bacharéis em direito, médicos, literatos, engenheiros ou por professores estrangeiros (com ou sem formação em História), a

²No que diz respeito aos reflexos dessas ideias no ensino de História, destaca-se a necessidade de o professor relacionar os conteúdos históricos com o presente, de motivar o aluno, de valorizar não só os aspectos econômicos, mas também éticos, em conformidade com o pensamento de John Dewey, a utilização do método biográfico, entre outros (SCHMIDT, 2012).

³Pedagogos ou estudiosos adeptos da orientação pedagógica da Escola Nova, cujas propostas educacionais foram introduzidas no Brasil na década de 1920, questionavam três aspectos centrais presentes no ensino de História, tal como se identificava em materiais didáticos, a saber: o predomínio da cronologia e da história política nos programas de ensino; a ênfase conferida ao nacionalismo e militarismo e, por fim, a metodologia baseada na memorização de conteúdo.

partir deste instante passa a se constituir um grupo de profissionais afinados aos debates acadêmicos sobre a escrita da História, os quais, em certa medida, refletir-se-ão gradativamente no ensino de História.

Desde 1942, em maior ou menor grau, a política educacional brasileira foi marcada por um caloroso debate sobre a educação nacional que redundou em 1961 na Lei 4024 de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961), a qual outorgava a supressão do currículo fixo e rígido que ambiciona uniformizar o ensino em todo o território nacional, orientação vigente desde 1930. Diante disso, foi atribuída aos governantes a responsabilidade pela elaboração de programas de ensino que contemplassem as diversidades regionais.

Conquanto tenha havido, nas décadas de 50 e 60, um número significativo de propostas curriculares e projetos para o ensino de História nos âmbitos estadual e municipal, que propunham a formação de um cidadão crítico, a metodologia continuava a disseminar uma concepção de História calcada no encadeamento sucessivo de datas, acontecimentos e personagens históricos. Importa mencionar que a influência norte-americana sobre o Brasil, após a Segunda Guerra Mundial, pode ter contribuído para formulação de novos programas de História expedidos por portarias ministeriais que destacavam a ampliação e fortalecimento da História da América nos currículos escolares com ênfase à história dos Estados Unidos. Acrescenta-se, ainda, o papel da Unesco como incentivadora da produção de materiais didáticos que contivessem conteúdos humanistas e pacifistas, isto é, que evitassem ideias racistas e preconceituosas de cunho etnocêntrico.

O regime militar, instalado em 1964, apenas aprofundou as características já presentes no ensino de História. Possivelmente, para que não pudessem contestar a ordem política vigente, o regime preocupou-se em diluir, no antigo Primeiro Grau, as disciplinas História e Geografia na disciplina intitulada 'Estudos Sociais' e tornaram obrigatórias, em todos os graus de ensino, as disciplinas já existentes 'Educação Moral e Cívica' e 'Organização Social e Política Brasileira' pela Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971). Para Fonseca

[...] a finalidade básica dos Estudos Sociais seria ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a convivência cooperativa e para suas futuras responsabilidades como cidadão (FONSECA, 2003, p. 57).

Relegada aos anos finais do antigo 2º Grau, nível ainda reservado predominantemente às categorias sociais mais abastadas, com apenas 2 horas semanais,

o ensino de História perpetuava uma narrativa histórica protagonizada não por homens pertencentes a categorias populares, na condição de potenciais agentes históricos, mas por grandes personagens históricos, comumente oriundos de famílias abastadas, que deveriam ser cultuados e homenageados por suas realizações.

Tratava-se de um ensino que não se preocupava com a análise crítica e refletiva dos acontecimentos históricos, pelo contrário, não havia espaço para interpretação e análise crítica. Objetivava-se, com essa disciplina, a formação de um cidadão que melhor servisse aos interesses do Estado. Sob essa perspectiva, a relação professor/aluno seria marcada pelo autoritarismo, pela concentração de poder e saber nas mãos do professor, pela atitude passiva e receptiva do aluno e pela autoridade do livro didático.

Novas propostas metodológicas e programas para o ensino de História na Educação Básica só se desenvolveram, com mais propriedade, no final dos anos 70, momento em que o regime militar é contestado e as instituições políticas repressoras são enfraquecidas. Todavia, os embates e entraves do governo para elaboração de diretrizes de ensino possibilitaram que professores elaborassem seus próprios currículos, que, muitas vezes, eram copiados de propostas curriculares já existentes.

De todo modo, o processo de redemocratização gerou novas expectativas quanto ao ensino de História, porquanto os novos projetos apresentados ansiavam por uma História "[...] mais crítica, dinâmica, participativa, acabando assim, com a História linear, mecanicista, etapista, positivista, factual e heróica" (FONSECA, 2003, p. 62). Trata-se de uma forma de mostrar que os homens fazem a História e são produtores de seu próprio conhecimento histórico. Sob essa ótica, os programas de 1986, em geral, propagavam, com a pretensão de serem inovadores em relação ao ensino tradicional, uma seleção de conteúdos pautados em uma visão de processo histórico que privilegiava as lutas de classe e as transformações estruturais para explicar a História, o que implicava, em muitos deles, clara fundamentação marxista.

O abandono do ensino de História apoiado na cronologia linear por um ensino calcado nos processos de evolução dos modos de produção não rompia substancialmente com o caráter etapista, teleológico e generalizante dos programas tradicionais. Adicionado a isso, essas novas propostas colaboraram para simplificação da reflexão sobre os acontecimentos, já que produziam, em geral, perspectivas maniqueístas sob a pretensão de produzir uma história crítica. Assim, era comum que professores e alunos retratassem o Estado e a burguesia como perversos diante da bondade

e ingenuidade da classe operária. Trata-se de uma narrativa polarizada e assentada em juízos de valor que negligenciava, por sua vez, as complexas relações de poder entre diferentes grupos sociais que compunham a sociedade, abordagem que supera um ensino ancorado nas dissensões entre categorias sociais consideradas fundamentais à compreensão dos processos históricos. O historiador Paulo Miceli orienta-nos quanto à fragilidade dessa abordagem histórica:

É o que acontece [...] quando se julga um avanço dizer que existem, de um lado, opressores; de outro, oprimidos; de um lado, brancos-europeus-cristãos-civilizados, de outro, índios-e-negros-não-cristãos; de um lado fortes; de outro, fracos... Numa palavra: de um lado, bons; de outro, maus. E o historiador (tanto o profissional quando o vulgarizador) se considera satisfeito ao se pôr do lado correto. Mas, esse lado correto, embora operacional e útil para a construção de discursos repetidos como refrão de canções de protesto – sem qualquer efeito depois de algum tempo –, possui uma natureza ilusória (MICELI, 2011, p. 50).

Se num primeiro momento do processo de redemocratização o ensino de História se aproxima da vertente interpretativa do marxismo com destaque ao materialismo histórico, a partir do final da década de 1980 e início de 1990, os desdobramentos dos debates historiográficos, no meio acadêmico brasileiro, influenciaram o processo de renovação do ensino de História, que se volta às propostas da denominada ‘Nova História’ de matriz francesa e da Historiografia Social Inglesa. Sendo assim, a história das mentalidades e do cotidiano torna-se tema em evidência, haja vista a significativa produção didática e paradidática que se apresentava como vinculada às novas tendências da Nova História. Associações científicas como a Associação Nacional de História (ANPUH) e a Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC) bem como o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo (APEOESP) tornaram-se espaços privilegiados para o repensar do ensino de História. De acordo com Selva Guimarães Fonseca, o processo de revisão curricular, em São Paulo, começou em 1983, “[...] quando a Secretaria de Educação lança uma proposta de encontros regionais para a discussão do currículo de 1º. Grau” (FONSECA, 1995, p. 86), que, após duas revisões, publica a 3ª versão em 1986, no encontro regional da ANPUH-SP, realizado na Unicamp.

Ainda que essa Proposta tenha pretendido ser construída pela via do diálogo com os professores da rede, ela se deparou com a impossibilidade de

mobilizar todos os docentes. Os professores, em geral, reagiram contrariamente à forma como foram chamados à discussão, uma vez que se viam como meros implementadores de programas curriculares de ensino, tal como nos anos 70, quando, ao contrário, ambicionavam participar como sujeitos ativos do processo de reformas curriculares. Fonseca esclarece que

O entendimento da proposta para sua implementação de uma forma não mecanicista certamente exige um conhecimento maior de seus propósitos, das concepções que norteiam a escolha de metodologia e conteúdos (FONSECA, 1995, p. 89).

A despeito das resistências, a Proposta de História da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), cuja versão final só é publicada e distribuída aos professores da rede pública estadual paulista em 1992, fundamenta-se em um itinerário pedagógico que valoriza procedimentos para a construção do conhecimento pelo aluno de maneira autônoma, em oposição a uma metodologia de ensino voltada à transmissão de informações provenientes da ciência de referência. Com isso, alunos e professores deixam de ser vistos como meros reprodutores do saber histórico científico. Para Fonseca (1995), a produção do conhecimento escolar efetiva-se a partir da problematização das experiências cotidianas de alunos e professores, ou seja, valoriza suas práticas sociais e culturais. Destaca-se, ademais, o incentivo à pesquisa escolar sobre as diversas dimensões do social. Temas considerados marginais passam a ser investigados a fim de compreender os mecanismos de funcionamento da sociedade. Acrescenta-se também a abordagem de questões voltadas à concepção de memória, fato histórico, cronologia, conceitos, fontes históricas, entre outros; metodologia de ensino que deriva das influências de Le Goff, Pierre Nora e Paul Veyne. Não podemos deixar de mencionar a influência thompsoniana à Proposta Curricular ao sugerir, como lembra Fonseca (1995), o resgate da ação dos homens, como sujeitos produtores de sua história

[...] um redimensionamento da noção de classe [...] passando a ser encarnado num contexto real; e a consciência é pensada em ‘termos culturais’: tradições, sistemas de valores, ideias, formas institucionais e lutas (FONSECA, 1995, p. 93).

Na década de 1990, observamos uma retomada da ação do governo federal no âmbito das prescrições curriculares, em todos os níveis de ensino; competências que vinham sendo desenvolvidas de maneira mais autônoma pelos governos estaduais. O pesquisador Marcelo de

Souza Magalhães entende que as políticas educacionais, enveredadas à formulação de parâmetros curriculares nacionais, é resultado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que “[...] atribuiu à União o papel de formular diretrizes para o Ensino Superior e para a Educação Básica, em conjunto com os estados e municípios” (MAGALHÃES, 2006, p. 53).

O caráter centralizador de tais iniciativas governamentais se manifesta não só na produção e divulgação de Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Básica, mas também nos esforços do Ministério da Educação (MEC) em cumprir os dispositivos pedagógicos presentes nos Parâmetros por meio de avaliações escolares externas de caráter nacional, tal como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e critérios de aprovação de livros didáticos, tal como estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), órgãos que orientam suas estratégias de intervenção a partir da proposta pedagógica presente nos Parâmetros Curriculares. Talvez este também seja um dos motivos que levaram os professores a rejeitar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, divulgados em 1999, porquanto essa iniciativa governamental pôde ter sido vista como veiculação de ‘pacotes’ pedagógicos dirigidos à escola, porém externos à realidade escolar (MAGALHÃES, 2006); crítica que, guardadas as devidas proporções, fazem-se presentes entre muitos professores da rede pública estadual, no que diz respeito às estratégias de implantação da Proposta Curricular de História de 2008.

Como se observa, permanece a lógica de elaboração dos currículos sem a participação efetiva dos professores da Educação Básica, a não ser como executores, o que pode se justificar pela urgência de assumir e combater o problema da educação paulista com base em uma reforma considerada pelos coordenadores gerais da proposta ‘pioneira’ e que deve beneficiar a todos; posicionamento que se infere a partir da carta da secretária da Educação do Estado de São Paulo, impressa no prólogo da Proposta Curricular:

Prezados gestores e professores. Neste ano, colocamos em prática uma nova Proposta Curricular, para atender à necessidade de organização do ensino em todo o Estado. A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática mostrou-se ineficiente (SEESP⁴, 2008, p. 5).

O pronunciamento da secretária, Maria Helena Guimarães de Castro, sinaliza uma postura centralizadora em face das dificuldades da rede em elevar os rendimentos escolares por meio do modelo descentrado, ainda que, no corpo do texto da Proposta, haja clara indicação de que cada docente deve seguir “[...] o seu caminho, aplicando, a seu modo, as sugestões que são oferecidas, isto é, nada do que for oferecido nestes materiais terá caráter imperativo” (SEESP, 2008, p. 43). Subentende-se, todavia, que a autonomia dos docentes relaciona-se à tentativa de execução de uma proposta pronta, que, de maneira mais ou menos explícita, responsabiliza-os pelo fracasso escolar, dado que os exames externos à escola, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o SAEB, recordam diretores, coordenadores e, por extensão, professores de que a recusa pelo uso dos Cadernos do aluno, parte integrante dos esforços de implementação da Proposta Curricular, requer justificativas, especialmente quando a escola não atinge os índices esperados pelos exames estaduais, situação que sinaliza certa imposição.

Uma proposta curricular, construída por técnicos e especialistas, sem nenhuma discussão anterior com os professores, não promove identidade alguma entre os docentes e as proposições da Secretaria da Educação. Parte-se do pressuposto de que o saber acadêmico é hierarquicamente superior ao saber escolar. Não só isso: a concepção de cultura escolar e os saberes docentes não são valorizados. Para os pesquisadores Ciampi et al. (2009, p. 370), a Proposta desconsidera “[...] quaisquer trabalhos que já vinham sendo realizados pelos professores e as diferentes realidades e particularidades das diversas escolas da rede estadual”. Diante disso, ainda nos resta indagar: a quem se dirigem os conteúdos e abordagens históricos constitutivos da Proposta Curricular? Quais as implicações dessa escolha para vida prática dos alunos? Ela apresenta uma função formativa em si, desprovida de diretrizes propedêuticas e profissionalizantes, tal como pressupõe a Lei n. 9.394 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) ou seu propósito é a obtenção de melhores notas no Saresp?

Considerações finais

Em linhas gerais, observa-se que questões como essas ficam dispersas, principalmente em políticas públicas que desconsideram a cultura escolar e os saberes docentes. Trata-se de políticas dirigidas ao âmbito educacional que colocam em segundo plano o papel do professor como agente do processo

⁴Refere-se à Proposta curricular de História do Estado de São Paulo, publicada em 2008 (SEESP, 2008).

educativo, suplantam os estudos culturais e sociológicos que veem o currículo como campo de forças e espaço de criação simbólica e negligenciam a especificidade do saber histórico escolar, a despeito de mais de 20 anos de discussões acadêmicas.

Assim, questionamo-nos em que medida propostas curriculares para ensino de História na Educação Básica apresentam-se como inovadoras? Em que medida aprimoramos os debates sobre o ensino de História? Em que medida o sistema educacional brasileiro dificulta a implementação ou inovação de práticas de ensino de História?

Referências

- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- BONUCCI, A. M. **Epítome cronológico, genealógico e histórico**. Lisboa: Oficina de António Pedroso Galvão, 1706.
- BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 de agosto de 1971.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- CANDAUI, V. M. **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, v. 2, s/n., p. 1-55, 1990.
- CIAMPI, H.; GODOY, A. P.; ALMEIDA NETO, A. S.; SILVA, I. P. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008. **Revista Brasileira de História**, v. 29, n. 58, p. 361-382, 2009.
- FONSECA, S. G. **Caminhos da História ensinada**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- FONSECA, T. N. L. **História do ensino do História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GONTIJO, R. **O velho vaqueano**: Capistrano de Abreu, da historiografia ao historiador. 2006. Tese (Doutorado em História)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- MAGALHÃES, M. S. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação do professor. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 49-64, 2006. (ano V)
- MICELI, P. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, J. (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 37-52.
- NADAI, E. O ensino de História e a 'pedagogia do cidadão'. In: PINSKY, J. (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 27-36.
- PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino de 2º Grau**. São Paulo: Ática, 1990.
- ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- RUCKSTADTER, F. M. M.; RUCKSTADTER, V. C. M. As origens do ensino de História no Brasil Colonial: apresentação do Epítome cronológico, genealógico e histórico do padre jesuíta António Maria Bonucci. **Revista Histedbr On-line**, n. esp., p. 76-85, maio, 2010.
- SCHMIDT, M. A. M. S. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **História da Educação**, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.
- SEESP-Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta curricular do estado de São Paulo: História**. São Paulo: SEESP, 2008.
- SODRÉ, N. W. **Síntese de história da educação brasileira**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- TOLEDO, M. A. L. T. A disciplina de História no Império Brasileiro. **Revista Histedbr On-line**, n. 17, p. 1-10, março, 2005.

Received on June 23, 2012.

Accepted on February 25, 2013.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.