

Reflexões sobre a crítica feita ao ensino de História no Brasil nos anos 80

Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo

Departamento de Teoria e Prática da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá-Paraná, Brazil.

RESUMO. O propósito fundamental deste estudo é a investigação da produção teórica acerca do ensino tradicional de história no Brasil nos anos 80. Em suas mediações, pretende compreender os profissionais que se preocuparam com essa temática, como sujeitos sociais inseridos num momento histórico específico e suas produções como expressão das lutas, dos anseios e das perspectivas do conjunto da sociedade. Adota como referencial teórico-metodológico o método dialético e busca, basicamente, compreender como os autores construíram a crítica ao ensino tradicional.

Palavras-chave: ensino de história, crítica, tradicional.

ABSTRACT. Reflections on the criticism of history teaching in Brazil in the 1980s.

The aim of this paper is to investigate the theoretical writings on the traditional teaching of history in Brazil in the 1980s in order to understand these authors as social subjects inserted in a particular historical period and their writings as expressions of the struggles, hopes and perspectives of Brazilian society. Dialectics is used as the methodological and theoretical parameter to verify how these authors constructed their criticism of the traditional teaching of history.

Key words: history teaching, criticism, traditional.

A produção teórica nacional preocupada com a temática do ensino de História no Brasil, que ora circula nos quadros do debate deste tema, tem sua gênese no contexto dos anos 80. É nesse período que se verifica a luta dos professores universitários e do ensino médio contra a desqualificação da história enquanto disciplina escolar, efetuada no regime militar através das suas políticas educacionais. Thais Nívia de Lima e Fonseca indica que, durante esse período, intensificou-se a presença do positivismo nos fundamentos teóricos da história ensinada, conforme segue nesse excerto:

(...) a História tradicional positivista adequava-se aos interesses do Estado autoritário, na medida em que apresenta o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida é conduzida de cima para baixo e onde a ordem é máxima a ser seguida pelos seus membros. Sem espaço para a interpretação crítica, não há como instrumentalizar o indivíduo para a interpretação e a análise crítica (...) (Fonseca, 1996:31).

O reconhecimento da situação acima descrita coloca em caráter de urgência a necessidade de pensar uma forma de romper com o ensino nas

características mencionadas. O movimento de renovação da década de 80 possui a marca de tentar romper com a historicidade que envolve o ensino desse saber no País¹.

Uma série de investigações objetivaram realizar essa tarefa. Pesquisas acadêmicas dedicaram-se a analisar o conteúdo da história presente nos livros didáticos, de tal forma que, como observou Kazumi Munakata (1998), tornou-se um “gênero literário que se poderia denominar as belas mentiras”.

Além do livro didático, outras perspectivas também delinearão-se como a crítica dos programas curriculares, da metodologia de ensino, das concepções de história e de ensino de alunos e professores, até sua formação acadêmica nos cursos de licenciatura.

Certamente essas críticas nutriram-se de um período em que toda a organização escolar e universitária, oriunda do regime militar, ainda estava muito presente enquanto que outras forças

¹ Sobre essa trajetória ver: Elza Nadai, “O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva”. Revista Brasileira de História. v.13. n.25/26. São Paulo, setembro de 1992.

emergiam em seu interior. Tratava-se justamente de redefinir seus parâmetros e romper com o caráter de uma história factual, memorativa e cívica, que o regime ditatorial lhe reafirma, e redefinir os padrões frente às novas perspectivas da produção teórica contemporânea que, no âmbito da historiografia, situava-se na emergência da chamada pós-modernidade.

A década de 80 pretendeu, portanto, redirecionar os objetivos da disciplina de História e para tanto colocou sobre a mesa todos os elementos que envolviam a problemática teórica e prática desse ensino.

A questão que se discute neste artigo é saber como as críticas à história ensinada no Brasil foram construídas nos anos 80. Fundamentalmente, saber se essas se constituíram num universo temático provido da análise das tendências assumidas pelo saber histórico, enquanto ciência, na sociedade capitalista.

A preocupação com este aspecto justifica-se porque, enquanto conhecimento revestido de sentido histórico-social, tem sua origem na estrutura do pensar burguês sobre as relações humanas, o qual busca impedir o discernimento e a intervenção nos processos antagônicos. Este aspecto assinala para a exigência de articular a crítica da história ensinada à produção do saber histórico no âmbito desta sociedade, palco onde se constrói a necessidade de ensinar determinada concepção de passado e de vida em sociedade.

Parte-se da hipótese de que a construção da crítica da história ensinada só terá uma efetiva contribuição para a mudança, se articular sua análise às tendências históricas assumidas por este saber na sociedade capitalista. Pois é a partir dessa consciência que se pode definir quais os parâmetros de reflexão, orientados pela perspectiva teórico-metodológica da ciência da história, são necessários para a superação da história factual.

Trata-se, portanto, de investigar:

1. as raízes históricas desse movimento, que na crítica ao chamado paradigma historiográfico moderno e na emergência do pós-moderno tem sua gênese e desdobramento;
2. a construção da crítica à história ensinada nos anos 80.

Do paradigma moderno ao pós-moderno na historiografia

Marc Bloch, historiador do início deste século, ao escrever “Introdução à História”; indicou: “nossa atmosfera mental já não é a mesma. A teoria cinética dos gases, a mecânica einsteiniana, a teoria dos

quantas, alteraram profundamente a idéia que ainda ontem toda a gente formava da ciência. Não a apoucaram. Mas tornaram-na flexível” (Bloch, 1941:22).

Ao assinalar para o contexto no qual a produção do saber histórico contemporâneo engendra-se, Bloch indica que outras condições teóricas para pensar a ruptura com a modernidade se desenhavam. O caminho na busca pelo novo se fez em largos passos e com muita rapidez.

A partir da escola dos *Annales*, o conhecimento, a produção e, principalmente, o debate historiográfico ganham proporções gigantescas e importantíssimas. Colocam-se em questão o ofício do historiador, os campos e os caminhos da história como ciência. É nesse movimento investigatório que emergem as críticas aos modelos da historiografia moderna e abrem-se as possibilidades para o adentrar da onda pós-moderna nesta dimensão do saber humano.

Considerando o pensamento historiográfico moderno, pode-se dizer que os paradigmas mais significativos desse período foram dois: o Positivismo e o Materialismo Histórico. Não é por acaso, que são exatamente eles o alvo de crítica da tendência pós-moderna, pois estão em questão, atualmente, as teorias da história desenvolvidas a partir do século XVIII na Europa, que contribuíram para a formulação desses paradigmas no século XIX.

Para a reflexão desse movimento histórico, entende-se ser necessário situá-lo na historicidade assumida pelo saber histórico na sociedade capitalista, pois é nesse universo que tais reflexões encontram sua objetividade e a razão de ser e existir.

Ao analisar as características que esse saber toma, no desenvolvimento dessa sociedade, percebem-se dois momentos marcantes que definem o predomínio de determinada teoria da história. Trata-se de um momento revolucionário, quando se instaura a luta da burguesia contra a sociedade feudal e outro contra-revolucionário.

No momento de luta contra a sociedade feudal, compreende-se que a história vivida possui um movimento cíclico, compreende-se que é possível uma forma social nascer, crescer e se destruir². No instante, porém, em que se estabelece a nova forma social, reconhecer a história como movimento cíclico e realizado pelos homens torna-se perigoso para as forças interessadas na manutenção das relações construídas. É nesse movimento que a classe que chega ao poder faz do saber histórico seu

² Nas obras dos autores G. Vico (1668-1744) *Ciência Nova* e J. G. Herder (1744-1803) *Idéias para uma Filosofia da História da Humanidade*, encontra-se a teorização da história cíclica.

aliado no projeto de contra-revolução, com a missão de negar sua historicidade revolucionária.

Carlos Nelson Coutinho (1972) apresenta uma periodização interessante sobre o desenvolvimento do saber histórico na sociedade burguesa. No texto *O Problema da Razão na Filosofia Burguesa*, sistematiza esse movimento:

Na História da filosofia burguesa, é possível discernir - com relativa nitidez - duas etapas principais. A primeira, que vai dos pensadores renascentistas a Hegel, caracteriza-se por um movimento progressista, ascendente, orientado no sentido da elaboração de uma racionalidade humanista e dialética. A segunda - que segue a uma radical ruptura, ocorrida por volta de 1834-1848 - é assinalada por uma progressiva decadência, pelo abandono mais ou menos completo das conquistas do período anterior, algumas definitivas para a humanidade: as categorias do humanismo, do historicismo, e da Razão dialética(...) (Coutinho, 1972: 07).

Essa ruptura, processada não com a totalidade do pensamento anterior, mas com a *tradição progressista*, corresponde ao próprio desenvolvimento objetivo da sociedade capitalista, identificado no momento contra-revolucionário.

Isso porque, com o surgimento do movimento operário como classe antagonista, a burguesia já “tinha uma noção exata do fato de que todas as armas que forjava contra o feudalismo voltavam seu gume contra ela, que todos os meios de cultura que criara rebelavam-se contra sua própria civilização, que todos os deuses que inventara a tinham abandonado” (Marx, 1977:62). Assim, definidos os objetivos de conservar os ideais capitalistas, foi preciso, no âmbito da produção intelectual, negar seu passado e elaborar conteúdos capazes de manter a sua explicação sob seu domínio.

Nesse momento, os teóricos do evolucionismo são invocados e a concepção de história que servirá ao ideal contra-revolucionário burguês será buscada nas teorias de Augusto Comte (1789-1857).

O homem será visto, a partir daqui, não mais como sujeito histórico, mas como objeto das leis da natureza, como todos os demais seres e fenômenos existentes em sociedade:

(...) ficou claro que o princípio fundamental da sã Filosofia consiste necessariamente na submissão contínua de todos e quaisquer fenômenos, inorgânicos ou orgânicos, físicos ou morais, individuais ou sociais, a leis rigorosamente invariáveis, sem as quais, qualquer previsão racional torna-se evidentemente impossível, ficando a ciência real limitada a uma estéril erudição(...) (Comte, 1989:78-79).

Nessa perspectiva, a razão humana é limitada à racionalidade matemática, útil para medir, contar, comparar os fenômenos, destituindo o sentido filosófico da razão humana na busca pela *cientificidade* dos fenômenos sociais.

Inserida nos ideais da contra-revolução, a historiografia burguesa assume papel fundamental no projeto de conservação dos valores dessa sociedade. Percebe-se, a partir de então, um movimento, neste âmbito teórico, que se conduz para um progressivo e histórico abandono das características predominantes do período revolucionário da burguesia, ou seja, da compreensão das verdadeiras forças motrizes da sociedade, sem temor das contradições que pudessem ser esclarecidas. Em contrapartida, intensifica-se o interesse pelo discurso da ordem e do progresso social, clama-se pela solidariedade, pelo fim da revolução e pelo desenvolvimento da ciência natural.

Nesse caminho, o século XIX viu triunfar a história científica e a ciência como um todo. O saber histórico desenvolveu-se vertiginosamente em três sentidos importantes, conforme indica Cardoso:

1)- o desenvolvimento vigoroso das técnicas filológicas, arqueológicas e outras a serviço da crítica externa e interna das fontes históricas (métodos da erudição crítica), acompanhado de abundante publicação de gigantescas coletâneas de documentos, principalmente no campo da História Antiga e Medieval; 2)- o surgimento de grandes escolas históricas nacionais européias, com nomes como Ranke, Macaulay, Guizot, Thierry, Michelet e outros, que gozavam de grande prestígio acadêmico e universitário; 3)- finalmente, fora do mundo dos historiadores “oficiais”, Marx e Engels propuseram, com o “Materialismo Histórico”, a primeira teoria global coerente das sociedades humanas, vistas tanto nas suas leis estruturais quanto - e sobretudo - nas suas leis dinâmicas ou de transformação (Cardoso, 1992:34).

Das correntes que se firmaram nesse período, descritas por Cardoso acima, o sistema filosófico positivista, ou a escola metódica, tornou-se dominante. Seus elementos teóricos atendiam às exigências dos autores que buscavam a *verdade* da história e pretendiam retirar o mundo da *ignorância* dos conhecimentos do passado.

O sucesso que tal modelo atinge, não só no campo histórico, está ligado as diretrizes teóricas que constrói. Essas assentam-se nos seguintes princípios: na idéia de tempo histórico linear, progressivo, na busca da objetividade e empirismo dos fatos, pela crítica documental (única fonte confiável), na cronologia de caráter ascendente, no reconhecimento de grandes etapas históricas, de

grandes eventos, na ordenação natural dos fatos e, ainda, num método rigoroso, que busca leis nos acontecimentos históricos.

Esses princípios orientavam o pensar dos homens nesse momento para a idéia de que: “da correta interpretação do passado parecia fluir a segurança cognitiva em relação a um processo que ainda se encontrava em curso - e que podia, portanto, em diferentes graus, conforme o determinismo admitido pelo autor, sofrer interferências e correções (Wheling, 1994:13).

Nessa perspectiva, os homens tinham a certeza de que a sociedade caminhava em sentido ascendente. Para a burguesia, havia a garantia de que chegar-se-ia ao estado positivo e, para o proletariado, a confiança de que se chegaria ao socialismo³. É exatamente esse sentido do pensar moderno que se encontra em questão na atualidade.

A transição para este século acirra vertiginosamente as contradições que a sociedade burguesa engendrou em seu processo de constituição. O agravar dessas tensões históricas apontava, de um lado, para a sensação de que a revolução ainda poderia vir a ser um fato (Revolução Russa-1917) e, ao mesmo tempo, para a certeza de que a sociedade não caminhava para o progresso infalível e para o estado positivo, como previa Comte em seus estudos sobre a evolução das sociedades (Guerras Mundiais, Crise de 29, Nazismo, Fascismo).

O século XX é marcado pelo avanço das forças produtivas, mas, ao mesmo tempo, pelo acirramento de suas contradições, gerando para o ser social, independente da sua classe, sentimentos de angústias, medo, incertezas. Contraindo para as relações humanas a exacerbação do individualismo e da sensação do *fim da humanidade* ou da *morte do homem*, como apontou Foucault.

Nesse contexto,

(...) o aprofundamento das contradições da sociedade burguesa geraram, no plano cultural, novas dimensões das polarizações já presentes no século passado. Do ponto de vista da história da ordem, acentua-se a crítica à história positivista, ou na expressão de Henri Berr, da 'história historicizante'. Mas, em muitos casos, a crítica à história positivista foi acompanhada da crítica ao próprio marxismo, considerado como 'filosofia da história' (Sheen, 1989:32).

Ciro Flamarion Cardoso indica que o paradigma historiográfico que se encontra ameaçado é o moderno ou iluminista, que gera o historicismo do

século XIX, em suas diferentes vertentes teóricas. Seria, a seu ver, um grupo partidário da idéia de pós-modernidade, de caráter

(...) amplo - filosófico e epistemológico - que, até certo ponto, deriva de um abandono dos pontos de referência filosóficos até então preferidos (Hegel e Marx de um lado ou Kant de outro) inseridos no grande âmbito de racionalismo moderno, em favor de outros que são semi-racionalistas (Karl Popper, Noam Chomsky) ou irracionistas (Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e, no campo da filosofia da ciência, P. Feyerabend e Thomas Kuhn) (Cardoso, 1997:10).

Na avaliação de Zaidan Filho, os críticos da modernidade teriam eleito, nesse momento, outros temas que não os anteriores. Temas esses vistos e valorizados a partir do

(...) particular, do fragmentário, do efêmero, do microscópico, do sensual, do corpóreo, do prazer, etc. A "Pós-modernidade" rejeita decididamente a predileção pelas grandes sínteses, pelo conhecimento das causas primeiras, pela busca do sentido da História (Zaidan Filho, 1989:16).

Na perspectiva dessa reflexão, os historiadores contemporâneos situam-se no interior desse contexto de crises das relações capitalistas, que transportam para o âmbito teórico a crise do pensar a realidade. A “idéia de ‘novo’ no conhecimento histórico é tributária em grande medida da chamada ‘crise da modernidade’” (Petersen, 1992:111), sendo que sua grande expressão está na “forte influência da *Nouvelle Histoire* em nosso meio acadêmico” (*idem*).

Essa relação entre a emergência de uma nova historiografia e este movimento de crise de paradigmas é inconstável. Gonçalves, no texto *Atualidades na teoria da história*, indica: “nas últimas três décadas, surgiram novas vertentes historiográficas tanto na Europa com nos Estados Unidos. São novas abordagens, novos posicionamentos que superaram em muito os combates pela história iniciados por Lucien Febvre” (Gonçalves, 1994:104).

A escrita da história, influenciada por esta recorrência mundial ao novo, reveste-se de *novas* propostas e, conforme indica Le Goff, nessa dimensão “os mais seguros sistemas de explicação histórica encontram-se colocados em questão por essa dilatação do campo da história” (Le Goff, 1990:13).

Dessa forma, embora nesse debate existam aqueles autores realmente partidários de uma “nova” perspectiva e aqueles que buscam apenas introduzir

³ Embora os historiadores universitários tenham se mostrado indiferente à teoria marxista da história durante décadas, este foi acolhido como teoria matriz da reflexão no meio operário.

ou considerar algumas dessas questões⁴, a tendência atual da produção do saber histórico é ampliar a investigação de múltiplos objetos, como a cultura, o clima, as idéias, a loucura, o inconsciente, a infância, ou seja, uma infinidade de objetos que se multiplicam de acordo com os interesses de cada historiador. O pesquisador se especializa cada vez mais para atender a recorrência a uma infinidade de micro-objetos.

Essa reflexão mostra como no campo da produção de conhecimentos históricos, na sociedade capitalista, a tendência histórica desse saber acompanha o aprofundamento da crise dessa mesma sociedade. Wood indica que estas tendências possuem as seguintes implicações:

(...) *rejeição categórica do conhecimento "totalizante" e de valores "universais" - incluindo as concepções ocidentais de "racionalidade", idéias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana geral. Ao invés disso, os pós-modernistas enfatizam a "diferença" : identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade, suas opressões e lutas distintas, particulares e variados; e "conhecimentos particulares", incluindo mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos (Wood, 1999:12).*

A recorrência à negação da racionalidade histórica, o apregoar da impossibilidade de apreensão da realidade em sua totalidade, enfim, esta predominante tendência reafirma, no campo histórico, a negação das categorias levantadas por Coutinho, aqui já referidas.

Nesse sentido, a trajetória da historiografia burguesa é marcada por dois momentos representativos de sua forma histórica: *o momento revolucionário* - quando o saber histórico tem importância filosófico-ontológica na elaboração da concepção de mundo; e *o momento contra-revolucionário* - quando ocorre a diluição dessa concepção sobre a importância desse saber.

O conhecimento histórico perde a sua anterior importância ontológica e conduz-se para a negação quase completa da objetividade do real, para o irracionalismo filosófico, o individualismo e o relativismo metodológico. Cristaliza-se um saber fundado numa *pseudo-historicidade subjetivista e abstrata* que implica rejeitar as grandes temáticas, fundada na idéia de que todos esses temas são reducionismos,

dando ênfase à natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano.⁵

Frente a esse quadro de mudanças na forma de produzir conhecimento histórico na sociedade burguesa, não fica difícil perceber que as transformações e críticas chegariam ao ensino da história também, uma vez que se torna predominante.

Esse movimento de crítica é, por conseguinte, iniciado na própria França. Suzanne Citron - professora de história nesse país - membro do Grupo de Estudos de Renovação Educacional em História na década de 80, escrevendo *Ensinar a História Hoje*, noticia:

(...) *diferentes manuais foram lançados no mercado. Desta vez, o Panteão dos grandes homens da História de França cedia efetivamente lugar a novos ensaios, que diferiam de manual a manual. Ora a tradicional encenação do passado era substituída por um fresco cronológico ordenado em torno da noção de progresso técnico. Ora uma seqüência de quadros evocava o planeta aqui, algures, outrora. (...). A apresentação fazia-se segundo esquemas temáticos em torno de problemas da vida quotidiana (alimentar-se, vestir-se, cuidar-se...)* (Citron, 1990:27; grifo no original).

O resgate desse processo histórico evidencia o movimento no qual se insere o debate acerca do ensino de História no Brasil nos anos 80. A produção teórica que é engendrada nessa década reflete a influência da *Nouvelle Histoire* no quadro da historiografia brasileira.

Em meio à luta contra a desqualificação da produção do saber histórico na sociedade brasileira, efetuada pela instituição dos estudos sociais, são realizados congressos, seminários e fórum educacionais, para discutir quais mudanças se faziam necessárias para retirar a característica acrítica da história que se ensinava.

Desse debate, importa assinalar como a crítica ao ensino de História foi construída pelos autores brasileiros. O que significou tradicional para eles tendo em vista esse movimento geral? É esta questão que se pretende refletir ao enveredar pela análise dos textos escritos nesse período.

⁴ Podemos citar os seguintes autores cujos trabalhos inauguram o novo no campo da história: Carlo Ginzburg, Emmanuel Le Roy Ladurie, Michel Vovelle, Jacques Le Goff, Paul Veyne, entre outros. Além desses, pode-se citar também Jörn Rüsen que busca atingir um equilíbrio entre os elementos modernistas e a pós-modernidade.

⁵ Essa afirmação toma como ponto de partida reflexões realizadas a partir de textos como: *Em Defesa da História - marxismo e pós-modernismo* (Ellen Meiksins Wood) ; *Domínios da História* (Ciro F. Cardoso e Ronaldo Vainfas) e os trabalhos de Georg Lukács acerca do pensamento burguês. Além do livro *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna* de um dos precursores deste movimento no campo da sociologia, Boaventura de Souza Santos.

A construção da crítica ao ensino tradicional em história no Brasil nos anos 80: a influência do paradigma pós-moderno

A historiografia brasileira, segundo Carlos Guilherme Motta (1994), revela-se predominantemente positivista até os anos 30 deste século. A partir daí, se percebem outras abordagens, como, o trabalho de Caio Prado Júnior que, apesar de não ter substituído a produção positivista, realiza o enfrentamento teórico a partir do materialismo histórico. Nos anos 40 e 50 se evidenciam os *primeiros frutos da Universidade*, onde se amplia o debate teórico-metodológico, ocorrendo uma revisão reformista no final dos anos 50 e início dos 60.

Segundo esse autor, assiste-se, nos anos 60, a uma expansão da historiografia marxista, e, no final dos 60 e início dos 70, ocorre a revisão radical da produção historiográfica, seguida pelo período de impasses. É nesse último movimento que se verifica a infiltração da historiografia francesa, vinda da segunda geração dos *Annales*, abrindo a possibilidade para o adentrar da *Nouvelle Histoire* nos anos seguintes.

Esse movimento que ocorre na historiografia chega, enquanto proposta para o conteúdo escolar, no final dos anos 70, início dos 80, e se expressa na produção teórica nacional sobre esse ensino. No interior da desintegração do regime militar e da crise do capitalismo mundial, tem-se à frente condições concretas e possibilidades de retomar a discussão sobre a importância do conteúdo histórico. Nesse universo as duas vertentes teóricas que se propuseram a realizar a tarefa foram: o Materialismo Histórico e a *Nouvelle Histoire*.

A presença da crítica marxista se explica pelo fato de que ela, por ser pioneira nessa tarefa, já havia se colocado na luta contra a história de cunho positivista no ensino, marcando a crítica radical, concretizada no movimento da Nova História Brasileira⁶. E a presença da historiografia francesa contemporânea se justifica pela abertura teórica brasileira, já nos anos 70, para as novas tendências historiográficas.

A produção nacional acerca do ensino da História, nos anos 80, explicita, portanto, o movimento da redefinição da historiografia

brasileira, a luta efetuada pelos professores de História contra os Estudos Sociais, a redefinição política e econômica do Estado brasileiro, a histórica crítica do marxismo ao positivismo, o debate sobre a renovação no ensino e a reformulação curricular nacional.

Grande parte das discussões realizadas foram sintetizadas nas seguintes coletâneas: 01. Franco, Maria Laura P.B. *O Livro Didático de História no Brasil: a Versão Fabricada*. São Paulo: Global, 1982. 02. Cabrini, Conceição, et al. *Ensino de História: Revisão Urgente*. 5a.ed., São Paulo: Brasiliense, 1994. 03. Vários Autores. *Cardenos Cedex-n.10*. 4a.ed., São Paulo: Papirus, 1994. 04. Silva, Marcos A. et al. *Repensando a História*. 3a.ed., Rio de Janeiro: Marco Zero, s/d. 05. Neves, Maria Ap. Mamede. *Ensinando e Aprendendo História*. São Paulo: EPU, 1985. 06. Pinsky, Jaime (org.). *O Ensino da História e a Criação do Fato*. 5a.ed., São Paulo: Contexto, 1992.

Na análise desses textos, considerados representativos de toda a produção do período, percebe-se o embate teórico entre os autores, que representam o conflito político desencadeado no interior da discussão sobre o ensino da história e motivado pelo debate historiográfico.

A publicação de Franco permite perceber que o diálogo em torno do livro didático foi bastante intenso. Ela abre a discussão sobre os manuais de História do Brasil e estabelece uma análise em torno da presença da ideologia dominante nas abordagens do conteúdo veiculado pelos mesmos.

Sua preocupação essencial é reconhecer os elementos teóricos que estavam subjacentes aos textos dos manuais analisados. Apesar de não estar diretamente vinculado à luta organizada pela renovação do ensino, este texto se mostrou crítico da história positivista, considerou tradicional o ensino baseado nessa tendência, foi orientado por uma análise marxista e situou-se no âmbito da crítica aos elementos teórico-metodológicos da história como ciência.

A coletânea organizada por Cabrini representou a primeira tentativa de sistematização de uma discussão que se fazia em torno da revisão do ensino de História tradicional, cujo debate atinge a expectativa de propor, através de projetos de auxílio aos professores de 1º. e 2º. graus, hoje ensino fundamental e médio, uma *nova* abordagem didática para esse ensino.

Situa-se no bojo da luta pela mudança no ensino e abre a reflexão em torno da *Nouvelle Histoire* como uma possível alternativa. O centro do embate com o tradicional se situa nos elementos pedagógicos da prática do professor de História, aponta como uma

⁶ O movimento da "História Nova Brasileira" constituiu-se de um projeto de renovação de ensino da história no Brasil nos anos 60. Esse projeto realizou-se a partir da organização de monografias de alunos e professores universitários ligados ao Iseb e à Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, sob a orientação do professor Nelson Werneck Sodré. O projeto foi destruído com o golpe de 64 e os membros do grupo foram perseguidos.

alternativa o ensino temático e o abandono dos manuais.

O Caderno Cedes nº.10 expressou o debate sistematizado em torno das mudanças pedagógicas, revelando a tentativa de pôr em prática as modificações que se estabeleciam em nível teórico. Trata-se de uma preocupação em orientar os professores e, ao mesmo tempo, possibilitar o colóquio em torno de propostas para a mudança da prática tradicional. Nessa coletânea, encontram-se, clara ou veladamente, diferentes posições teóricas que vão do Materialismo Histórico às novas propostas francesas.

A coletânea organizada por Silva significou a busca pelo avanço do debate teórico-metodológico no ambiente de discussões que apresentava o período, estabelecido no âmbito universitário e traduzido em práticas pedagógicas registradas nas secções de registro de experiências. A contribuição ocorreu no sentido de instigar o diálogo em torno de questões teóricas da história como ciência, enveredando-se para a abertura das discussões mais recentes, no período, sobre a historiografia contemporânea.

No livro de Neves, registrou-se a opção de um grupo definitivamente decidido em mudar o ensino tradicional, preocupando-se desde fundamentar teoricamente as iniciativas, até as sugestões práticas. Assegura a presença de professores preocupados em transferir para a prática as orientações da historiografia francesa para o ensino de História, propondo, clara e conscientemente, mudanças nos pressupostos teóricos e práticos dos mesmos. Aceitando as contribuições sobre o tempo histórico vindas dos *Annales*, a crítica se situa no âmbito das questões teóricas e práticas do ensino.

A coletânea, organizada por Pinsky, expressou, finalmente, as condições de se levantarem polêmicas em torno das propostas inovadoras. Aqui já se percebem algumas indagações em torno desse debate eufórico de críticas e propostas de inovação das obras elaboradas em anos anteriores.

A coletânea expressa a preocupação com alguns dos elementos e propostas da historiografia pós-moderna, mas não impõe barreiras à influência que ela passa a ter entre os autores brasileiros. A crítica se estabelece no discurso teórico-metodológico da história como ciência e sua tradução para o ensino, seja via livro didático, seja diretamente pela historiografia vigente.

Diante do movimento que busca a renovação do ensino, nem todos os textos e autores estavam situados na luta, contra o tradicional no âmbito pedagógico. Alguns apresentaram trabalhos que já

vinham desenvolvendo em torno da historiografia e não foi preocupação central registrar uma proposta de ensino inovadora, nem mesmo chegaram a discutir os fundamentos do que seria uma história tradicional. Outros se colocaram nesse movimento apontando problemas e soluções para ultrapassar o ensino de uma História factual e memorativa.

Dessa forma, os críticos dos anos 80, dividiram-se em dois blocos:

1. Os que direcionaram suas análises, reflexões e críticas aos fundamentos teórico-metodológicos da história como ciência.
2. Os que, influenciados por essas discussões, constróem a crítica ao fazer pedagógico do professor e propõem uma prática alternativa.

Dos que se ativeram à *prática pedagógica/metodologia do ensino*, a crítica estabeleceu-se a partir da relação de autoridade entre professor e aluno, teorizando sobre o Poder e a Ideologia, fundamentalmente numa perspectiva foucaultiana, sendo que a tendência é apresentar alguma experiência ou propor algum método de ensino inovador. Estes estão baseados nas discussões francesas da *Nouvelle Histoire* que, em geral, propõem um ensino por temas e a diversidade temporal.

Percebe-se uma forte tendência em experienciar alternativas fora de sala de aula: estudo do meio e do campo, aproximar ensino e pesquisa e abandonar as aulas expositivas. A maioria não pretende desconsiderar o conteúdo da História Universal, mas, em geral, aplicar outras abordagens a ele, sempre considerado na perspectiva do ensino.

As críticas construídas a partir dos *pressupostos teóricos*, em geral, são feitas tendo como alvo o livro didático. A concepção positivista da história foi denunciada através dos manuais, dos conteúdos factuais, da apologia feita aos heróis, da visão harmoniosa da sociedade e do ocultamento da história dos *vencidos*, presentes também nos programas escolares. Essa reflexão veio acompanhada igualmente da crítica ao materialismo histórico. Nessa dimensão, predominou, da mesma forma, a preocupação com o aspecto pedagógico desse saber.

Quanto ao sentido que o *tradicional* toma nesse contexto, é possível afirmar que a crítica construída nos anos 80 possui algumas características: o tradicional foi entendido, de forma geral, pela presença do método positivista na abordagem do conteúdo do ensino da História. O conceito de tradicional, nesses casos, se dividiu entre os críticos radicais (ligados ao marxismo) e os novos historiadores (ligados à historiografia francesa).

Para os primeiros, o tradicional é histórico e se constitui pelo que predominou de uma historiografia que encontra respaldo nas relações sociais que a originou e que fundamenta o conteúdo do ensino oficial orientado pelo Estado burguês. Tradicional seria, portanto, o que permaneceu dominante, em função de a estrutura social que o criou também manter-se dominante. Dessa forma, não se modifica o caráter da história tradicional, positivista, enquanto as relações que a engendraram e fortaleceram não forem contestadas. O inovador é, desse ponto de vista, uma historiografia que desvenda, até as últimas conseqüências, as contradições da sociedade burguesa e contribui para a busca da superação das relações sedimentadas.

Para os outros, o tradicional foi tido como uma tendência ultrapassada, em função do surgimento de uma abordagem moderna. Consideram tradicional algo que se torna obsoleto e desatualizado. Dessa idéia faz-se a crítica não apenas ao positivismo, como ao marxismo também, em função de representarem as *historiografias ultrapassadas*. Em geral, aceitam as contribuições da *Nouvelle Histoire* como inovadora.

Nesse mesmo entendimento de tradicional por último registrado, podemos reconhecer, ainda, uma posição intermediária. A que compreende que tradicional é o positivismo e também o marxismo, mas que se mantém na tentativa de aproveitar as contribuições de cada uma das tendências historiográficas, para pensar uma alternativa. Ser tradicional, nessa concepção, seria manter-se *ortodoxo* ou fiel a apenas uma tendência, e o novo, uma posição eclética.

Nesse movimento teórico, cabe, ainda, assinalar alguns dos problemas evidenciados na crítica desta temática, pois, considera-se que a busca pela emancipação da história enquanto disciplina memorativa exige a investigação dos limites e avanços que a crítica elaborada apresenta.

Das tendências e problemas da crítica dos anos 80 ao ensino tradicional de História no Brasil

Considerando os aspectos da reflexão realizada, entende-se que a crítica destacou, basicamente, a metodologia de ensino enquanto causalidade fundamental dos problemas que passam a dimensão histórica e pedagógica desse saber.

Ao mapearem-se as obras analisadas, verifica-se a existência da cisão realizada entre os *teóricos da história enquanto ciência* e os *teóricos da prática de ensino*. Diante dessa cisão, efetuada em função da divisão e fragmentação do trabalho e da consciência social, a história ensinada é facilmente compreendida

enquanto saber escolar, desvinculada do conteúdo histórico-social que lhe dá existência.

Nessa perspectiva, grande parte da crítica entendeu que para a superação da história factual e memorativa, presente no ensino, seria preciso intervir em dois âmbitos: modificar a organização da estrutura dos cursos de formação de professores - no caso dos cursos de História - e subsidiar melhor teoricamente o professor com um maior nível de conhecimentos de história. Nessa lógica, isso facilitaria a atuação pedagógica do docente e a conseqüente modificação do ensino.

Esses argumentos revelam que, nos contornos em que a crítica é elaborada, a história é percebida vitalmente enquanto conteúdo escolar, sem que lhe seja atribuído significado social. Esta observação é importante porque os conhecimentos produzidos não são apenas saberes escolares, como também a noção de conteúdo a ensinar leva a crer, na verdade, eles incorporam os conflitos presentes nas relações sociais.

Isso implica não apenas ressaltar seu caráter de produção, de elaboração e de seleção, mas sobretudo, seu caráter social. Eles são produzidos e criados através de relações sociais antagônicas e como tal trazem a marca de interesses de classe.

A busca em historicizar a gênese e os desdobramentos da História como disciplina no Brasil, em geral, aparece desprovida da análise da produção desse saber nas relações capitalistas e centrada no movimento das idéias, das teorias, da legislação, desligada, assim, da realidade material que a engendrou.

Muito embora se possam apontar exceções, como a reflexão de Adalberto Marson⁷, o que predomina na investigação sobre este tema é uma ligação direta entre a política do período, as legislações e os elementos teóricos da historiografia, sem atentar para a dinâmica, o movimento dialético que perpassa essas relações no interior de uma sociedade dividida em classes.

A identificação dessa problemática se concretiza na medida em que não se encontra entre os autores o entendimento de que a categoria *tradicional* é histórica e atende a elementos específicos de uma

⁷ Esse autor no texto "Reflexões Sobre o Procedimento Histórico" (s/d), ao sistematizar as noções, categorias e princípios gerais e mais frequentes com os quais se tem efetuado o procedimento histórico na recriação do passado, efetiva a reflexão desses elementos no interior da produção do saber na sociedade capitalista, indica: *O historiador, enquanto cientista e o professor, enquanto profissional e simples técnico ou intermediário da formação de consciências (ao lado do livro didático), não podem ser separados das determinações implícitas nas ligações do saber e do poder na ordem burguesa (...)* (p.39).

luta social engendrada pelas relações humanas em sociedade.

O registro dessas posições confirma o argumento de que ocorre a desconsideração do movimento histórico que engendra a produção, a divulgação e a assimilação de um saber histórico pautado e construído sob as determinações de uma sociedade cujo objetivo vital é negar sua historicidade concreta.

A tendência que predomina na crítica ao ensino tradicional em história está, em função desses limites, enraizada num esforço teórico de compreender os elementos do ensino tradicional de forma fragmentada (livro didático, herói, aulas expositivas, relação autoritária, de poder, conteúdo decorativo, desestimulante, etc). A partir daí, tentam, da mesma forma, construir alternativas também fragmentadas, como uma prática pedagógica diferente da tradicional, ou a elaboração de um livro didático *melhor* que o oficial.

Considerações finais

Diante das observações anteriormente realizadas, verifica-se que a maior parte da crítica efetuada nos anos 80, portanto dominante, ressent-se da vinculação do saber histórico produzido pelo historiador, com a história que é ensinada nas escolas e a história vivida concretamente em sociedade.

Os problemas que envolvem a história ensinada são percebidos, essencialmente, através da dimensão pedagógica deste saber. O método de ensino torna-se, dessa forma, o centro do debate de seus problemas, desvinculado, assim, do sentido histórico social que transcende os processos educativos e atribui significado social ao conhecimento histórico.

Essa interpretação do processo educativo desta ciência nos coloca, em função disso, diante da necessidade de indagar: o núcleo temático ao redor do qual devem girar a investigação, a análise e a crítica deste objeto deve localizar-se no ensino da História ou na história que se ensina? Pode parecer tautologia, mas, na verdade, entende-se que no primeiro caso é o ensino visto enquanto especificidade pedagógica, enquanto conteúdo escolar, e no segundo é o conhecimento de história que se encontra problematizado, vinculado ao seu sentido histórico-social, portanto, político.

Ao considerar a história que é ensinada, entende-se que mais que elaborar o contra-discurso dos conteúdos que norteiam o programa escolar para a disciplina de história, exige-se assumir uma posição reflexiva da historicidade que os engendrou. Compreende-se a história não como algo a ser *dominado* para se ensinar, mas como movimento real que cria as relações nas quais se está inserido.

Considera-se que assumir a reflexão da própria história, enquanto ciência e enquanto movimento concreto, é o caminho mais adequado para se discutir os problemas que envolvem sua dimensão pedagógica. Isso possibilita que esse saber seja visto em sua totalidade, condição fundamental para se pensar e realizar a crítica da história que permeia o ensino a partir de sua dimensão histórica e filosófica. Caminho que permite discernir e intervir na explicação do real, arrancando as máscaras do pensar burguês que se cristalizaram em seus conteúdos na luta desencadeada no processo real da história vivida.

A crítica elaborada nestes termos investiga a importância atribuída a determinadas categorias na reconstituição dos fatos, pois as concepções de história, ao disputarem entre si a verdade sobre os conhecimentos do passado, constroem categorias que podem tanto ignorar como mistificar ou se apropriar dos elementos constitutivos do processo objetivo da vida social.

Dessa forma, reconhece a estreita relação entre as concepções de história, criadas como expressão das lutas sociais, e a história disciplina, bem como a necessidade de explicitar os pressupostos teórico-metodológicos de seus princípios. Por esse motivo, investiga as tendências desse saber, a pós-modernidade, no que tange à sua dimensão histórica e filosófica, pois a seriedade do trabalho de uma investigação histórica e seus elementos teóricos não dispensa uma análise, realizada na mesma seriedade, em relação ao seu alcance na apropriação da objetividade das relações humanas no interior da luta social. Enfim, a crítica nestes termos atinge, pelo resgate desta historicidade, níveis de consciência capazes de indicar caminhos para a superação da história ensinada numa perspectiva linear, factual e positivista.

Referências bibliográficas

- Baldin, N. *A História dentro e fora da escola*. Florianópolis: Ufsc, 1989.
- Bloch, M. *Introdução à história*. Publicação Europa-América, 1941. (Coleção Saber).
- Cabrini, C.; Ciampi, H.; Vieira, M.P.; Peixoto, M.R.; Borges, V.P. *O ensino de história: revisão urgente*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- Caderno Cedes n.10. *A prática do ensino de história*. 4.ed. São Paulo: Papyrus, 1994.
- Cardoso, C.F.; Vainfas, R. *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- Cardoso, C.F.; Vainfas, R. *Ensaio racionalistas*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- Cardoso, C.F.; Vainfas, R. *Uma introdução à história*. 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

- Citron, S. *Ensinar a história hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros horizontes, 1990.
- Comte, A. *Coleção Os Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Ática, 1989.
- Coutinho, C.N. *O estruturalismo e a miséria da razão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- Dosse, F. *A história em migalhas: dos Anales à Nova História*. 3.ed., Campinas:Unicamp, 1994.
- Fico, C. *A História no Brasil (1980-1989)*. Minas Gerais: Ufop, 1992.
- Fonseca, S.G. A Historiografia brasileira pós 70: uma revisão. *Revista Educação e Filosofia*, 5(9):57, 1990
- Fonseca, S.G. *Caminhos da história ensinada*. São Paulo: Papirus, 1995.
- Franco, M.L.P.B. *O livro didático de história no Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global, 1982.
- Gonçalves, R.P. Atualidades na teoria histórica. *Revista Guairacá*, 1(11):103, 1994.
- Harvey, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1996.
- Ianni, O. A crise de paradigmas da sociologia. *Revista da Anpocs*, 1990.
- Japiassú, H. *A crise da razão e do saber objetivo: as ondas do irracional*. São Paulo: Letras e Letras, 1996.
- Lapa, J.R.A. *A história em questão: historiografia brasileira contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- Le Goff, J. (org.). *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- Leonel, Z. *Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica da teoria liberal da educação*. Campinas, 1994. (Doctoral Thesis in Education) - Universidade Estadual de Campinas.
- Marson, A. Reflexões sobre o procedimento histórico. In.: Silva, M.A. *Repensando a história*. 3.ed. São Paulo: Marco Zero, [19--].
- Mota, C.G. *Ideologia da cultura brasileira*, 8.ed. São Paulo: Ática, 1994.
- Munakata, K. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In.: Freitas, M.C. *Historiografia brasileira em perspectiva*: São Paulo: Contexto, 1998.
- Nadai, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, 13:143-162, 1992.
- Neves, M.A.M. *Ensinando e aprendendo história*. São Paulo: EPU, 1985
- Nikitniuk, S.L. (org.) *Repensando o ensino da história*. São Paulo: Cortez, 1996.
- Petersen, S.R.F. Algumas interrogações sobre as tendências recentes da historiografia brasileira. *Revista de História*, 3(1):108, 1992.
- Pinsky, J.; Nadai, E.; Miceli, P.; Bittencourt, C.; Davies, N.; Galzerani, M.C. *O ensino de história e a criação do fato*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- Rüsen, J. A história entre a modernidade e a pós-modernidade. *História: questões & debates*, 14:80-101, 1997.
- Santos, B.S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- Sheen, M.R.C.C. O historicismo de Thompson: anotações preliminares. *Cadernos de Metodologia e Técnica de Pesquisa*, 1:23-47, 1989.
- Silva, M.A. *Repensando a história*. 3.ed. São Paulo: Marco Zero, [19--].
- Wehling, A. *A invenção da história: estudos sobre o historicismo*. Rio de Janeiro: Univ. Gama Filho, 1994.
- Wood, E.M.; Foster, J.B. *Em defesa da história: Marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- Zaidan Filho, M. *A crise da razão histórica*. Campinas: Papirus, 1989.

Received on July 06, 1999.

Accepted on February 25, 2000.