

ENSINO DE HISTÓRIA: QUESTÃO ESTATAL OU PÚBLICA?

*Margarida Maria Dias de Oliveira***

Resumo. Qual o lugar do ensino de História diante da política nacional do livro escolar que tem sido adotada no Brasil? Essa política tem contribuído para a formação básica adequada, assegurando aos discentes o desenvolvimento de habilidades e potencialidades, de maneira a construírem leituras críticas e autônomas das realidades que os cercam? Tomando a disciplina História como exemplo, indagamos: a ausência de um currículo comum nesse componente curricular tem dificultado o aprendizado dos alunos? As mudanças conceituais no campo da ciência histórica ocorridas ao longo do século XX foram incorporadas à Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio)? Por que ainda persiste grande divergência entre os profissionais da área e o senso comum, no tocante à concepção do que seja a História? Estas são algumas das questões que nortearam a construção do texto, cujo principal objetivo é caracterizar como política pública - portanto, como preocupação da História política - as discussões sobre o ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História; Políticas públicas do livro didático; Formação cidadã.

THE TEACHING OF HISTORY: IS IT A STATE OR A PUBLIC ISSUE?

Abstract. Where does the teaching of History stand within the context of national politics of the school textbook adopted in Brazil? Has the policy contributed towards the adequate basic formation and warranted to teachers the development of capacities and potentialities in the construction of a critical and autonomous reading of the situation? If History is taken as an example, it may be asked: Has the lack of a common curriculum made learning difficult? Were the changes in historical science which occurred during the 20th century incorporated within basic education (primary and secondary schooling)? Why do great divergences in the concept of what is History still exist between professionals and common sense? These issues are basic to the construction of the text aimed at discussing the

* Artigo recebido em 30/10/2011. Aprovado em 23/11/2011.

** Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal/RN, Brasil. E-mail: margaridahistoria@yahoo.com.br

teaching of History as a political policy and, therefore, as a concern of political History.

Keywords: The teaching of History; Public policies for the textbook; Citizenship formation.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: ¿UNA CUESTIÓN ESTATAL O PÚBLICA?

Resumen. ¿Cuál ha sido el lugar de la enseñanza de la Historia en la política nacional del libro escolar adoptado en Brasil? Dicha política, ¿ha contribuido a la formación básica adecuada de los alumnos, asegurándoles el desarrollo de habilidades y potencialidades para la construcción de lecturas críticas y autónomas de las realidades que los rodean? Partiendo de la disciplina Historia como ejemplo, nos preguntamos: ¿la ausencia de un currículum común en este elemento curricular ha dificultado el aprendizaje de los(as) alumnos(as)? Los cambios conceptuales en el campo de la ciencia histórica operados a lo largo del siglo XX, ¿fueron incorporados a la educación básica (niveles primario y secundario)? ¿Por qué persiste aún una gran divergencia en la concepción de la Historia entre los profesionales del área y el sentido común? Éstas son algunas de las cuestiones que dieron el norte para la construcción de este texto con el objetivo principal de pautar como política pública y, por consiguiente, preocupación de la Historia Política, las discusiones sobre la enseñanza de la Historia.

Palabras Clave: Enseñanza de la Historia, Políticas públicas del libro didáctico, Formación ciudadana.

A HISTÓRIA NAS SALAS DE AULA BRASILEIRAS

Anderson tem 19 anos. Está terminando o 4º ano do Ensino Médio integrado ao tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, e ao longo de toda a sua vida estudantil nunca estudou História do Brasil. Na primeira fase do Ensino Fundamental a escola optou por uma coleção que trabalhava com projetos, e na segunda, na antiga 5ª série, pela coleção de livros voltada à chamada História Integrada, que se iniciava com os conteúdos relativos ao surgimento do homem e da escrita e seguia pelas chamadas História Antiga e História Medieval. Na 7ª série, o estudante mudou de escola, e nessa oportunidade uma nova realidade se configurava: os professores optaram por uma coleção que fazia outra divisão: História do Brasil para a 5ª e 6ª séries, e História Geral para a 7ª e 8ª séries. Então, mais uma vez, Anderson estudou os conteúdos relativos à História Geral. No Ensino Médio,

integrado ao tecnológico, com os vários recortes feitos pelos programas, não foi trabalhada a História do Brasil.

Desses vários desencontros resultou que um estudante brasileiro nunca estudou História do Brasil na escola!

Isso é grave? Eu responderia que pode ser muito grave ou não, a depender de algumas circunstâncias. Se durante sua vida escolar aprendeu os processos de produção do conhecimento específicos à disciplina, ou seja, se ele “aprendeu a aprender”, a falta desse conteúdo não será tão perniciosa, visto que, **potencialmente**, a qualquer momento o cidadão poderá estudar aquele conteúdo e, mais que isso, terá a capacidade necessária para construir o seu conhecimento histórico; mas se ele só teve acesso a um modelo de ensino essencialmente informativo, a existência ou não de conteúdos conceituais faz muita diferença. Nessa adjetivação do ensino como essencialmente informativo não está implícito nenhum demérito, apenas a constatação de que a ideia de renovação, em termos de disciplinas escolares, pautou-se, em nosso país (sobretudo em História), menos pela substituição e mais pelo acréscimo de conteúdos.

Esta é uma verdade que pode ser constatada no cotidiano das escolas brasileiras.

PLANEJAR O ENSINO DE HISTÓRIA COMO DIREITO DO CIDADÃO

Trazer essa discussão para o Simpósio Temático sobre História Política tem um interesse: compreender a educação enquanto política pública e o ensino de História nela inserido. Ao explicitar esse objetivo, consideramos óbvio o entendimento de que uma política pública não pode trabalhar com as potencialidades apenas, embora deva ser flexível o suficiente para incorporar as exceções. Os objetivos devem atingir toda a turma e, coerentes com uma sociedade democrática e plural, partir do princípio básico de que os alunos são construtores do seu conhecimento e de que a agência escola – com toda a sua estrutura de recursos humanos e materiais – deve funcionar para proporcionar essas condições.

O Edital do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, 2011 refere como entende que deve ser o ensino de História:

Nesse sentido, é fundamental a diferenciação entre a vivência desses processos e a forma de produção de conhecimento sobre eles, ou seja, a compreensão do processo histórico e da produção de conhecimento sobre o mesmo. Da capacidade de

discernir entre essas duas dimensões da História derivará o desenvolvimento de capacidades que auxiliem o aluno a atuar na sociedade de forma autônoma, crítica, participativa, digna e responsável.

Portanto, ensina-se História como se produz o conhecimento histórico. O desafio de uma boa coleção didática não é explorar a maior quantidade de conteúdos, mas ser um instrumento para que o professor trabalhe com os alunos a metodologia da produção do conhecimento histórico, sempre adequado ao nível de escolaridade a que a coleção se destina.

Tal ensino deve ser de qualidade, ou seja, deve adequar-se às necessidades sócio-culturais da sociedade brasileira, considerar os interesses e as potencialidades cognitivas dos alunos, levar em conta os saberes gestados na prática docente e oferecer tecnologia educacional compatível, seja com a legislação educacional em vigor, seja com as tendências científicas abonadas pela academia (Edital do PNLD 2011).

Ante a inexistência de um currículo nacional, o documento acima citado e seus resultados diretos têm “implementado” uma prescrição sobre o ensino dessa disciplina. Por meio da escolha dos professores, os livros didáticos de História têm funcionado como norteadores do ensino. Com essa afirmação não se pretende qualificar essa situação, mas apenas lembrar que o que se ensina nas escolas brasileiras está, de alguma forma, imbuído de orientação.

A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Todo profissional de História, em algum momento da sua formação ou carreira, já teve que responder a alguém, pelo menos, duas questões: 1) dizer um nome, data, local de algum acontecimento considerado digno de figurar nos conhecimentos históricos; e 2) justificar por que devemos conhecer fatos ocorridos em outros tempos que não o contemporâneo. Isto significa que há uma imagem construída sobre o profissional de História como um grande memorizador ou como um indivíduo que “vive do passado”, e à primeira vista os cidadãos têm dificuldade em relacionar aqueles fatos coletivos (ou mesmo quando individuais) de personagens “ilustres” com o seu cotidiano.

Essa imagem tem uma enorme vinculação com as concepções tradicionais de educação que imputavam ao aluno um papel passivo (o professor é que teria o conhecimento) e às narrativas históricas ligadas à

genealogia da Nação e as ações das elites a condição de sujeitos condutores dos processos históricos.

A produção do conhecimento histórico já ultrapassou em muito essas ideias, contudo parece que as mudanças na história escolar e na divulgação do conhecimento histórico em geral ainda demandam transformações dessa ordem.

Vejam os princípios estabelecidos no Edital do PNLD anteriormente citado:

1. compreender a diferença entre a história vivida e a história escrita;
2. dar condições para os cidadãos pensarem historicamente, isto é, entenderem a sua sociedade e as outras sociedades como as respostas coletivas possíveis aos problemas apresentados em cada tempo;
3. ensino-aprendizagem de História ser norteado por uma forma de produção do conhecimento histórico que seja coerente com o seu público-alvo;
4. dialogar com os saberes produzidos na academia em relação tanto aos conhecimentos históricos quanto às teorias educacionais;
5. entender o papel ativo do aluno no ensino-aprendizagem;
6. ser coerente com os valores republicanos.

Ora, essas diretrizes são amplas o suficiente para abranger propostas muito diferenciadas, contudo é inegável que há aí uma orientação sobre o ensino de História. Por isso, não consideramos despropositado o questionamento sobre por que os profissionais de História não propõem uma base comum sobre a qual se elaborem programas de História para a Educação Básica.

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO E DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

As formas de produção de conhecimentos dos profissionais de História se dão em duas dimensões, expostas nos diagramas seguintes.

Diagrama 1: Produção do conhecimento histórico na pesquisa

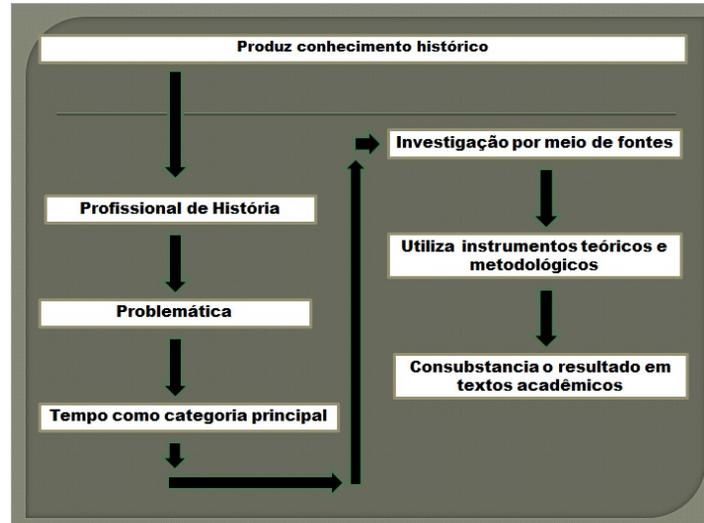
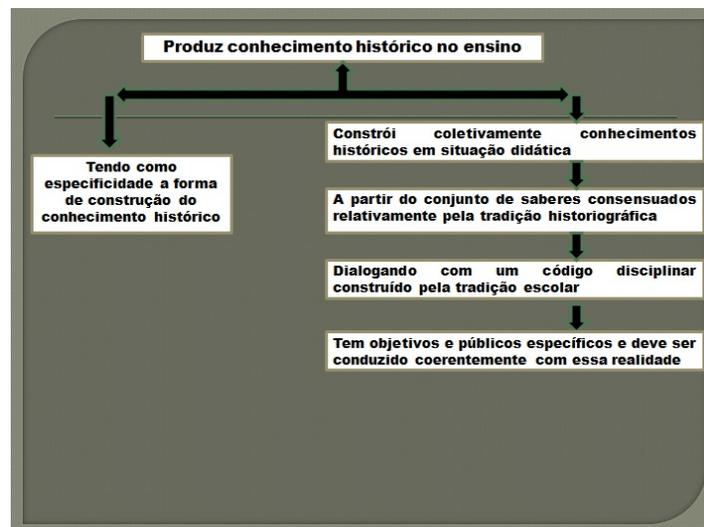


Diagrama 2: Produção do conhecimento histórico no ensino



No primeiro diagrama está exposto o método de produção do conhecimento histórico por meio da pesquisa, ofício que deve ser apreendido pelo formando nos cursos de História e ser executado de forma cada vez mais autônoma.

Seguindo-se as setas, constrói-se uma problemática cuja categoria principal é o tempo, e dialoga-se com esse tempo por meio das fontes. Para esse diálogo utilizam-se instrumentais teóricos e metodológicos (efetivamente é isso que diferencia os profissionais de História, colocando-os em escolas históricas diversificadas), cujo resultado é apresentado por meio de textos acadêmicos (artigos, relatórios de pesquisas, dissertações, teses).

No segundo diagrama apresenta-se o caminho percorrido para a produção do conhecimento histórico no ensino. O quadro do lado esquerdo sintetiza o ofício apreendido no diagrama anterior. É ele que orienta o ensino-aprendizagem de História e lhe dá especificidade. Assim, a forma de ensino-aprendizagem deve ser orientada por ele, ou seja, “se ensina História como se produz História”. Não obstante, essa referência não garante, sozinha, o exercício qualificado da docência; por isso, para proporcionar as condições de ensino-aprendizagem de História o docente precisa dialogar com os saberes que estão sintetizados nos quadros do lado direito do diagrama que efetivam o diálogo entre a academia (na História, na Educação, na Psicologia e outras) e a sociedade (sejam os grupos envolvidos direta ou indiretamente com a escola).

Ensinamos história para que os alunos compreendam que as sociedades são apenas diferentes – não são superiores ou inferiores em relação umas às outras; porém compreensão dessas diferenças não exclui a possibilidade de posicionamentos políticos.

INOVAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA: PARA ALÉM DA INTRODUÇÃO DE TEMÁTICAS

O que foi exposto no item anterior é possível?

Colocamos essa questão como apontada por Laville:

Enquanto na maioria dos países se diz que o objetivo do ensino da história é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, o ensino da história, ainda é, muitas vezes, reduzido a uma narrativa fechada, destinada a moldar as

consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação (LAVILLE, 1999, p. 135).

Perguntamos então: o ensino-aprendizagem de História estaria condicionado sempre às “obrigações para com a nação”?

Entendemos que se reduzirmos nação a governo essa questão torna-se um labirinto do qual nunca poderemos sair. Se pensarmos que pensar historicamente abre espaços para posicionamentos diversos, mas justificados, achamos possível vislumbrar outras possibilidades. A justificativa para esses posicionamentos só pode ser construída a partir da reflexão autônoma dos cidadãos, e garantir as condições para essa construção entendemos ser a função do ensino-aprendizagem de História.

Por tudo isso, a inovação do ensino-aprendizagem de História (em todos os níveis, da Educação Básica à graduação) precisa ser pensada para muito além da introdução de temáticas ou estratégias de sala de aula.

Ter como parâmetro a forma de produção do conhecimento histórico para a produção do conhecimento histórico escolar significa vivenciar com os alunos a elaboração de problemas, o entendimento da construção da verdade científica, a relatividade do conhecimento, entre outras questões.

O perigo de transformar o ensino-aprendizagem de História em doutrinação ideológica ou política (item que deve ser objeto de preocupação constante do profissional de História) tem suas possibilidades minoradas; afinal como nos lembra Hobsbawm:

Uma história que seja destinada *apenas* para judeus (ou afro-americanos, ou gregos, ou mulheres, ou proletários, ou homossexuais) não pode ser boa história, embora possa ser uma história confortadora para aqueles que a praticam (HOBSBAWM, 1998, p. 292).

O que está em discussão aqui não é a contraposição de um pensamento conservador a um pensamento transformador, mas sim, o desafio para um ensino-aprendizagem de História que seja coerente com as demandas sociais.

DEMANDAS SOCIAIS EXIGEM NOVOS DEBATES TEÓRICOS

Ainda como contribuição para as reflexões aqui apresentadas¹, gostaríamos de lembrar o verdadeiro imbróglio que caracteriza hoje, no ensino de História, as referências às memórias, a diferenciação com a memória histórica e as influências de ambas na história ensinada.

A memória histórica guarda várias narrativas através dos vários grupos sociais, instituições e classes. A História, como produção do conhecimento científico, compõe outras narrativas. Com base numa das visões que a sociedade guardou, e muitas vezes a partir dessa memória, grupos ou indivíduos compõem um conhecimento que vai de encontro a ela.

O profissional de História deve demonstrar essas ligações – do passado com o presente – e, embora não deva instituir uma como verdade única (o que entendemos por história tradicional é exatamente essa operação), deve ter claro que a memória influencia a história e a história influencia a memória.

Por outro lado, o pesquisador e o professor de História precisam refletir (o segundo, como dever de ofício e ter clareza do momento em que é recomendável, necessário, desejado (para o público com quem trabalha) conhecer narrativas, confrontá-las, interpretá-las e compreendê-las.

Essas várias operações pressupõem aprendizados, como nos lembra Ariès:

Ela deve possuir uma linguagem, um determinado sistema de referências. Se os alunos não tiverem já nenhum conhecimento do mais elementar sistema cronológico, nem sequer poderão compreender uma visita a um museu ou mesmo uma visita a um antiquário (ARIÈS, 1991, p. 12).

Nessa perspectiva, é necessário conhecer as várias memórias, mas é preciso também saber que, pelo menos, nenhuma delas contém a plena verdade histórica. Além disso, é fundamental estabelecer as diferenças entre essa memória e a história produzida pelos historiadores, ou seja, pela pesquisa histórica.

Tem-se observado uma simplificação dessa questão, como se houvesse apenas uma memória ou, no máximo, duas: uma oficial,

¹ Esse ponto foi longamente discutido no trabalho de minha autoria (OLIVEIRA, 2003). Parte desse texto foi publicado em Oliveira (2010).

identificada com o governo, e uma que seria produzida nas academias. A oficial é vista como falsa, e a acadêmica, como distanciada do povo.

É preciso notar que alguns livros didáticos e algumas publicações de divulgação têm propugnado o resgate da memória como porta-voz de grupos historicamente excluídos. Essa fala – a partir da história oral ou mesmo através de outras fontes documentais – tem sido equiparada à produção da pesquisa histórica e mal entendida como detentora da verdade num processo de sacralização da voz popular.

É preciso não cometer o equívoco de colocar a memória – principalmente na primeira fase do Ensino Fundamental – como substituta do ensino de História. A memória dos avós, dos pais, dos antepassados em geral pode até ser mais atraente para as crianças, pode apresentar outras possibilidades para o processo histórico, mas não deve substituir a informação fornecida pela pesquisa histórica. Infelizmente, este último procedimento é bastante comum. Na impossibilidade de levar os membros mais idosos da família para as atividades desenvolvidas em sala de aula, utilizam-se, inclusive, as famosas “entrevistas” como tarefas escolares para servirem de subsídio, ou até mesmo de recurso para contar como era a rua, o bairro, a cidade, como viviam as pessoas.

Na base da utilização deste chamado *novo recurso* está a ideia de que as memórias dos mais velhos são o contraponto à História dos “grandes homens”, oficial, e esta última definida como chata, enfadonha, desinteressante, além de outros adjetivos que, infelizmente, têm sido costumeiramente associados ao ensino de História.

Qual o problema?

Geralmente, essas falas reproduzem um passado idealizado. A memória é aí utilizada sem nenhuma criticidade, questão sobre a qual os profissionais, já há bastante tempo, vêm refletindo e discutindo. Não se questionam os papéis do entrevistador e do entrevistado, nem as intervenções de quem pergunta, ou o modo como pergunta, ou as condições em que o faz; tampouco a imagem que o entrevistado quer passar de si e outras inúmeras problemáticas que permeiam as técnicas de pesquisa. Só é preciso ter em mente que os depoimentos não substituem a pesquisa histórica nem o conhecimento por ela produzido. A ideia de *posso testemunhar porque vi* é tão inebriante quanto falsa e não constitui nenhuma garantia de verdade. O depoimento oral, assim como a informação extraída de qualquer outro tipo de fonte, é condicionado pelo tempo, espaço e sociedade que o produziram.

A isto, assim se refere Hobsbawm:

Por favor, não me interpretem mal. Não estou simplesmente fazendo uma defesa dos velhos historiadores do século XX contra os jovens. Comecei minha carreira como jovem historiador entrevistando sobreviventes da Sociedade Fabiana pré-1914 a respeito de seu tempo, e a primeira lição que aprendi foi que nem mesmo valia a pena entrevistá-los, a menos que eu tivesse descoberto mais sobre o tema da entrevista do que poderiam se lembrar. A segunda lição foi que, no tocante a fatos verificáveis de modo independente, sua memória tendia a se enganar. A terceira lição foi que era inútil levá-los a mudarem de idéia, já que esta se havia formado e fixado muito tempo antes (HOBSBAWM, 1998, p. 247).

Jacques Le Goff, no livro *História e Memória*, acrescenta as preocupações com as retificações que devem ser feitas a essa memória por meio da escola e da mídia.

Em primeiro lugar, porque há pelo menos duas histórias e voltarei a este ponto: a da memória coletiva e a dos historiadores. A primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado. É desejável que a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, vulgarizada pela escola (ou pelo menos deveria sê-lo) e os *mass media* corrija esta história tradicionalmente falseada. A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros. (LE GOFF, 1996, p. 29).

É fundamental ressaltar que essa argumentação não tem por objetivo inutilizar as iniciativas por um ensino de história mais significativo, mas sim, problematizar esse mesmo ensino a partir das especificidades da produção do conhecimento histórico. Além disso, queremos afirmar que nós, professores de História, precisamos enfrentar a discussão sobre quais critérios, parâmetros e diretrizes utilizaremos para garantir a educação histórica necessária ao cidadão brasileiro.

PRESCREVER E PLANEJAR: PREOCUPAÇÃO ESTATAL OU PÚBLICA?

Alguns podem afirmar que essa é uma preocupação de Estado, e não de professores.

Será? Será que refletir e deliberar sobre isso não faria parte das nossas prerrogativas de professores? Sobretudo, será que responder sobre

isso não seria a forma de falar da especificidade do conhecimento histórico e da necessidade dele? Não seria responder à famosa (contundente e tantas vezes inconveniente) epígrafe do livro *Apologia da História ou ao ofício do historiador* (BLOCH, 2001) "Papai, para que serve a história?".

Não seria a oportunidade de garantir que todos os alunos brasileiros tivessem direito ao ensino-aprendizagem da história do Brasil, do mundo, do seu município e, sobretudo, que, por meio de qualquer um desses conteúdos, eles pudessem compreender todos os outros?

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. A História – uma paixão nova. In: LE GOFF, Jacques et all. *A Nova História*. Lisboa: Edições 70, 1991.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2001.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. *O direito ao passado* (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). Recife, 2003. Tese (Doutorado em História) – UFPE, 2003.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (coord.). *História: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino; v. 21).
- PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

