

HISTÓRIA E SALAS DE AULA: UM BALANÇO BIBLIOGRÁFICO ENTRE SABER HISTÓRICO E SABER ESCOLAR

7

Ronaldo Sávio Paes Alves¹

RESUMO: O presente estudo consiste numa revisão bibliográfica a respeito do ensino de História, mais especificamente sobre a relação entre *Saber Histórico* e *Saber Escolar*. Concentramos nossa argumentação na trajetória do Ensino de História e sua relação com os diversos momentos importantes da História do Brasil. Buscamos resgatar a ideologia presente em alguns momentos chave da

história como o Império, com o IHGB; a Era Vargas, com as reformas de 1931 e 1942; a Ditadura Militar com a Lei 5692/1971; e a atual legislação neoliberal, expressa na LDB 9394/1996. Estes momentos singulares da história da educação no Brasil apontam claramente para a sempre presente necessidade de se ter uma aproximação cada vez maior entre pesquisa histórica e ensino de história.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Saber escolar. Política educacional.

A Ciência histórica vem sofrendo um processo de transformação e reformulação ao longo das últimas décadas, consequência dos novos rumos apontados pela História e por historiadores, seja no plano internacional como no plano interno. Assim, é lícito considerar o ensino de história como um de seus novos ramos. O tema é amplo, instigante, estratégico (por que não?) e a bibliografia já vem se tornando bastante variada. Neste sentido o presente artigo propõe-se a contribuir com as discussões acerca da questão, fazendo um balanço da História do Ensino de História, e a intrínseca relação entre o saber histórico e o saber escolar. Entendemos que a razão final da ciência é a informação e formação do homem enquanto cidadão. Por isso, nossa preocupação com esta relação.

As mudanças a que nos referimos, devem-se em grande parte, a reformulação do conceito de fonte histórica que daria origem a um forte movimento de revisão da própria História como ciência. Tal reformulação deu-se a partir dos historiadores e da historiografia francesa nas primeiras décadas do século XX, em particular pela ação acadêmica de homens como Marc Bloch e Lucien Febvre e pela criação de novos órgãos de divulgação da pesquisa histórica, como a Revista

¹ Mestre em História pela UFF - RJ; Professor da UNIFESO - Teresópolis/RJ.

Annales – em posição de destaque². Esta radical mudança de perspectiva influenciaria os rumos da ciência em outros países, como na Inglaterra de E. Thompson e Eric J. Hobsbawm.

Ao longo das quatro décadas (1929/1969) o grupo de *Annales* estabeleceu as bases da transformação da História. Como aponta Ciro F.S. Cardoso, defendia, entre outros aspectos:

1) passagem da História-narração para História-problema; 2) Crença no caráter científico da História, reconhecendo-a como ciência em construção; 3) Aproximação de outras ciências sociais, interagindo junto aos seus métodos, problemas, tratados, etc.; 4) destaque aos aspectos sociais, coletivos e repetitivos, com ênfase em demografia, economia, etc.; 5) ampliação da gama de documentos possíveis de exploração, pondo em questão a fixação em fontes escritas; 6) construção de temporalidades múltiplas, em substituição do tempo linear; 7) reconhecimento da ligação entre passado e presente, assumindo, o historiador, as suas responsabilidades sociais. (CARDOSO, 1986)³

Os historiadores da corrente Nova História, retomando e aprofundando os questionamentos de Bloch e Febvre a partir dos anos 1960/70, incentivariam um verdadeiro “boom” de pesquisas no âmbito da História Cultural. Buscaram assim, na análise de fontes, até então em grande parte desprezadas, dar vazão ao estudo de grupos, personagens, recortes temáticos até então de pouca ou nenhuma expressividade para a historiografia. Percebemos aí, não somente uma preocupação em aproximar a ciência histórica do homem – por essência o grande agente da história – mas também a grande possibilidade do uso de um dos grandes e novos ramos desta concepção de História, a micro-história.

No Brasil, esta verdadeira revolução na historiografia ainda demoraria a chegar, principalmente devido ao grande esforço controlador e arbitrário do regime militar implantado desde 1964, até o ano de 1985. Assim, mesmo este processo de reformulação historiográfica, influenciado pelas discussões e debates teóricos ocorrido a partir da França, tendo repercussão na historiografia inglesa e italiana, no Brasil encontrava-se engessado e obstaculizado.

As ações governamentais legais que criariam os obstáculos para o desenvolvimento da ciência Histórica e de seu ensino serão considerados neste estudo em momento oportuno.

O final dos anos 1970 e ao longo da década seguinte, o mundo começou a viver transformações no plano político-ideológico. No Brasil a sua consequência imediata foi o processo de distensão política, localizado na década de 1980, que resul-

² Para maiores informações sobre as concepções propostas pelo Grupo de *Annales*, ver: Burle, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. Trad. Nilo Odalia. São Paulo: UNESP, 1997.

³ CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Uma Introdução à História*. 6ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986

tou, entre outras coisas, numa maior flexibilização no campo da atuação acadêmica. Assim, a historiografia nacional ganhou novo fôlego com a tradução dos autores da Nova História, refletido no crescente número publicações e de teses, dissertações e demais pesquisas apresentadas nos grandes centros acadêmicos do país. Tais trabalhos apresentam uma significativa apropriação das fontes, agora sob uma nova perspectiva de uso, análise e questionamentos. Vale destacar que neste período a historiografia brasileira conheceu trabalhos que se tornaram clássicos nos ramos da história cultural, religiosa, e em diversos segmentos da chamada micro-história.

Podemos assim estabelecer que no atual quadro do ensino de história urge que a atuação do historiador/educador deva estar intimamente ligada à concepção de história como ciência, e ciência em construção. Abrem-se assim, novas perspectivas de interação com outras ciências e a possibilidade de englobar novos materiais para a análise histórica em consequência da nova noção de fonte.

A partir destas questões, podemos apontar algumas possíveis relações entre o saber histórico e as mais variadas concepções de ensino de história.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DE SABERES EM HISTÓRIA

O ensino de História no Brasil obedeceu a fluxos políticos e ideológicos, acompanhando a instabilidade política que acompanha a história brasileira desde 1822. Faremos a seguir um pequeno balanço sobre o tema, privilegiando apenas alguns desses momentos.

Num breve recuo histórico, percebemos que o IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) fundado em 1838 constitui um centro de referência para os letrados da corte, responsável pelo desenvolvimento de estudos que serviriam ao desenvolvimento da intelectualidade, principalmente nas áreas de História e Geografia, assim como o Colégio Pedro II, endereço certo dos principais nomes do ensino de história, desde o século XIX. O Artigo 1º do estatuto do IHGB reforça esta concepção dos seus objetivos: ter por fim coligir, metodizar publicar ou arquivar documentos necessários para a história e a geografia do Brasil.

Não poderíamos deixar de citar também que os trabalhos de Francisco Adolfo Varnhagen e Karl Friedrich Philipp von Martius notorearam o ensino de História no Brasil durante décadas, que vão desde o império até a república. Serviram ao longo do tempo de referência para nomes ilustres posteriores, como Capistrano de Abreu, Joaquim José de Macedo, João Ribeiro, entre outros.

Nos manuais de História, ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, encontramos a noção de saber histórico comumente ligada ao espírito cívico, nacional e triunfalista. Constituíam-se assim uma História em que se destaca, principalmente, a supremacia do branco europeu, colonizador cristão que dirige a construção do Brasil e por ela é responsável. Destaque também ao negro: braço forte que, mesmo escravo, sustenta o trabalho enriquecedor da agricultura e mineração. Lembra também o nativo, dócil e por vezes indolente, mas que pode ser dividido entre o “bom” que trabalha, vive nos aldeamentos, e quando necessá-

rio, luta ao lado do branco; e o “mau”, que resiste, foge, faz guerra, e por vezes, luta ao lado do invasor. Esta é a essência dos manuais de ensino de História, que permanecem mesmo com o advento da república.

A partir da década de 1930, a república brasileira entra numa nova fase política, cultural, ideológica e social: A Era Vargas. Como não poderia deixar de ser, Vargas, com seu estilo absolutamente personalista, impôs reformas na educação brasileira, com vistas à manutenção e legitimação do seu governo. Assim, as reformas educacionais dos primeiros 15 anos do período varguista (1931 – Francisco Campos e 1942 – Gustavo Capanema) apontaram fortes referências ao ensino de história.

Caracterizada como Universalista, a Reforma de 1931 atribui à escola e à disciplina História a condição de elementos chave na pacificação do mundo. Não descartava o estudo biográfico, porém sem o triunfalismo que marca o positivismo do período anterior, mas buscava discutir o contexto e conjuntura de onde se desenrolam os fatos.

No contexto do ideário do governo Vargas, Capanema é mais explícito ao sugerir instrumentos para a ampliação da influência do governo na educação:

É com a **educação moral e cívica** que se cerra e se completa o ciclo da educação individual e coletiva e é por ela que se forma o caráter dos cidadãos, infundindo-lhes não apenas as preciosas virtudes pessoais senão também as grandes virtudes coletivas que formam a têmpera das nacionalidades - a disciplina, o sentimento do dever, a resignação nas adversidades nacionais, a clareza nos propósitos, a presteza na ação, a exaltação patriótica. (GOULART, 1990)

A partir de 1964, o papel oficial da educação esteve intimamente ligado ao ideário de segurança nacional, e pelo binômio segurança/desenvolvimento. As alterações propostas pela Ditadura Militar atingiram a reformulação do ensino de história, sua criticidade e sua relação estreita com os verdadeiros problemas sociais. Neste período, a repressão desenfreada que se abateu sobre o País atingiu profissionais ligados à educação e estudantes. Reitores foram demitidos, projetos educacionais populares suspensos e/ou cancelados, professores de todos os níveis e estudantes, principalmente universitários, foram expulsos das instituições, interventores foram nomeados para universidades públicas, entre outras medidas.⁴

O aparato repressivo que implantou o “terror” e o temor político e ideológico no seio da educação brasileira esteve representado na edição do Decreto-Lei 477 de fevereiro de 1969. Este decreto classificava como infração disciplinar a participação em qualquer movimento de resistência ao regime. Somente no último mandato presidencial da ditadura militar – João Figueiredo – é que o Congresso Nacional revogou tal dispositivo de lei. Era chegada a hora de os acadêmicos come-

⁴ Para maiores informações sobre as restrições ao ensino de História ver FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História ensinada. Campinas: Papirus, 1995.

çarem a ter um pouco mais de espaço para desenvolver suas pesquisas,

Com relação à intervenção direta na política educacional, o regime militar lançou mão de uma nova legislação educativa, a Lei nº 5692/1971 de Diretrizes de Base para a Educação Brasileira.

A Nova LDB promoveu uma reordenação nos cursos de 1º e 2º graus, alterando os tempos dos cursos, fundindo segmentos etc. Entre as formas de atuação destacamos a criação dos cursos profissionalizantes, que com a argumentação de preparar o jovem para o mercado de trabalho, visava na verdade a conter a busca pelo ensino superior, que era então preparado pelos cursos *clássico* e *científico*.

No caso particular do ensino de História, a disciplina foi substituída por *Estudos Sociais*, *Educação Moral e Cívica*, e *Organização Social e Política Brasileira* (OSPB). Tanto o Ensino de Estudos Sociais, como o de Educação Moral e Cívica, tinham como pressupostos básicos a defesa e manutenção de princípios de ordem, segurança, integração social, culto à pátria, a seus símbolos e aos vultos históricos e um exacerbado patriotismo. Tinha como finalidade uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da Doutrina de Segurança Nacional (que preconizava o combate permanente ao inimigo interno).

A maior parte da produção historiográfica do período estava então voltada para atender a esta demanda. O saber histórico, possibilidade de crítica ao modelo político vigente, estava tão atrelado e refém do contexto, como todo o saber escolar (PINSKY, 1988).

O espaço deste artigo privilegia a relação saber histórico – saber escolar. Assim preferimos não nos ater aos fatos e desdobramentos que levaram o regime militar ao seu desfecho. Privilegiaremos a situação da academia de História e a produção da relação já apontada.

O NOVO PENSAR DA HISTÓRIA

A inspiração no novo pensar crítico da década de 1980 veio de duas vertentes distintas: a Nova História Francesa e a matriz de esquerda inglesa de Thompson e Hobsbawm, resultando numa historiografia absolutamente social. Esta visão se reflete em novos estudos e propostas bibliográficas, conforme aludimos no início de nossa argumentação. Destaque deve ser dado para a História Social, que passa a ter um papel fundamental nessa nova realidade.

Ao longo dos anos 80, põe-se em prática a aproximação entre os segmentos em diversas áreas, inclusive a de História, buscando minimizar os estragos feitos pelo agrupamento e imposição de disciplinas e conteúdos, ocorridos na passagem da década anterior, entre professores de ensinos de 1º e 2º graus e acadêmicos, despertando a crítica e a urgência em rever os modelos e metas de ensino.

Atualmente, entre tantas mudanças no seio da relação dos saberes (histórico e escolar) percebem-se duas mudanças correlatas e fundamentais: primeiro, a substituição do historicismo por um método mais analítico, que privilegiou uma produção historiográfica em renovação e revisão, buscando novos espaços de inves-

tigação, aproximando o objeto de estudo da realidade social; segundo, a própria estruturação da educação, que não privilegia uma ação mais incisiva dos professores, constituindo um dos fatores que inviabilizam uma construção de conhecimentos mais consistentes em história.

Segundo Fonseca (1995), ao longo dos anos de 1990, a mais importante transformação na relação saber escolar x saber histórico reside no fato de que os referenciais teórico-metodológicos são diversificados. E questões até então debatidas apenas na graduação chegam ao ensino médio e fundamental, mediadas pela ação pedagógica de professores que não se contentam com a reprodução de velhos manuais.

A mesma autora observa uma diversidade de formas de ensinar história sob a influência da nova história. Dimensões e pressupostos das novas produções são recorrentes hoje, nos PCN, na transversalidade de alguns temas, nos textos utilizados, como também na prática dos professores. Há hoje uma acentuada busca aos cursos de pós-graduação em ensino, voltados especificamente para professores, em instituições públicas e privadas.

Importante destacar que, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática do ensino, o professor democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da experiência histórica particular e coletiva. Assim, entendemos que a escola constitui um espaço complexo de debates, de diferentes propostas de saber. Nele, é preciso reconhecer que a história ocupa uma posição estratégica, como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e contradições múltiplas.

Creemos ser fundamental para uma nova e construtiva relação do saber histórico como saber escolar, a clareza da necessidade de uma nova concepção de história, de ensino e de aprendizagem, apontando, sobretudo, para a construção de novas práticas educativas. Esta deve ser uma postura presente nos cursos de ensino de história.

Vemos que nos cursos de graduação, a parte pedagógica deve privilegiar o incentivo à pesquisa, à sistematização da realização de projetos, ao desenvolvimento da sensibilidade (embora seja muito pessoal) de ver no aluno “o outro”, “agente da História” e alguém que, ao mesmo tempo, é capaz de construí-la e apreendê-la, assumindo-se como parte integrante de um todo histórico. Destacamos que uma proposta pedagógica, sendo bem articulada no decorrer do processo de formação do professor, deve ter como eixo uma reflexão na e sobre a prática, que conduza as transformações necessárias à produção de novos saberes. Creemos na necessidade de um toque pessoal do professor no que tange a seu relacionamento tanto com o objeto histórico, como com o alunado a quem o objeto histórico será apresentado, e os métodos utilizados para que seja apreendido.

O final do século XX e o início do século XXI, consolidam o *Neoliberalismo* e o *Pós-Neoliberalismo* como política econômica e modelo social nos países capitalistas e/ou controlados por eles, marcado também por novas relações sociais

caracterizadas pelo individualismo e pela lógica do mercado.

É um período em que ficam claras as interferências de organismos internacionais de financiamento como o Unicef e a Unesco, ligados diretamente ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao Banco Mundial (BM). No caso do nosso estudo, as intervenções na política de educação interferem diretamente na produção de saberes de forma geral. Os profissionais de educação, de todos os segmentos são obrigados ainda a conviver com o esvaziamento da noção de importância da escola e sucateamento do ensino público.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9394/1996) foi aprovada dentro desta lógica. Uma lógica de dominação através do poder do capital, do esvaziamento das entidades populares associativas e de uma constante alienação cultural e intelectual. Custódio (2006) aponta que

A atual LDB, escrita em consonância com a cartilha do BM, conduz a um preocupante quadro de abandono do ensino e de esvaziamento do trabalho docente, em escala nacional.⁵ (CUSTÓDIO, 2006)

Neste caso, a construção de saberes, não apenas no campo da História, como também nas demais áreas do conhecimento, encontra-se absolutamente comprometida. Apesar de todo a pirotecnia publicitária, a atual LDB não atende aos verdadeiros anseios dos profissionais de educação, uma vez que estabelece metas quantitativas e programas de aferição de resultados, em que qualidade do ensino se mantém relegada a segundo plano, descentralizando-se as ações de educação e esvaziando o trabalho do docente, com a instituição de locais não formais de ensino.

CONCLUSÃO

Ao intentarmos realizar um breve balanço bibliográfico sobre a relação entre *Saber Histórico* e *Saber Escolar*, procuramos pontuar momentos chave para o desenvolvimento do Ensino de História, não só como uma ciência, mas sua marca dentro de uma esfera mais ampla chamada educação. Foi possível constatar que, lamentavelmente, no Brasil, as mais avançadas tendências em nossa área, ou aqui chegavam com atraso, ou eram engessadas por interesses políticos, ideológicos ou financeiros.

Hoje vivemos numa democracia. A liberdade de expressão é uma realidade (apesar de alguns retrocessos pontuais), bem como de pesquisa e investigação. Infelizmente este quadro não se reflete no ensino. Alguns livros didáticos até tentam apresentar os temas de forma crítica e realista. No entanto, o dia a dia do ensino, com o seu sucateamento e desvalorização, faz com que faltem tempo, condições

⁵ Para maiores informações sobre interferência do capital estrangeiro na educação, ver: CUSTÓDIO, Claudia da Motta. Do Regime Militar ao Período Neoliberal: uma revisão bibliográfica sobre as intervenções do capital estrangeiro nas políticas de educação no Brasil. Niterói. UFF 2006.

ou até humor (e por que não, vontade) em se realizar uma construção de saberes mais transformadores e libertadores.

O historiador-professor desdobra-se em grande volume de aulas e atividades burocráticas, além de ser refém de sistemas, programas e conteúdos pré-estabelecidos. Além disso, ainda tem que conviver com uma estreita relação com o universo da indústria cultural. Vivemos tempos de popularização de uma história “de bancas de jornal” ou de “minisséries televisivas”, que muitas das vezes distorcem fatos, ou reforçam perigosamente um ideário positivista triunfalista. Cabe ao historiador-professor saber operar estas novas ferramentas para que elas apenas contribuam para o pensar científico e não caiam na vulgarização mercadológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARIAS NETO, José Miguel. *Dez anos de pesquisas em Ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005.
- BURKE, Peter (org). *A Escrita da História: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.
- _____. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. Trad. Nilo Odalia. São Paulo: UNESP, 1997.
- CABRINI, Conceição et al. *Ensino de História: revisão urgente*. 3. Ed. São Paulo: EDUC, 2005.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Uma Introdução à História*. 6ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986
- CERRI, Luís Fernando. Ensino de História e Nação na propaganda do “Milagre Econômico”. In: *Revista Brasileira de História*. V. 22. nº. 43. São Paulo, 2002.
- _____. A Política, a Propaganda e o Ensino de História. In: *Cadernos CEDES*. V.25 nº. 67. Campinas: 2005
- CHOMSKY, Noam. *Controle de Mídia: os espetaculares feitos da propaganda*. Trad. Antônio Augusto Fontes. Rio de Janeiro: Graphia, 2003.
- CUSTÓDIO, Claudia da Motta. *Do Regime Militar ao Período Neoliberal: uma revisão bibliográfica sobre as intervenções do capital estrangeiro nas políticas de educação no Brasil*. Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Ciências da Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2006.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no Livro Didático*. 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 3ª Ed. Campinas: Papyrus, 2005.

- GOULART, Silvana. *Sob a Verdade Oficial - ideologia propaganda e censura no Estado Novo*. São Paulo. Marco Zero. 1990
- JOANILHO, André Luiz. *História e Prática: pesquisa em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *Histórias do ensino de História no Brasil*. Rio de Janeiro: Acess, 1998.
- NIKITIUK, Sônia L. (org) *Repensando o Ensino de História*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.
- SOIHET, R. BICALHO, M. F. B & GOUVÊA, M. de F. (orgs) *Culturas Políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005
- _____ & ABREU, Martha. (orgs). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.