

Artigos Originais

NOVOS E VELHOS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Original Articles

OLD AND NEW CHALLENGES OF TEACHING HISTORY IN BRAZIL

Eder Carlos Zuccolotto¹

<http://lattes.cnpq.br/3483864629571774>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) 

RESUMO: Ensinar História nunca foi uma tarefa simples, muitas questões podem ser levantadas a respeito das dificuldades enfrentadas pelos professores de história, essas dificuldades no Brasil não estão restritas apenas ao âmbito de sala de aula, mas ultrapassam os muros da escola e encontram novos desafios no campo político. Por isso, o presente trabalho propõe-se a problematizar as derrotas e vitórias de alguns períodos pontuais do ensino de História em nosso país. Serão aqui apresentadas, de forma a chamar a atenção de todos os educadores, as necessidades constantes de lutar por melhorias que muitas vezes não se restringem apenas ao campo pedagógico, porém alcançam toda uma dimensão política, como o presente texto procurou demonstrar.

Palavras-chave: ensino de história. história no Brasil. história e estudos sociais. campo pedagógico *versus* campo político.

ABSTRACT: *Teach History has never been a simple task. Many questions can be raised about the difficulties faced by teachers of this subject. These difficulties in Brazil are not only restricted to the scope of the classroom, but go beyond the school walls and they find new challenges in the political field. Thus, the present article aims to question the defeats and victories of some specific periods of History teaching in our country. It will be presented here, in order to draw the attention of all educators, the constant needs to strive for improvements that often are not restricted to the educational domain, but there is a political dimension too, as this paper will demonstrate.*

Keywords: *teaching of history. history in Brazil. history and social studies. educational domain versus the political domain.*

¹ Possui graduação em História pela Universidade Central Paulista (2001). Atualmente participa do grupo de estudos sobre imigrantes coordenado pelo Prof. Dr. Osvaldo Truzzi, junto ao Departamento de Pós-graduação em Sociologia da UFSCar - São Carlos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca discutir algumas propostas de ensino da História que remetem a desafios no estudo dessa disciplina nas salas de aula brasileiras. Os principais enfoques desse estudo pontuarão as seguintes questões: os desafios na aprendizagem das temáticas históricas; o ensino de história e suas perspectivas no Brasil; os currículos escolares e o ensino de História; por fim, a realidade presente nas salas de aula.

Os desafios na aprendizagem das temáticas históricas pontuam os principais questionamentos quanto à metodologia empregada para se trabalhar na superação de antigos conceitos tradicionais na abordagem do tempo histórico, esses antigos conceitos estão presentes em uma abordagem tradicional, que no Brasil, é fruto das visões eurocêntricas no modo de se ver e analisar a história. De modo particular, o sistema de ensino brasileiro esteve fortemente vinculado à metodologia francesa até por volta do início do século XX, quando novas propostas surgem, no entanto, os principais avanços ocorreram somente no final da década de 80 e início da década de 90 através da ação de organizações como a Associação Nacional de História (ANPUH), de leis como a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei n. 9394/96) e de instrumentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O ensino de história e suas perspectivas no Brasil trazem toda uma discussão sobre os momentos mais angustiantes na carreira de um professor de história, visto que a partir do final da década de 60, ganha força a introdução de um novo componente curricular (os Estudos Sociais), que acaba por tentar abarcar de forma reducionista as matérias de História e Geografia, isto não apenas no tocante a conteúdos, tais medidas governamentais buscavam reduzir também o tempo de formação dos profissionais do ensino, percebe-se ao longo do tema que essas medidas tinham todo um caráter político e ideológico, pois os governos (principalmente os ditatoriais) queriam estar mais efetivamente no controle da formação ideológica da população, o que abarcava não somente os meios de comunicação, mas também o ensino.

Os currículos escolares e o ensino de história trazem à tona uma discussão que envolve o famoso e tradicional ensino *quadripartite*: História Antiga, História da Idade Média, História Moderna e História Contemporânea, tal modelo atrelado principalmente às metodologias oriundas da França acaba por determinar muitos

dos obstáculos que ainda se vive em relação a superação do modelo tradicional e periodizado de se estudar a história, durante as décadas de 60 e 70 mudanças aconteceram, mas com elas novos obstáculos surgiram, como a questão da valorização do nacionalismo e dos heróis nacionais, novamente as mais significativas modificações acontecem nos anos 80 e 90 com a ANPUH, a LDB e os PCNs.

Por fim, a realidade presente nas salas de aula busca trabalhar quais os novos desafios que o professor enfrenta tais como a modernização dos currículos, sua qualificação e a atualização frente às novas fontes, pesquisas e instrumentos tecnológicos. Apesar dos esforços de algumas secretarias de educação e de algumas instituições de ensino superior, percebe-se que o professor ainda enfrenta uma série de dificuldades que vão desde as questões pessoais (como a família) até as questões financeiras (concentrar uma carga horária densa para receber um rendimento razoável), tais pontos são observados como obstáculos que acabam por impedir que o professor busque uma melhor qualificação e se interesse numa proposta que vise a modificação e modernização dos currículos vigentes. A dificuldade em investir na sua formação traz conseqüências que podem colocar o educador em situações embaraçosas frente a uma realidade que exige cada vez mais informação, lapidação de informações e utilização de novos recursos.

OS DESAFIOS NA APRENDIZAGEM DAS TEMÁTICAS HISTÓRICAS

a) História Antiga

A tarefa de se trabalhar com os fatos ocorridos dentro dessa temática histórica sempre foram alvo de grande preocupação para o professor, no início da década de 60, os profissionais que se dedicavam a ministrar aulas sobre o tema não tinham uma preparação adequada, tanto os currículos quanto a formação eram muito superficiais, faltava maior pesquisa e atenção sobre o tema.

Nas últimas duas décadas, no entanto este quadro mudou, tanto no tocante à formação de professores quanto no ensino superior a temática relativa à antiguidade ganhou novos contornos. Funari (2008, p. 96) evidenciou fato: “[...] em duas décadas, o país testemunhou uma grande expansão da pesquisa sobre o mundo antigo. Muitas universidades possuem professores estudiosos do mundo antigo, mestres e doutores com pesquisas próprias sobre o mundo antigo [...]”

Aconteceram também significativas mudanças no modo como se trabalhava com os fatos pertencentes à antiguidade, durante muito tempo apenas documentos escritos eram aceitos como provas reais e absolutas da veracidade de um fato, contudo, novas fontes foram adicionadas, como o estudo arqueológico de estátuas, edifícios, cerâmicas, pinturas dentre outros.

Outro fato que chama a atenção está relacionado aos livros que vêm procurando acompanhar essas modificações, Funari (2008, p. 97), por exemplo, aponta que “[...] cada vez mais, os livros tratam não só dos temas e das explicações historiográficas tradicionais, mas procuram diversificar os objetos das abordagens, assim como inserir o estudo da antiguidade na realidade brasileira [...].”

Sem dúvida que um dos maiores avanços na questão do estudo da antiguidade e a superação da visão eurocêntrica, aquela que levava em consideração e valorizava em demasia o estudo das civilizações ocidentais, principalmente a européia, um exemplo disso pode ser percebido quando se estuda o Egito e percebe-se que esse não era um povo homogêneo, seu desenvolvimento ocorreu não apenas pelo esforço de seus nativos (que, diga-se de passagem, não era um todo homogêneo), mas também pela relação com outros povos estrangeiros como Hebreus, Hicsos e Núbios.

b) Idade Média

Estudar a Idade Média envolve não apenas conhecimento, primeiramente é necessário que o professor assuma uma nova postura e inicie sua tarefa livrando-se de antigas práticas, mitos e preconceitos quanto ao período. Atualmente existe toda uma contestação sobre aquela famosa visão que relegava a Idade Média como sendo a “Idade das trevas”, tal concepção surgiu muito provavelmente nos períodos renascentista e iluminista. Sabe-se que essa visão estava condicionada por uma perspectiva racionalista, liberal e anticlerical, ou seja, ser humanista era ter uma visão antagônica em relação aos pressupostos teocêntricos.

Interessante observar que apesar dos muitos avanços nas pesquisas sobre a Idade Média, da superação de certos mitos e preconceitos, o seu lado obscuro tem causado um efeito positivo em determinados segmentos, principalmente os comerciais, que lucraram com toda a fantasia e magia que envolve o período, sobre esse fato, Macedo (2008, p. 110) sinaliza que “[...] o sucesso de jogos de videogame e de computador relativos às conquistas de territórios por príncipes

guerreiros, com a ação de forças sobrenaturais de caráter mágico. Em todos esses casos a Idade média constitui apenas um pretexto para a criação ficcional, a imaginação e o divertimento [...].”

Apesar de pouco ser mencionada nos PCNs, e de ter espaço restrito nos currículos dos terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, a Idade Média tem ainda fatores que são importantes e merecem serem trabalhados pelos professores destes ciclos, com por exemplo, o estudo das formas de governo, que apesar de serem diferenciadas apresentam características interessantes de serem trabalhadas como os tratados, os conflitos diplomáticos e as batalhas.

Macedo (2008, p. 112) aborda outro ponto importante, que serve de justificativa plausível para a importância do estudo da Idade Média:

[...] seu objetivo último é demonstrar as razões pelas quais os sucessores dos ‘bárbaros’ que saquearam o Império Romano no século V [...] vieram a se tornar, mil anos depois, os ‘descobridores’ e ‘conquistadores’ da África, do extremo Oriente e da América [...].

c) Idade Moderna

Ao abordar pela primeira vez a temática relativa à História Moderna, o professor tem já um grande desafio, explicar ao aluno porque um período que traz em sua essência uma palavra atual, moderno, é trabalhado como um período com temáticas passadas, para poder dar conta de explicar como isso foi concebido, o professor terá que recorrer ao ponto de vista presente na classificação cronológica dos fatos históricos, a partir dessa irá, primeiramente, demonstrar que o termo surge a partir da visão de que a Idade Moderna iniciava-se com a queda de Constantinopla (1453) e terminava com a Revolução Francesa (1789).

Infelizmente, este ponto de vista cai em visões reducionistas, periodizadas e preconceituosas, assim acabam por guardar um duplo defeito: o do eurocentrismo e o da ênfase numa história factual e narrativa. Interessante que nem mesmo em termos europeus esse recorte é tão significativo: “[...] nem em relação à Europa esse recorte é válido, pois não contempla imensas áreas europeias para as quais a queda de uma quase cidade-estado como Constantinopla pouco ou nada significa [...].” (KARNAL, 2008, p. 127).

Mesmo fatos que são atribuídos como presentes nesse período não estão totalmente inseridos em seus marcos, caso, por exemplo, do Renascimento que já estava em pleno curso quando da queda de Constantinopla, mesmo a burguesia

tratada como percussora do período já tinha estabelecido relações de influência em países como Inglaterra e Holanda.

Muitos autores já debateram mudanças quanto aos recortes que deveriam estabelecer os marcos iniciais e finais não só do período da História Moderna, mas de muitos outros períodos históricos, Karnal (2008, p. 128) é feliz ao observar que tal debate não trará frutos significativos “[...] a primeira questão a levantar é que os recortes existem e que substituir os antigos por novos não resolve muita coisa. Não há um fato mundial no século XV ou XVIII, que consiga reunir a totalidade do planeta [...]”

É louvável o esforço de muitos professores e livros que tentam quebrar o caráter ocidental europeu desse elenco clássico e introduzem temas como a China do séc. XVI ou o Japão do início do Xogunato. Evidente que é muito positiva esta iniciativa de se quebrar o monopólio das significações européias, no entanto, é uma pena que não só no caso da Idade Moderna, mas também de outros períodos históricos existe um outro agravante: o reduzido tempo que se tem para trabalhar.

d) História da América

Durante muito tempo a História da América como um todo foi muito pouco valorizada, como herdeiros de uma tradição européia na formação de diversos currículos, como o de história, a valorização da história era sempre centrada em uma visão eurocêntrica dos fatos, por isso a história não só da América, mas também a do Brasil foi relegada para um segundo plano, a partir do momento que se passou a valorizar mais a história da América, esta no caso brasileiro tratava muito mais de aspectos relativos à América portuguesa do que a América espanhola.

Um dos fatos que podem ajudar a entender esta perspectiva diz respeito ao material bibliográfico: “Sobre América hispânica há pouco material traduzido para o português [...] como resultado, os manuais escolares foram feitos sob a égide de livros de divulgação ou Best-sellers panfletários” (FERNANDES; MORAIS, 2008, p. 145).

A narrativa histórica da América Espanhola segue um fluxo constante, ela carrega uma marca difícil de ser apagada, sua cronologia e relevância está nos fatos ligados aos conquistadores como Hernan Cortez, passando pelos ‘libertadores’ Bolívar e San Martín, finalizando com figuras aterradoras como a de Pinochet. Esta marca parece conceder a todo o continente uma imagem de sujeição, de autoritarismo e de incapacidade de libertar-se da condição de colônia.

Ao analisar a cultura dos povos que aqui viviam durante muito tempo os livros caíam no mesmo erro, de forma direta ou indireta sempre colocavam o progresso como um fator que prevalecia nas relações entre ‘vencedores’ e ‘vencidos’, ou seja, na relação entre colonizadores e índios: “[...] o índio passou a figurar apenas como um ser passível de receber a civilização importada da Península Ibérica. Isso seria uma benesse, pois a barbárie opor-se-ia a Europa [...]”(FERNANDES; MORAIS, 2008, p. 147). Além da questão da superioridade, colocar o progresso como uma ‘bênção’, servia também como uma justificativa quanto as atrocidades que eram cometidas pelos colonizadores.

e) História Contemporânea

A história contemporânea faz parte dos currículos escolares desde o período imperial brasileiro, quando ela era então denominada como sendo História Universal. Em 1895, ganhou sua atual nomenclatura e passou a classificar o período que ia da Revolução Francesa até os dias atuais. O conceito de História Contemporânea este primeiramente para nos vinculado ao francês, e por isto conferia um enfoque a política e a vida cultural da civilização burguesa da Europa. Apesar de estar inserido neste período histórico, o Brasil, foi durante muito tempo relegado, existia toda uma valorização dos modelos europeus e por isso de sua história, mesmo com a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em 1838, a valorização da história de nossa pátria ainda era muito pouco abordada nas salas de aula do país.

Muitos historiadores vêem no processo de escrita da história contemporânea falhas metódicas, que, segundo Napolitano, ocorre porque “[...] as maiores dificuldades em escrever uma História Contemporânea eram a falta ou exiguidade de arquivos e o caráter aberto do período contemporâneo, ainda influente nos acontecimentos do presente de cada historiador [...]” (NAPOLITANO, 2008, p. 165)

Através da periodização consagrada percebe-se que coube à História Contemporânea o longo Séc. XIX (da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial) e o curto séc. XX (da Revolução Russa à queda do muro de Berlim), essa historiografia mais tradicional ainda é muito forte na organização dos currículos escolares, apesar de inovações como as dos anos 80, que buscaram uma integração entre História do Brasil, América e História Geral; e dos anos 90 com a experiência de levar aos livros didáticos temas de cultura, cotidiano e mentalidades, boa parte desses livros ainda está presa aos temas clássicos como os que tem um

enfoque político-econômico-social.

Para Napolitano (2008 p. 178-179), a nova LDB (Lei n. 9394/96) e os PCNs apontam para um avanço nas tentativas de se trilharem novos caminhos:

[...] além dos novos conceitos e práticas pedagógicas, os currículos tradicionais foram revisados pela proposta dos PCNs do ensino fundamental e médio. Ainda que em muitos casos [...] os professores não tenham incorporado o cerne das propostas, sobretudo como otimizar o trabalho com os eixos temáticos propostos, os PCNs estão interferindo na produção dos materiais didáticos (sobretudo o livro didático, que são os verdadeiros guias de trabalho para muitos professores [...]).

Em um contexto pedagógico atual, a História Contemporânea, por estar mais próxima do cotidiano do aluno, tem sido muito valorizada como uma ponte para o estudo do passado mais remoto, lógico que a exemplo das outras divisões históricas ela ainda carece de mais estudos e aperfeiçoamentos didáticos.

f) História do Brasil

A Implementação da temática relativa à História do Brasil está associado à constituição da identidade nacional. Patriotismo, cultos a heróis nacionais e festas cívicas são alguns dos valores que sempre estiveram vinculados à História do Brasil presente nas salas de aula. Contra essa história que valoriza o patriotismo e o nacionalismo existem uma série de críticas que buscam desmascarar o caráter dogmático e muito distante desse tipo de abordagem em relação ao verdadeiro conhecimento sobre o Brasil.

Parte dessas críticas buscam identificar o sentido ideológico de uma história nacional que surge a serviço de determinados interesses e grupos, no entanto surge todo um desconforto de como esta história pode ser trabalhada, ser o vínculo e a exaltação do patriotismo. Interessante que essa necessidade de se repensar a história nacional não acontece somente no Brasil, como bem destaca Bittencourt: “[...] no atual momento histórico em que as histórias nacionais, não apenas entre nós, cabe ressaltar, mas em todos os países do mundo ocidental, têm sido questionadas e repensadas, sobretudo no que se refere à produção escolar [...]” (BITTENCOURT, 2008 p. 186).

Atualmente, uma das posturas utilizadas para se criticar a História do Brasil está relacionada à relação entre Brasil e Globalização. Na era em que muito se

discutem fatores como a diminuição das fronteiras e a formação de uma cultura global, os adeptos destes e de outros paradigmas globalizantes contestam o nacionalismo como sendo um valor ultrapassado, sobre essa perspectiva a História do Brasil assume uma dimensão cada vez menos substantiva, passando a ser complementar “[...] seu estudo visa, sobretudo, entender o papel que o país desempenha como nação emergente e os caminhos que tem percorrido nessa condição sob o impacto do denominado neoliberalismo [...]” (BITTENCOURT, 2008, p.187).

Se por um lado existe toda uma crítica quanto à valorização do nacionalismo, por outro, acontece toda uma valorização dos ideais nacionalistas, tal corrente surge durante o período de governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945), perdurando e ganhando elementos com o período de ditadura militar (1964-1984). Calcado em um ideário produzido por regimes ditatoriais, têm a tendência de se transformar em um dos principais difusores de uma História nacional dogmática. Vale lembrar que essa tendência não aconteceu apenas no Brasil, em outros países que passaram por regimes ditatoriais também são marcantes esses conceitos de valorização nacionalista.

g) Pré-História

Ensinar sobre a pré-história dentro das salas de aula não é uma tarefa das mais simples, para começar o professor tem que se desdobrar para saciar não só as dúvidas de seus alunos, mas também tem muitas vezes que se deparar com suas próprias dificuldades sobre o tema.

Logo no começo o professor deve estar atento para iniciar um processo de eliminar os preconceitos que não só o aluno, mas muitas vezes ele mesmo possam ter sobre o assunto, por começar pela nomenclatura que por si só já tem toda uma conotação depreciativa, fruto da partição da história em períodos, e do ultrapassado conceito de que história só tinha validade oficial e só era levada a sério a partir de documentos escritos. Neste ponto, o professor tem que estar atento para demonstrar aos alunos que a história mudou e que atualmente fontes históricas não apenas as escritas, objetos, monumentos, pinturas, são alguns dos exemplos de fontes que trazem consigo todo um significado.

Outro desafio que pode ser observado diz respeito aos inúmeros questionamentos e interesse dos alunos, principalmente por dinossauros e “homens

das cavernas”, sem dúvida que assuntos que provoquem interesse nos alunos são oportunidades significativas de aprendizagem, no entanto, vencer determinados pré-conceitos e enfrentar determinadas dificuldades quando o assunto acaba se dirigindo para outras áreas mais científicas, são obstáculos aos qual o professor deve estar preparado.

Muitos materiais escolares, principalmente livros didáticos têm se esforçado para conciliar o conteúdo dentro das séries iniciais do 3º Ciclo do Ensino Fundamental, e do 1º ano do Ensino Médio, contudo melhorias ainda são necessárias, visto que a exemplo de outros temas, a pré-história ainda está presa em uma abordagem tradicional, marcada pelo evolucionismo e pela periodização do tempo.

ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS PERSPECTIVAS NO BRASIL

Um projeto educacional deve sempre levar em conta que um dos seus elementos mais importantes é o professor. A figura do professor deveria transmitir segurança e sabedoria, afinal é por meio do seu trabalho que acontece boa parte do planejamento e do processo educacional.

Ao longo dos anos o governo passou a trabalhar na contramão do processo de valorização do professor, em 1969 através do Ato Institucional nº 5, o governo federal através do Decreto Lei nº 547, de 18 de abril de 1969, autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores, o que para Fonseca (1994, p. 26) desvaloriza a formação do professor: “[...] ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender as carências do mercado, o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais [...]”

Sem dúvida que este quadro que começa em 1969 vislumbra uma qualificação escolar voltada para o mercado de trabalho, o que evidencia seu caráter capitalista de formação de mão-de-obra para o mercado.

O que já parecia ruim piorou, principalmente para os professores de história e geografia. Em 1971, o governo promoveu uma reforma nos currículos de 1º e 2º graus (atualmente Ensino fundamental e Ensino médio), e instituiu uma matéria que englobava História e Geografia, nascia a matéria de Estudos Sociais, o que para Fonseca acaba por desencadear lutas e discussões sobre a formação dos profissionais de História e Geografia, não obstante as licenciaturas curtas ainda

englobavam outras disciplinas como OSPB e Educação Moral e Cívica.

Fonseca (1994, p. 27) bem observa as conseqüências dessas medidas:

[...] nestes cursos, começa a ser formada a nova geração o de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transmitidas por um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais [...].

Segundo a autora, a situação de aperfeiçoamento dos professores de História e Geografia acontecia somente nos cursos de pós-graduação.

Para piorar, o governo em 1976 decreta através da portaria nº 790, que as aulas de Estudos Sociais deveriam ser ministradas apenas por professores licenciados em Estudos Sociais, resultado, os professores de História e Geografia acabam mais uma vez marginalizados no processo educacional. Fonseca (1994, p. 29) traz uma importante consideração sobre este processo de marginalização: “Esta investida contra os professores de história revela outra dimensão que vai além da econômica acima analisada. Trata-se do controle ideológico sobre a disciplina em nível de 1º grau na formação dos jovens [...].”

Movimentos de professores, universidades e outros educadores acabaram por promover reconsiderações por parte do MEC, como ocorreu com o parecer 7676/78, de 1978, nele acontece uma suspensão da vigência do dispositivo referente ao registro de professores da área de Estudos Sociais.

Em 1980, o conselheiro Paulo Natanael Pereira de Souza propõe um novo currículo mínimo para o curso de Estudos Sociais, no entanto, a proposta foi amplamente rejeitada, a comunidade acadêmica mais uma vez se mobilizou, associações como a ANPUH e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), convocaram alunos e professores a participarem do debate, a ANPUH lançou em 1982 uma série de documentos protestando contra o projeto.

Em 1987, aconteceu uma nova investida através do parecer nº 283/87, e mais uma vez as associações de classe são contrárias as modificações que levem a formação de um curso que englobe todas as ciências sociais dentro de um único processo de formação. Percebe-se então que o governo trabalhou durante muito tempo tentando desqualificar o professor de história, sobre esta perspectiva Fonseca relata que

O processo de (des)qualificação do profissional de História trás consigo uma série de contradições. Estas contradições estão explícitas nas resistências geradas pelas medidas governamentais. De um lado, a resistência deu-se à concepção de ensino de História subjacente, à descaracterização operada no desenvolvimento da história como ciência e sua instrumentalização político-ideológica. (FONSECA, 1994, p. 32)

A criação das licenciaturas curtas promoveu realmente uma desqualificação e uma perda sobre o processo de ensino, tal fato inegavelmente provocou também uma desvalorização profissional do docente, em consequência disso surgem resistências que trazem consigo a organização das manifestações objetivando atender suas reivindicações, em face disso a própria autora (Fonseca) identifica que a formação de sindicatos bem como as greves passam a fazer parte da vida dos professores, no tocante às greves observa ainda que elas passam a fazer parte do calendário escolar.

OS CURRÍCULOS ESCOLARES E O ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de história no Brasil começa a fazer parte dos programas escolares a partir do séc. XIX, em princípio esteve atrelado aos modelos europeus, sobretudo ao Francês, assim a história ensinada era a dita História Universal, que seguia um esquema denominado como *quadripartite*: História Antiga, História da Idade Média, História Moderna e História Contemporânea, o ensino sobre a história do Brasil assumia uma posição secundária e muito pouco explorada neste modelo, somente a partir de 1940, durante o estado Novo, a História do Brasil ganhou mais destaque e se tornou uma disciplina autônoma.

A adoção destes ciclos concêntricos do esquema quadriparte acontecia do ginásio (Ensino fundamental) para o colégio (Ensino Médio), a única recomendação era de que eles deveriam ser ampliados e aprofundados.

Em 1961, surge uma nova perspectiva institui-se a divisão da História em História Geral, História do Brasil e quando possível a História da América, no entanto, o eurocentrismo continua fortemente ligado ao processo de ensino da História Geral, em relação à história do Brasil à valorização dos movimentos de independência e proclamação da república são os principais motores do processo de aprendizado histórico.

A valorização destes momentos históricos brasileiros não acontece por acaso,

segundo Fonseca (1994, p. 51), essa tendência também segue uma linha eurocêntrica: “À medida que o país se europeíza, deixa de ser ‘bárbaro’, ‘atrasado’ e começa a se organizar ‘a imagem da Europa’, ele começa a ‘entrar na história’ e conseqüentemente passa a ser parte mais significativa dos programas de ensino.”

Experiências de outros modelos surgem na década de 30 quando Anísio Teixeira publica uma proposta de Estudos Sociais no Brasil tomando por base a experiência norte-americana, na década de 50 em Minas Gerais é implementada a proposta de Estudos Sociais, na década de 60, em São Paulo, valorizou-se a disciplina inclusive em alguns cursos de nível médio, nessas primeiras experiências as concepções norte-americanas de educação e ensino de história são marcantes.

Ao mesmo tempo em que um novo esquema de ensino de história surge, a educação vive as voltas com o processo de centralização da educação, os conteúdos a serem ensinados na escola, em todas as áreas do conhecimento, são planejados pelos órgãos governamentais. A intencionalidade dessa centralização é bem destacada por Fonseca (1994, p. 61): “[...] é interessante observar que há uma tentativa de legitimar, pelo controle do ensino de história, a lógica política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento da juventude [...].”

A partir da década de 70, aconteceu uma ampliação dos estudos históricos direcionados para a valorização das figuras históricas e das datas cívicas, no entanto, essas noções já estavam embutidas nos conteúdos de história desde o séc. XIX, a diferença era de que agora passava a ser oficial a transmissão destes em conjunto com as noções de pátria, nação, igualdade, liberdade e culto aos heróis nacionais.

O fortalecimento de associações como a ANPUH ajudaram a repensar o ensino de história. Nos estados de São Paulo e Minas gerais, professores e profissionais da educação debateram modificações quanto aos modelos metodológicos da disciplina, segundo Fonseca, os encontros realizados nos dois Estados sinalizaram que apesar das mudanças sinalizadas, ainda existia um enquadramento e um processo de uniformização educacional que remetia aos tempos militares e que acabava por engessar a metodologia aplicada na disciplina.

A autora ainda destaca:

[...] a preocupação das duas novas propostas curriculares caminha no sentido de mudar as praticas, o processo de ensino, o fazer pedagógico na

sala de aula de tal forma que o acesso ao saber produzido se de efetivamente por uma postura crítica ativa, aluno e professor na condição de sujeitos, contrastando com a condição de consumidores de informação, à qual estão submetidos. Esta postura é, de acordo com as propostas, condição para que eles construam conhecimento no processo ensino-aprendizagem [...] (FONSECA, 1994, p. 92)

As duas propostas (mineira e paulista) têm em comum uma preocupação em garantir a incorporação das práticas coletivas vividas cotidianamente, no entanto, as duas propostas também apresentam certas divergências.

A proposta paulista apresenta dimensões do movimento historiográfico contemporâneo, a influência desse processo histórico está presente na historiografia social inglesa e na Nova História Francesa, as duas correntes possibilitam um alargamento do conceito de História e política, que tem como principal característica sugerir um resgate da ação dos homens, como sujeitos produtores de sua história, essa nova visão permite romper com modelos estreitos e reducionistas que limitam a problematização e recuperação da diversidade social.

Fonseca (1994, p. 94) ressalta muito bem esta nova visão apresentada pela proposta paulista: “[...] os autores visam ultrapassar a visão eurocêntrica e a lógica do progresso que permeiam de ponta a ponta a nossa historiografia. Eles propõem resgatar a heterogeneidade das experiências [...].”

Já a proposta mineira se distancia da paulista ao criticar a historiografia tradicional como linear e determinista. Vale, no entanto, uma ressalva: essa proposta não esclarece os critérios adotados para classificar a sua visão histórica como dotada de um discurso crítico. Sua fundamentação está na teoria marxista, busca nela uma valorização do método como garantia de objetividade e cientificismo, no entanto, a proposta marxista deve segundo o alerta de outros autores (como Foucault), não ser tomada sem que se levem em consideração críticas a determinados conceitos, afinal os conceitos marxistas não são sagrados e imutáveis.

Percebe-se que a maior preocupação está na tentativa dos marxistas ortodoxos de transformar as categorias de Marx em um todo coerente, ou seja, uma espécie de doutrina acabada, capaz de explicar toda a realidade social. Fonseca (1994, p. 98) alerta para os perigos desta tendência: “[...] é preciso que os historiadores levem em conta o movimento histórico das categorias, que não são eternas. Ao contrario são provisórias e limitadas. Portanto certo materialismo histórico falha tentar se transformar num modelo teórico e arbitrário [...].” A autora

complementa que tal postura pode ainda significar a negação da ação dos homens como produtores da história.

O final dos anos 90 e o início do novo século trazem consigo modificações que passam a ser implementadas levando em consideração novos pareceres, e novas propostas presentes, sobretudo a partir da nova LDB (Lei n. 9394/96) e da criação dos PCNs. Segundo Bittencourt, ainda existe toda uma ligação com os modelos externos e com o mundo capitalista voltando os currículos principalmente para o mercado de trabalho. A nova perspectiva possui avanços como a valorização dos debates e da utilização de recursos tecnológicos durante o processo de aprendizagem, como conseqüências observamos que o processo passa a ser mais enriquecedor e menos sistematizado cabe, no entanto, uma ressalva: o docente deve sempre estar atento para que esses recursos não divulguem mensagens, imagens e conceitos que valorizem ações preconceituosas ou alienantes.

Nesse novo e atual contexto a história relaciona-se com a constituição da identidade nacional, associada à formação da cidadania, contribuindo assim para a formação de um cidadão político e crítico. A formação política só ocorre à medida que o professor passa a incentivar a observação e a descrição, o comparação entre presente e passado, a identificação das diversidades e, por fim, o incentivo a construção de perspectivas futuras.

CONCLUSÃO

O ensino de História no Brasil sempre enfrentou todo um debate tanto dentro quanto fora da sala de aula, em seu caráter interno (na sala de aula), os principais desafios do professor sempre estiveram ligados à questão de como envolver o aluno no contexto da matéria e de como chamar a sua atenção e motivá-lo a estar interado com os conteúdos por ele trabalhados.

Infelizmente, as questões internas sempre sofreram, no Brasil, toda uma interferência dos fatores externos, a política constantemente procurou interferir no currículo das disciplinas. No caso da História, sua vinculação com determinadas correntes de pensamento, como a francesa no final do séc. XIX e início do séc. XX acabaram por restringir os educadores da disciplina a uma visão eurocêntrica, que acabava também por atender aos interesses de divulgação nacionalista do governo.

Para piorar esse quadro, os professores de História viram no surgimento da

disciplina de Estudos Sociais uma concorrente (disciplina) aliada aos interesses do governo, e que ameaçou deixar ainda mais superficial o debate histórico dentro das salas de aula. Percebe-se então que além das questões pedagógicas, o professor tinha o desafio de enfrentar uma perspectiva de valorização do estrangeiro (visão eurocêntrica) e de desvalorização da sua disciplina (criação da disciplina de Estudos Sociais).

Somente com o fortalecimento de associações como a ANPUH, o debate passou a enveredar por novas perspectivas. Em São Paulo e também em Minas Gerais, a proposta eurocêntrica foi deixada de lado, assim como aos poucos a incorporação da disciplina de Estudos Sociais foi perdendo força e sentido. A incorporação de práticas coletivas, vividas no cotidiano, passou a ser uma preocupação de paulistas e mineiros. Os paulistas aproximaram-se das dimensões do movimento historiográfico contemporâneo, já os mineiros tem sua fundamentação na teoria marxista, buscando nela uma valorização do método como garantia de objetividade e cientificismo.

A nova LDB (Lei n. 9394/96) e a criação dos PCNs foram outros passos importantíssimos na luta pela melhoria dos currículos de História no Brasil, percebe-se assim que a luta no âmbito externo estava garantindo passos positivos para os educadores de história. Nesse sentido passou a ser necessário que as atenções fossem voltadas para os aspectos internos, afinal dentro da escola, e mais especificamente, dentro da sala de aula, velhos desafios encontravam uma nova roupagem, afinal questões como o comprometimento e o interesse dos alunos encontravam uma nova perspectiva tanto pedagógica (as perspectivas dentro da sala de aula ganharam todo uma nova discussão, a relação professor-aluno foi sendo debatida e repensada), quanto física e material (o espaço da sala de aula ganha novos elementos como som, computadores, data show, etc.).

Os questionamentos sobre a temática do ensino de História nas salas de aula brasileiras podem e devem sofrer novos debates e estudos. O presente trabalho buscou identificar alguns aspectos pontuais sobre esse assunto, tendo a esperança que novos estudos possam surgir nesse campo, não apenas para resgatar as realidades históricas já aqui elencadas, mas também para que novos questionamentos e realidades possam ser abordados.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 2011.

COTRIM, Gilberto Vieira; **Fundamentos da educação: história e filosofia da educação**. São Paulo: Saraiva, 1979.

FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira; MORAIS, Marcus Vinicius de. História da América nos livros didáticos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

FUNARI, Pedro Paulo. A renovação da história Antiga. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KARNAL, Leandro. A História Moderna e a sala de aula. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de história. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha história sem fim. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.