

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
DOUTORADO EM HISTÓRIA**

O DIREITO AO PASSADO
(Uma discussão necessária à formação do profissional de História)

Margarida Maria Dias de Oliveira

**RECIFE
2003**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
DOUTORADO EM HISTÓRIA

O DIREITO AO PASSADO
(Uma discussão necessária à formação do profissional de História)

Margarida Maria Dias de Oliveira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em História.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Godoy Silveira

Recife

2003

CAPÍTULO 2

Matrizes teóricas francesas e cópias brasileiras no ensino de História

A formação humanista do autor, a que os professores da era tecnológica votam um descaso ressentido, fornece recursos para lidar com o ensino como arte, e não como técnica, que empresta ao ofício a qualidade de processo criador, de que ele não pode prescindir sem se esvaziar.¹

1. Parâmetros Curriculares Nacionais de História: estrutura e características do documento

A proposta de reforma curricular mais recente, em nosso país, se configurou por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse processo tem uma longa trajetória iniciada na Espanha, incentivada (outros diriam exigida) pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD - e amplamente comentada pelos estudiosos da educação.²

Os PCN deveriam ser um limite – suficientemente largo – para dirigir os professores de todo país sobre que bases deveriam construir o ensino, dentre eles, o de interesse deste trabalho, o de História. Da forma como foram feitos, na realidade, são guias

¹ LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. Entre 1969 e 1983 – Uma síntese. In: SILVA, Marcos A. da. **Repensando a História**. São Paulo: Editora Marco Zero. p. 88 – 91.

² Sobre essa questão, ver por exemplo: TOMMASI, Livia De, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (Organizadores). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez Editora/Ação Educativa/PUC-SP, 1996; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação, História e Política. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (organização). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: ANPUH/PB – Editora Sal da Terra, 2000, p. 7 – 27 e MOURA, Arlete Pereira. Os Parâmetros Curriculares e a política neoliberal para a educação. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, s/d. Texto não publicado.

que ditam não só o conteúdo programático, mas também concepção de educação, metodologia de ensino, objetivos e até forma de avaliação.

Para visualização e entendimento da abrangência da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para as 1ª e 2ª fases do Ensino Fundamental, considero importante uma descrição da estrutura dos documentos que interessam diretamente à História: o documento Introdução e o específico da área de História.

Além do documento introdutório, os PCN para a 1ª fase do ensino fundamental constituem-se pelos seguintes volumes: Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Naturais; História e Geografia (conjunto); Arte; Educação Física; Apresentação dos Temas Transversais: Ética; Meio Ambiente e Saúde e Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

O documento Introdução é assim constituído:

Apresentação

Considerações Preliminares

O que são os Parâmetros Curriculares Nacionais

Breve histórico

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais em face da situação do ensino fundamental

Número de alunos e de estabelecimentos

Promoção, repetência e evasão

Desempenho

Professores

Princípios e fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Natureza e função dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais

A tradição pedagógica brasileira

Escola e constituição da cidadania

Escola: uma construção coletiva e permanente

Aprender e ensinar, construir e interagir

Organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais

A organização da escolaridade em ciclos

A organização do conhecimento escolar: Áreas e temas Transversais

Objetivos

Conteúdos

Avaliação

Orientações para avaliação

Critérios de avaliação

Decisões associadas aos resultados da avaliação

As avaliações oficiais: boletins e diplomas

Orientações didáticas

Autonomia

Diversidade

Interação e cooperação

Disponibilidade para a aprendizagem

Organização do tempo

Organização do espaço

Seleção de material

Considerações finais

Objetivos Gerais do Ensino Fundamental

Estrutura organizacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Bibliografia.³

O Volume 5, que é o livro dedicado a História e Geografia, está dividido em duas partes: a primeira para o ensino de História, e a segunda, para o ensino de Geografia. No que nos interessa, descrevemos a de História.

Apresentação

1ª PARTE

Caracterização da área de História

A História no ensino fundamental

Entre a História Sagrada e a História Profana

Civilização e nacionalismo

Da História aos Estudos Sociais

O retorno da História e da Geografia

O conhecimento histórico: características e importância social

Aprender e ensinar História no ensino fundamental

Objetivos gerais de História para o ensino fundamental

Conteúdos de História: critérios de seleção e organização

2ª PARTE

Primeiro ciclo

Ensino e aprendizagem de História no primeiro ciclo

Objetivos de História para o primeiro ciclo

Conteúdos de História para o primeiro ciclo

Eixo temático: História local e do cotidiano

³ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

- A localidade
- Comunidade indígena
- Conteúdos comuns às temáticas históricas
- Critérios de avaliação de História para o primeiro ciclo
- Segundo ciclo**
- Ensino e aprendizagem de História no segundo ciclo
- Objetivos de História para o segundo ciclo
- Conteúdos de História para o segundo ciclo
 - Eixo temático: História das organizações populacionais
 - Deslocamentos populacionais
 - Organizações e lutas de grupos sociais e étnicos
 - Organizações políticas e administrações urbanas
 - Organização histórica e temporal
 - Conteúdos comuns às temáticas históricas
- Critérios de avaliação de História para o segundo ciclo
- Orientações didáticas**
- Orientações didáticas gerais
- Problematizações
- Trabalho com documentos
- Trabalho com leitura e interpretação de fontes bibliográficas
- O tempo no estudo da História
 - O tempo cronológico
 - O tempo da duração
 - Ritmos de tempo
 - Recursos didáticos
 - Atividades com o tempo
 - Estudos do meio⁴

A proposta dos PCN para a 2ª fase é composta da seguinte maneira:

Introdução; Educação Física; Geografia; História; Ciências Naturais; Matemática; Língua Portuguesa; Arte; Língua Estrangeira; Temas Transversais.

O documento Introdução está assim constituído:

Apresentação

1ª PARTE

Educação e cidadania – uma questão mundial

Educação e cidadania - uma questão brasileira

Alguns dados recentes sobre a educação brasileira

A questão do analfabetismo

Taxas de escolarização

Desempenho de alunos medido pelo SAEB

⁴ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Professores e sua formação
 A escola de oito anos
 As transformações necessárias na educação brasileira

Ensino fundamental – uma prioridade

Papel da escola
 Acolhimento e socialização dos alunos
 Interação escola e comunidade
 Culturas locais e patrimônio universal
 Relações entre aprendizagem escolar e trabalho

2ª PARTE

Parâmetros Curriculares Nacionais

A importância de um referencial curricular nacional para o Ensino Fundamental

Abrangência nacional
 Níveis de concretização
 Estrutura organizacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Objetivos do Ensino Fundamental

A contribuição das diferentes áreas de conhecimento

Língua Portuguesa
 Matemática
 História
 Geografia
 Ciências Naturais
 Educação Física
 Arte
 Língua Estrangeira

A abordagem de questões sociais urgentes: os Temas Transversais

Ética
 Saúde
 Orientação Sexual
 Meio Ambiente
 Trabalho e Consumo
 Pluralidade Cultural

A constituição de uma referência curricular

Concepção de ensino e de aprendizagem
 Objetivos
 Conteúdos
 Critérios de avaliação
 Orientações didáticas

3ª PARTE

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o projeto educativo da escola

O projeto educativo: concretização dos Parâmetros Curriculares Nacionais na escola

Pontos comuns de trabalho da comunidade escolar

Autonomia
 Interação e cooperação
 Atenção à diversidade
 Disponibilidade para a aprendizagem

Organização do trabalho escolar

Gestão do tempo
 Organização do espaço
 Seleção de recursos didáticos
 Decisões sobre avaliação

4ª PARTE

Escola, adolescência e juventude

Adolescência e juventude na sociedade atual

Delimitação do período da juventude e situação legal

Juventude: como é vista e vivida

A construção de identidade e projetos

Vivência da condição juvenil hoje

A imagem social da juventude

Família
 Trabalho
 Cultura
 Lazer e diversão
 Os estilos
 A importância de pertencer a grupos
 Roupas e imagem corporal
 Mídia
 O espaço da rua
 Experimentação, comportamento de risco e transgressão
 Vida pública e participação
 Escola
 A escola como espaço de construção de identidades e projetos
 A escola: uma referência importante para adolescentes e jovens
 Espaços específicos para reflexão sobre questões juvenis

5ª PARTE

Tecnologias da comunicação e informação

Importância dos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea
 Importância dos recursos tecnológicos na educação
 A tecnologia na vida e na escola
 Melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem
 Potencialidades educacionais dos meios eletrônicos
 A televisão
 O videocassete
 A videogravadora
 A câmera fotográfica
 O rádio
 O gravador
 A calculadora
 O computador
 Alguns mitos e verdades que permeiam a comunidade escolar

Bibliografia⁵

O Volume História está assim constituído:

Apresentação

1ª PARTE

Caracterização da área de História

A História no ensino fundamental
 O conhecimento histórico: características e importância social
 Aprender e ensinar História no ensino fundamental

Objetivos gerais de História

Conteúdos de História: critérios de seleção e organização

2ª PARTE

Terceiro ciclo

Ensino e aprendizagem
 Objetivos para o terceiro ciclo
 Conteúdos para o terceiro ciclo
 Eixo temático: História das relações sociais, da cultura e do trabalho
 As relações sociais, a natureza e a terra

⁵ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- As relações de trabalho
- Critérios de avaliação
- Quarto ciclo**
- Ensino e aprendizagem
- Objetivos para o quarto ciclo
- Conteúdos para o quarto ciclo
 - Eixo temático: História das representações e das relações de poder
 - Nações, povos, lutas, guerras e revoluções
 - Cidadania e cultura no mundo contemporâneo
- Critérios de avaliação
- Orientações e métodos didáticos**
- Materiais didáticos e pesquisas escolares
- Trabalho com documentos
- Visita a exposições, museus e sítios arqueológicos
- Estudo do meio
- O tempo no estudo da História
 - O tempo cronológico
 - O tempo da duração
 - Ritmos de tempo
- Bibliografia**⁶

2. O PCN de História e a ANPUH: embate acadêmico e político

O primeiro contato que os professores de História tiveram com a proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental foi durante o II Seminário Perspectivas do Ensino de História, realizado na Universidade de São Paulo (USP), em 1996, conforme registra a Professora Joana Neves, num tom bastante pessoal:

Um dos momentos mais importantes nesta divulgação dos PCN, junto aos historiadores, aconteceu durante a realização do II Seminário “Perspectivas do Ensino de História” – São Paulo, fevereiro/96 – de cuja organização a professora Circe [Bittencourt] era a coordenadora. Em uma mesa redonda sobre Currículo, estando presentes as técnicas do MEC, foi apresentada e divulgada a primeira versão preliminar da proposta para Conhecimentos Históricos e Geográficos. A repercussão da mesma entre os presentes foi terrível! Programaram-se duas reuniões, extra Seminário, e nelas a referida versão foi simples e veementemente repudiada por todos os participantes que a leram, tais eram os descabros cometidos em relação ao ensino de História e Geografia.

⁶ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Diante dessa repercussão negativa, o MEC retirou a proposta do conjunto enviado aos pareceristas no mês de fevereiro. Recompôs a equipe elaboradora e providenciou uma nova versão preliminar, que chegou às mãos dos pareceristas no final de agosto de 1996.⁷

O impacto com a apresentação do conteúdo organizado pelas técnicas do Ministério da Educação foi intenso devido ao caráter conservador que a proposta trazia, segundo a avaliação feita pelos profissionais de História presentes no evento. A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a 1ª fase do ensino fundamental – então apresentada – negava toda uma história de experiências e reflexões sobre o ensino de História e se restringia ao perfil mais execrado pelos professores desta disciplina, a saber: história factual oficial (heróis nacionais, fatos e datas) e datas comemorativas nacionais.

A articulação dos professores e pesquisadores da área do ensino de História via Associação Nacional de História – ANPUH – forçou o chamamento, por parte do MEC, através da Secretaria do Ensino Fundamental, de uma nova comissão para rever/refazer a proposta⁸.

Recomposta a equipe, uma das mais requisitadas consultoras e que assumiu, pelo menos para a área de História, a autoria da proposta de forma mais veemente, foi Circe Fernandes Bittencourt, professora da Prática de Ensino de História da

⁷ NEVES, Joana. Entre o criticado e o legitimado: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino.** João Pessoa: ANPUH/PB – Editora Sal da Terra, 2000, p. 73 – 81.

⁸ Embora a Direção Nacional da ANPUH não estivesse nesse evento representada oficialmente, nem o Ministério da Educação tenha solicitado um parecer institucional à ANPUH nessa ocasião, as críticas feitas a essa proposta nesse Seminário constituíram-se numa pressão ao Ministério da Educação.

Faculdade de Educação da USP, conhecida e renomada pesquisadora da área do ensino de História⁹.

Todas essas referências não impediram as críticas, a desconfiança pelo que tem a chancela de oficial no Brasil e a discordância sobre o suposto resultado da novíssima proposta.

As críticas à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (tanto para a 1ª fase quanto para a 2ª fase do ensino fundamental, na denominação dos PCN, 1º, 2º, 3º e 4º ciclos) deram-se, principalmente, em dois aspectos: 1) sobre o processo de construção dos PCN e 2) sobre o conteúdo da proposta.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, as críticas giraram, sobretudo, em torno do fato de que não foram considerados os avanços nas experiências de ensino vivenciados na realidade brasileira, partindo-se só, e somente só, das propostas oficiais e formais, sem consultar nem chamar para o debate os executores das reformas: os professores que atuam no ensino fundamental e médio.

⁹ A Professora Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt é autora, dentre outros, dos seguintes estudos: **Pátria, Civilização e Trabalho**. O Ensino de História nas Escolas Paulistas (1917-1939). São Paulo: Edições Loyola, 1990;

Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar. São Paulo: Programa de Pós Graduação em História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993. Tese de Doutorado.

Foi professora na rede estadual paulista (ensinos fundamental e médio), participou como autora de um dos textos da coletânea organizada por SILVA, Marcos A. da. **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1984. que é considerada um clássico na construção e consolidação do ensino de história como objeto de pesquisa. Atualmente, está aposentada, mas atua como orientadora de inúmeros trabalhos de pós-graduação, membro de bancas examinadoras e de várias comissões oficiais.

Os professores, quando chamados, foram os considerados “especialistas”, ou seja, professores universitários, que, embora conhecedores da problemática educacional, não têm seu espaço de **atuação** no ensino fundamental e médio.

No que concerne ao conteúdo da proposta, os questionamentos foram múltiplos e variados. Na publicação patrocinada pelo Núcleo Regional da Paraíba – ANPUH/PB – as críticas concentraram-se no fato de que o documento é uma prescrição sobre todas as fases do ato educativo, não se constitui num parâmetro – no sentido original da palavra – mas num modelo, a ser copiado por todos¹⁰.

O posicionamento da ANPUH endossou os pronunciamentos dos pareceristas da área de História. Para oficializar essa opinião, foi publicado o Parecer Institucional da Associação Nacional de História no Boletim da ANPUH (ano 6, nº 12, março-julho de 1998).

O parecer esclarecia que os documentos analisados foram “os textos das versões preliminares do Documento PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – INTRODUÇÃO e do Documento

¹⁰ Como críticas à proposta dos PCN, ver, por exemplo: NEVES, Joana. Entre o criticado e o legitimado: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais; Perspectivas do Ensino de História: desafios políticos educacionais e historiográficos e SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN ou qualidade total na educação?; A Ágora e o agora In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (organização). **Contra o consenso:** LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: ANPUH/PB – Editora Sal da Terra, 2000; LUPORINI, Teresa Jussara. Permanências e mudanças nas propostas curriculares para o ensino de história. In: NODARI, Eunice, PEDRO, Joana Maria e IOKOI, Zilda M. Gricoli (organizadoras). **História:** fronteiras Vol. I São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: ANPUH, 1999 e SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os Parâmetros Curriculares e a formação do professor: algumas reflexões In:

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – HISTÓRIA”.¹¹

Além da Introdução, o Parecer se constituiu das Considerações Gerais que contêm dois pontos: 1) Crítica à Política Educacional do Governo e 2) Os PCN/MEC: o teor geral da proposta. Há um ponto de análise específica de PCN para a área de História e a Conclusão.

Nas Considerações Gerais, no ponto Crítica à Política Educacional do Governo, concentrou-se em duas questões: processo de composição dos PCN e a superposição de medidas que caracterizaram a atuação do governo federal, desaguando numa profusão de propostas e sua consequência natural – a desvinculação entre o que está sendo proposto e o que está sendo executado.

A ANPUH, por meio do seu Parecer Institucional, ratificava o estranhamento geral em relação ao processo de composição dos PCN extremamente elitista, chamando para o debate – caracterizado como nacional por ter solicitado pareceres em regiões político-administrativas diferenciadas da federação – apenas aos chamados especialistas (leia-se professores universitários). Assim dizia:

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa (orgs.). **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 362 – 370.

¹¹ **Boletim da ANPUH** – Ano 6, Número 12, março-junho de 1998. p. 2.

As diferentes propostas, vinculadas, em geral, a compromissos internacionais, são elaboradas por equipes de especialistas, analisadas e discutidas por grupos de especialistas, submetidas a pareceres de especialistas e chegam **prontas e acabadas** às mãos dos que deverão, por suposto, executá-las.”¹² (grifos do original)

Por sua vez, de acordo com o Parecer, as diversas propostas apresentadas pelas diferentes Secretarias do MEC (encarregadas do ensino fundamental, médio, superior), ao invés de demonstrarem uma agilidade na tentativa de solução das graves questões educacionais no Brasil, resultavam numa superposição de propostas que chegavam a provocar uma incoerência das mesmas.

Acresce-se, ainda, que, apesar de concentrados pelas diversas equipes do MEC (ou justamente por isso), os programas e propostas oficiais não são coerentes entre si, nem lógica e sistematicamente organizados em suas formulações; apresentam-se não como um conjunto articulado, mas como uma superposição de medidas que não respeita sequer os estatutos legais. Foi muito comum, ao longo deste período governamental, o atropelamento, pelo MEC, de processos e instâncias que têm a incumbência de formular diretrizes gerais para a política educacional. A tramitação da LDB, o próprio texto, finalmente aprovado, o Conselho Nacional de Educação e os Sistemas estaduais e municipais, para restringir os exemplos apenas aos outros órgãos governamentais, foram e vêm sendo, constantemente, surpreendidos pela ‘agilidade’ das Secretarias do MEC”.¹³

Nesse sentido, cabe a conclusão, contida no Parecer, de que essa política de atuação das diversas Secretarias, órgãos, só poderia levar a um descompasso entre o que estava sendo proposto e sua real efetivação, diferente das inúmeras propagandas que noticiavam o quanto a educação brasileira caminhava bem, a passos largos e numa estrada sem acidentes.

¹²NEVES, Joana. **Boletim da ANPUH** – Ano 6 Número 12 março-junho de 1998. p. 2.

¹³ NEVES, Joana.. op. cit. p. 2.

No que concerne à proposta dos PCN como um todo, a ANPUH lembrava, mais uma vez, que aquela não podia ser entendida como parâmetros e, sim, como um guia curricular, pois abarcava todos os âmbitos do processo educativo. Definição dos objetivos, temas e conteúdos – inclusive os transversais – metodologias a serem utilizadas e os critérios de avaliação.

Faz-se necessário acrescentar que os PCN trabalham com a realidade brasileira de uma forma muito conveniente. Em relação aos professores – reais executores e não ouvidos – não se discute a formação e as condições de trabalho. Nem salarial, nem de quaisquer outros tipos, pois é óbvio que uma proposta com essa abrangência, até para serem retirados seus erros, precisava ser executada por uma equipe, em condições de trabalho para tal. A não ser que se considere **equipe** o fato de haver um coletivo na **escola!**

Trabalho em equipe significa, por exemplo, tempo para planejamento em conjunto (que, de forma alguma, resume-se a uma semana antes do início do ano letivo, como tem sido prática nas escolas), durante todo o ano, combinando atividades conjuntas, re-avaliando propostas, corrigindo percursos que se mostrarem, no decorrer do desenvolvimento do trabalho, inviáveis etc.

Por outro lado, sub-repticiamente, a precária formação do magistério é reconhecida a partir do momento em que os PCN estão estruturados de tal forma a ser, o próprio texto, um meio de formação para o professor. É extremamente importante no documento aqui em estudo a existência de dados estatísticos de problemas considerados

estruturais da educação brasileira, histórico da disciplina, formas de trabalho com equipamentos eletrônicos, entre outros, são exaustivamente minuciados, contudo pasteurizados, destituídos de seus caracteres políticos, tratados como técnicas, sem a criticidade que é necessário imputar a essa palavra.

Contudo, não tem sido privilégio dos PCN desvirtuarem a **formação continuada dos professores** para a possibilidade (ao nosso ver, irreal) de **formação conjunta com os alunos**, que nos parece ser o caráter assumido por certas defesas, às vezes, explícitas, às vezes, não, de que mesmo um professor mal formado pode, assumindo turmas, na prática, aprender a como lidar com sua clientela.

Exemplo desse pensamento que vem se disseminando, está publicado na Revista Nova Escola, num artigo intitulado *Só ensina quem saber fazer*, sobre seis competências, que, no entender dos editores da Revista, devem constituir o ofício do professor (*ler e escrever, apreciar a cultura, tornar-se criativo, localizar informações, trabalhar em grupo e ser ético*) e que, segundo os *especialistas* entrevistados, “*garantem que sua formação (do professor) pode ser feita junta com a dos alunos*”.¹⁴

Considero fundamental, embora não seja objetivo desse trabalho, registrar a necessidade de diferenciarmos a **formação continuada**, da **formação em serviço dos professores** para uma **formação em conjunto com os alunos**. A **formação**

¹⁴ D.P. Só ensina bem quem sabe fazer. In: **Nova Escola**. A Revista do Professor. São Paulo: Editora Abril, jan./fev. de 2002, p. 54.

em serviço dos professores tem sido uma das alternativas para diminuir o número de professores leigos existentes no Brasil, embora haja muita discordância e diferenciação entre os vários projetos implementados pelos estados para tal. Alguns desses projetos trabalham, inclusive, com formas de educação à distância ou semi-presencial dos professores, e os mesmos continuam em sala de aula, no exercício do magistério. A **formação continuada** é uma necessidade da categoria magistério para manter-se atualizada e em dia com as mudanças inerentes a qualquer exercício profissional, sobretudo esse que forma outras pessoas/profissionais. Tudo isso é completamente diferente da **formação em conjunto com alunos**, fazendo tabula rasa das necessidades diferenciadas de formação e destituindo de profundidade e de compreensão que ultrapassa, em muito, adjetivos como “apreciar” determinadas atividades.

No que concerne ao alvo dos PCN – os educandos – o tratamento em relação à realidade brasileira, infelizmente, não é diferente. Apesar de longa, a citação a seguir do Parecer faz-se necessária pela sua clareza e contundência:

Quanto aos estudantes – a clientela – os PCN passam ao largo das diversidades territoriais, culturais, econômicas e sociais que caracterizam a sociedade brasileira e o país. A proposta do MEC supõe, sem maiores avisos, uma clientela de classe média, que reside nos grandes centros urbanos e que estuda em escolas de alto padrão.

Para facilitar as generalizações – pelo alto – os textos recorrem a afirmações desvinculadas da realidade brasileira. O documento INTRODUÇÃO, ao tratar das Tecnologias da Comunicação, faz afirmações do tipo: no nosso cotidiano estamos constantemente nos beneficiando dos progressos da tecnologia sem, muitas vezes, pensarmos sobre isso (...) praticamente em todas as casas brasileiras encontramos televisão, aparelhos de som e eletrodomésticos variados – indícios da presença da tecnologia na vida do homem moderno; e mais: as crianças já nascem imersas em um mundo informatizado; é comum vermos bebês apertando teclas em seus brinquedos para ouvir música ou sons de animais; e crianças pequenas brincando com sofisticados jogos eletrônicos, assim como manipulando relógios digitais, máquinas de calcular, videocassetes, microcomputadores, com enorme naturalidade.

Aí estão as crianças do **sonho** brasileiro. Para elas os PCN. E quem se encarregará de planejar e propor uma educação capaz de incluir as **outras** crianças – as do **pesadelo** brasileiro – as que já nascem vítimas da subnutrição, que moram em barracos miseráveis ou nem têm onde morar? Ou será que **não é comum** deparar-se com elas, nos mais diversos lugares? Serão crianças em número tão reduzido, na **nostra** sociedade, que não precisam ser levadas em conta pelos planejadores da educação?”¹⁵

Assim, apesar de recorrer à realidade brasileira para demonstrar os números que precisam ser mudados, como Taxas de Analfabetismo¹⁶, Taxa de escolarização¹⁷, entre outros, e desses dados corresponderem à clientela da escola pública – serviço que é pouquíssimo utilizado pela classe média brasileira – no trecho acima, é ao padrão de vida dessa classe que se recorre para exemplificar a necessidade e quase naturalidade do uso da tecnologia na educação.

Faz-se necessário, então, chamar a atenção para o fato dessa escolha transformar-se numa “camisa de força”, num olhar único sobre a sociedade brasileira. Isso, para o ensino de História, nem para nenhuma sociedade, pode ser considerado positivo.

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. Infelizmente, como demonstra a situação em áreas enormes do mundo no final de nosso milênio, a história ruim não é história inofensiva. Ela é perigosa. As frases digitadas em teclados aparentemente inócuos podem ser sentenças de morte.¹⁸

¹⁵ NEVES, Joana. **Boletim da ANPUH** – Ano 6 Número 12 março-junho de 1998. p. 3 e 4.

¹⁶ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 24. (*Gráfico 1 – Taxas de Analfabetismo (15 anos ou mais) e de atendimento escolar (7 a 14 anos) – Brasil – 1960/1995*; *Tabela 2 – Taxa de escolarização bruta e líquida na faixa etária de 7 a 14 anos, 1994, 1996 e 1997*).

¹⁷ *Tabela 2 – Taxa de escolarização bruta e líquida na faixa etária de 7 a 14 anos, 1994, 1996 e 1997*. In: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 25.

¹⁸ HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 292

No melhor exemplo de documentos oficiais – no sentido mais pejorativo do termo – entendido como portador da verdade, os PCN perpetram uma assepsia em todos os aspectos: da realidade que se quer trabalhar, dos conteúdos a serem oferecidos – os de domínio específico da História, atitudinais e procedimentais – e das metodologias a serem empregadas.

Na transformação do político em técnico ou, dito de outra forma, do que é fruto de uma escolha – que, por sua vez, é feita de acordo com as concepções de História e Educação – em algo único, impossível de alternativas, os PCN reforçam seu caráter de Guia Curricular, além de provocar distorções.

Assim, para o tratamento temático do ensino de História - contrariamente ao seu princípio de criação dos temas a partir da realidade da sociedade, da escola, da turma, da série e dos interesses apresentados pelos alunos – é listada uma série de temas, e seu desenvolvimento, em variados tempos históricos, no entanto, desprovidos da sua historicidade.

Um dos estudos sobre os PCN nos lembra:

A transformação de determinados procedimentos e atitudes em conteúdos pertinentes ao estudo da História só pode ser entendido a partir destes novos paradigmas do conhecimento, onde a própria noção de conhecimento é empobrecida, fragmentada, pragmatizada. Como afirmou a professora Kátia

Abud em sua palestra no III Encontro Perspectivas do Ensino de História: “(...) os temas perderam o seu caráter conceitual e tornam-se palavras, como guerra, nação, que, apesar de serem conceitos, são tratados como palavras nos PCNs. A ausência de conceituação inviabiliza a compreensão do processo histórico”.¹⁹

Destituídos de sua historicidade, conceitos como cidadania, guerra, nação, entre outros, são tratados como se fossem sempre os mesmos, mudando apenas o lugar e o momento em que ocorreram. É como se toda a história das sociedades humanas fosse um contínuo de fatos absolutamente iguais que só se diferenciam pelo seu tempo, espaço e personagens.

Supostamente, para trabalhar e incentivar a mudança, os PCN dão uma idéia de absoluta imutabilidade da História.

Como os próprios PCN indicam, o tempo todo, **a extrema diferenciação da realidade brasileira** não suporta uma proposta homogeneizadora nesse grau. Assim, surgem críticas das ausências – no caso, consideradas primordiais pela autora – nesses conteúdos específicos do campo da História.

Segundo os historiadores e professores que organizaram a proposta, os eixos temáticos e seus sub-temas procuram responder a duas questões históricas clássicas: a primeira relativa aos contatos culturais, inter-relações e confrontos entre grupos, classes, povos, culturas e nações; a segunda ligada às grandes transformações políticas e tecnológicas atuais, que têm provocado modificações nas relações de trabalho, nas relações internacionais, marcando profundamente o modo de vida das populações.

Nos desdobramentos dos eixos temáticos, o tema da imigração não foi localizado. Considerando-se o enunciado das duas questões históricas consideradas clássicas, entendemos a ausência do tema da imigração como uma ruptura com o eixo temático do segundo ciclo – 3ª e 4ª série, ‘ História das

¹⁹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os Parâmetros Curriculares e a formação do professor: algumas reflexões. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa, orgs. **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 362-370.

organizações populacionais’, onde estão propostos estudos sobre deslocamentos populacionais em toda a sua abrangência.²⁰

Fica-nos claro, como parece ter sido para a ANPUH – por meio do seu Parecer Institucional – e para a autora acima citada, que nenhuma proposta temática pode listar conteúdos, visto que, para além das questões de ausências, o conteúdo só poderá ser escolhido a partir do contexto histórico vivido pela sociedade (nas proximidades de eleições, por exemplo, o alunado está muito mais receptivo e demandando por questões, como, por exemplo, representações), do projeto político-pedagógico da escola (ou, na falta dele, por um trabalho coletivo que se executa a partir de certas injunções), do conhecimento adquirido pelos alunos nos anos anteriores (testes de sondagens são instrumentos fundamentais para composição do ensino temático), da concepção de História, Educação e sociedade do qual é portador o professor.

Se essa escolha é condicionada na pesquisa histórica, como nos lembra

Hobsbawm

[...] o que é definido oficialmente como ‘passado’ é e deve ser claramente uma seleção particular da infinidade daquilo que é lembrado ou capaz de ser lembrado. Em toda sociedade, a abrangência desse passado social formalizado depende, naturalmente, das circunstâncias.²¹

faz-se fundamental deixar isso muito mais claro para o ensino, seja ou não temático,

O ensino temático exige completa liberdade na escolha e abordagem dos conteúdos. A listagem arrolada pelos PCN inibe, no entanto, o trabalho do professor na adequação do temas à realidade educacional vivida. Os conteúdos, ditos conceituais, propostos, em nada diferem dos antigos e tradicionais **programas** em que itens da matéria (**pontos**, na linguagem ainda

²⁰ BASAGLIA, Claudete Camargo Pereira. Perspectivas do Ensino de História no Brasil: a presença do tema da imigração nos currículos segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. p. 26-32.

²¹ HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.23

usada por um grande número de professores) são ordenados cronologicamente tendo o 'tema' como mero **pretexto**.²² (grifos do original)

O Parecer Institucional da ANPUH questiona, antes de concluir, a que servem as novas tecnologias utilizadas no ensino e os estudos de meio.

A crítica dá-se no sentido que atravessa os PCN a idéia de que o aprender deve ser divertido, que é preciso tornar lúdico o aprendizado e que, para garantir tal objetivo, a receita é, exatamente, através da utilização de meios eletrônicos como a televisão, o videocassete, a videogravadora, a câmera fotográfica, o rádio, o gravador, a calculadora e o computador, além das visitas a museus, estudos de meio ou a combinação entre eles.

Cabe a pergunta, como fez a ANPUH, se essas metodologias teriam por objetivo último a potencialização do aprendizado ou, apenas, o seu caráter lúdico. Além disso, cabe indagar sobre a homogeneização dessas estratégias como se fossem desprovidas de concepções de ensino e sem nenhuma discussão sobre suas escolhas.

No primeiro caso há todo um conjunto detalhado de indicações para trabalho com documentos e todas as formas de registros históricos, com histórias de vida, com estudos de meio, sem que se apresente uma única consideração sobre a complexa questão da relação ensino e pesquisa, nos níveis elementares do ensino. E esta omissão é tanto mais grave quando se considera que há um grande número de professores produzindo interessantes estudos, tanto a partir de experiências de sala de aula como por meio de trabalhos sistemáticos de pesquisa, exatamente sobre essa questão.

As considerações sobre as atividades referidas aparecem, além disso, pontuadas por expressões subjetivas como: agradável, lúdico, divertida, gratificante, de modo a sugerir que as inovações nas técnicas de ensino se destinam não a

²² NEVES, Joana. **Boletim da ANPUH** – Ano 6 Número 12 março-junho de 1998. p. 5.

aprimorar o aprendizado, mas a amenizar os estudos. A propósito, é interessante observar que no item Visitas a exposições, museus e sítios arqueológicos, afirma-se que são gratificantes, para o professor e para os alunos, trabalhos que envolvam saídas da sala de aula ou mesmo da escola. Se a isso se juntar a quase glorificação da utilização dos meios eletrônicos de comunicação, é perfeitamente possível imaginar, para um futuro não muito distante, o descarte da escola. Pelo menos da escola pública; até porque, sucateada ela já está.²³ (grifos do original)

Por fim, há uma crítica sobre a desconexão entre os conteúdos desenvolvidos, formas de avaliação e desenvolvimento etário e intelectual do alunado. Tem-se a impressão, como bem ressalta o Parecer, que poderíamos iniciar o processo de ensino e aprendizagem por qualquer ciclo. Não há objetivos conteudinais – específicos, atitudinais ou procedimentais – que se complexizam, mesmo levando em consideração que, se estivermos falando apenas de idades “ideais”, estaremos tratando de crianças de 07 a adolescentes de 14 anos.

Ou seja, era de se esperar que uma proposta de ensino coerente com as várias faixas etárias que atravessa e o desenvolvimento cognitivo que isso significa, fosse, paulatinamente, tornando mais complexo o conteúdo a ser apreendido, em todas as suas dimensões, no campo específico da disciplina, nos conteúdos atitudinais e nos conteúdos procedimentais, como também as formas de avaliação.

Inexplicavelmente, não é isso que acontece. Os objetivos são para serem alcançados ao longo do ensino fundamental, mas não há uma hierarquização, como se fosse possível atingi-los, a qualquer momento, ao longo dos 8 anos de escolaridade, como se não fosse processual.

²³ NEVES, Joana. **Boletim da ANPUH** – Ano 6 Número 12 março-junho de 1998. p. 5.

A resposta da Comissão ao Parecer Institucional da ANPUH foi publicada no Boletim da ANPUH número 13 (1998) e assinado pelos Elaboradores: Antonia Terra de C. Fernandes e Geraldo de Carvalho e pelos Consultores: Ângela de Castro Gomes, Circe Bittencourt, Elias Thomé Saliba, Ilana Blaj, Maria Beatriz Borba Florenzano e Modesto Florenzano.

A Comissão se diz surpresa com o Parecer Institucional da ANPUH e questiona o mesmo ter sido feito por uma pessoa apenas, devolvendo, assim, a crítica sobre a representatividade de um documento feito por *especialistas*.

A ANPUH é uma Associação que abriga professores universitários mas também professores de História do ensino fundamental e médio, possuindo inclusive um GT de ensino de História. Ora, a atual diretoria desconsiderou qualquer possibilidade de reunir e promover debates com professores da rede de ensino ou mesmo divulgar o documento para seus principais interessados e optou por indicar um único especialista para, individualmente e de forma isolada, tecer críticas ao PCN. O Parecer institucional tornou-se, desta forma, expressão de uma única pessoa.²⁴

De fato, a Diretoria Nacional da ANPUH, composta na gestão 1997-1999 por Lana Lage (Presidente), Joana Maria Pedro (Vice-presidente), Zilda Iokoi (Secretária-geral), Loiva Félix (1ª Secretária), Joana Neves (2ª Secretária), José L. Beired (1º Tesoureiro) e Noberto Guarinello (2º Tesoureiro) encaminhou a emissão do Parecer institucional da entidade da mesma forma que o MEC organizou a proposição e discussão dos PCN, sem escutar os variados posicionamentos e sem levar em consideração a riquíssima diversidade nacional, ou seja, embasada no fato de o posicionamento da

²⁴ Resposta à proposta Parâmetros Curriculares Nacionais/MEC – Área de História. **BOLETIM DA ANPUH**. Ano 6 Número 13, Outubro – dezembro 1998. p. 02.

ANPUH ser coerente com vários dos seus sócios que foram pareceristas, de reuniões setoriais ocorridas, a Diretoria delegou a um dos seus membros – historicamente participante das discussões relativas ao ensino – a incumbência de, num espaço ínfimo de tempo, redigir o Parecer que seria de toda a entidade.

Em nenhum momento a ANPUH provocou um amplo debate nacional, erro que tantas vezes apontou nos órgãos públicos. A Associação de Geógrafos Brasileiros – AGB –, agiu diferente, pautou como matéria para decisão de Assembléia Geral o posicionamento sobre a proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais/Geografia.

O texto publicado da Comissão argumenta, ainda, que a Diretoria da ANPUH sabia do convite formulado aos professores e concordou que eles participassem como consultores.

Mais uma vez, a crítica é procedente se entendemos que uma entidade, sabedora da participação de seus membros – embora não seja obrigada a concordar com o resultado dessa participação, que, no caso, foi a proposta dos PCN – deve, de antemão, garantir uma orientação sobre o que tal entidade gostaria de ver proposto e/ou implementado, prevenindo-se, assim, dos possíveis desencontros entre a fala oficial da entidade e a fala/atos dos seus sócios enquanto membros de uma comissão.

Os elaboradores e consultores reafirmam que houve um debate nacional sobre os PCN, exemplificando com a participação de representantes – elaboradores ou consultores – em ocasiões diferentes em distantes rincões da federação.

A partir da elaboração da versão preliminar, os procedimentos da equipe de elaboradores e consultores do PCN têm sido os de estabelecer contatos diversos com os professores da rede e da comunidade de historiadores das mais diferentes instituições e regiões do país, participando de debates promovidos por organizações de entidades docentes, como os realizados em Santos, em Uberlândia, com participação numerosa de professores, revelando o interesse por parte deles em discutir e se posicionar diante das políticas educacionais. A equipe também tem atendido a solicitações de educadores de Secretarias de Educação, resultando em reuniões como o encontro regional de ATPs em Presidente Prudente; tem, igualmente, aceito convites de Universidades como da FECLESC, em Quixadá, da Universidade Estadual da Bahia, campus de Caitité, entre outras.²⁵

A partir daí, a Resposta ao Parecer da ANPUH não responde às críticas, desqualifica o Parecer.

Para desqualificar o Parecer da entidade – e, supostamente, não a entidade – usa o fato de um membro da Diretoria ter sido o autor do mesmo. Tenta demonstrar incoerência, inconsistência e confusão no Parecer. Ignora as reiteradas críticas de ausência dos executores das reformas curriculares – os professores – e questiona a quem deveria caber a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais, se não aos especialistas.

A observação da especialista selecionada pela ANPUH a respeito do processo de elaboração das propostas do MEC demonstra um desconhecimento sobre a educação escolar, incluindo a produção relativa a currículos. Ao criticar que foram equipes e grupos de especialistas que elaboraram as propostas, seria interessante que ela esclarecesse a viabilidade de um currículo formal ser produzido diferentemente. Este deveria, segundo a autora do parecer da ANPUH,

²⁵ Resposta à proposta Parâmetros Curriculares Nacionais/MEC – Área de História. **BOLETIM DA ANPUH**. Ano 6 Número 13 Outubro – dezembro 1998. p. 02.

ser redigido por técnicos ou por pessoas não especializadas da área? Esta crítica, dentre outras, expressa a característica do Parecer. Trata-se de um documento frágil, sem consistência e efetivamente não é representativo de uma Associação que há décadas vem contribuindo para ampliar o debate e a pesquisa na área de ensino. Vários dos pareceres recebidos são de associados e muitos dos elaboradores e consultores fazem parte da Associação. Seria de se esperar uma maior seriedade por parte da atual diretoria em um momento em que novamente a História, enquanto disciplina escolar, corre risco de se transformar no amálgama dos Estudos Sociais e quando a formação dos professores pode se fragilizar ainda mais pelas propostas da LDB.²⁶

Não só não aceita como ironiza as críticas de que os PCN seriam Guias Curriculares e da existência de uma única concepção de História e qualifica de “argumento vazio” a necessidade de se levar em consideração às especificidades das condições locais das diferentes escolas brasileiras. Nega o fato dos PCN tratarem as disciplinas como Áreas de Ensino e afirma não compreender as críticas concernentes à utilização dos instrumentos eletrônicos e estudos de meio e sua ligação exclusiva a tornar o ensino agradável, distorcendo as críticas do Parecer, negando a discussão de fundo, ou seja, qual a dimensão pedagógica dessas metodologias – que o Parecer reconhece – e não sua defesa, única e exclusivamente pelo seu caráter “agradável”.²⁷

No item relativo às orientações didáticas, a professora Neves considera como distorção e equívoco sugerir a realização de visitas e exposições, museus e sítios arqueológicos, destacando ainda que os PCNs afirma que tais atividades são ‘gratificantes’. Seria interessante indagar por que seria uma tarefa desagradável incentivar no aluno a capacidade de observar e analisar o seu entorno, participar de atividades culturais fora da escola? E, por que, ao se sugerir estas atividades pedagógicas estaríamos desvalorizando o trabalho na sala de aula e propondo ‘o descarte da escola’? O método proposto para as atividades dessa natureza que estão contidas nas sugestões didáticas, explicita claramente o papel da sala de

²⁶ Resposta à proposta Parâmetros Curriculares Nacionais/MEC – Área de História. **BOLETIM DA ANPUH**. Ano 6 Número 13 Outubro – dezembro 1998. p. 03

²⁷ Ou dito de outra forma: [...] Isto não quer dizer que um curso de história não deva ser interessante: mas o interesse, provavelmente indispensável para a transmissão do conhecimento, deve fundar-se na própria natureza da história. O interesse artificial que pode nascer da “embalagem” (um narrador excelente, hábil em manejar imagens verbais ou reais, utilizando ao máximo as relações com a actualidade) pode agir de modo a que o estudante retenha muito, e com prazer; mas a termo mais longo, este estudante não terá guardado mais que uma visão muito deformada da história; no limite, o passado será para ele apenas um conjunto de figuras animadas de Épinal, tornando-se então intemporal e correspondendo às mesmas necessidades que a arte ou o romance. JETTÉ, René. Para uma concepção funcional da História. In: ALLARD, Michel e LEFEVRE, André et all. **A História e seu ensino**. Coimbra: Almedina, 1976. p 55.

aula na preparação às visitas como no trabalho a ser realizado na volta das saídas com os alunos. Será que visitar museus, cara professora, destrói e acarreta o fim da escola pública?²⁸

Como se pode observar, há a desqualificação e distorção da crítica e não se propõe a discussão da dimensão pedagógica de tais atividades. Nem, por sua vez, o que, consideramos que seria básico para discutir sobre a formação inicial do professor: as relações entre História e Memória e entre estas e a produção do conhecimento histórico e do conhecimento histórico escolar.

A resposta da Comissão reitera seu aspecto técnico e, por trás de um argumento “democrático”, reconhece as várias leituras daquela proposta que poderão ser feitas pelos professores, desconhecendo ou omitindo, mais uma vez, as condições em que os professores trabalham, levando-os, sim, a procurarem registrar por meios formais – como, por exemplo, anotações na caderneta – a incorporação das modificações “sugeridas”, mas rapidamente exigidas por mecanismos como distribuição de verbas para as escolas ou conteúdos exigidos nos exames de avaliações nacionais.

Mais uma vez, como a formulação da proposta, a crítica não foi acadêmica, foi política. Política travestida de técnico-científica, como o são boa parte das decisões que querem esconder suas ligações com as orientações econômicas e outras várias implementadas na sociedade pelo Estado.

²⁸ Resposta à proposta Parâmetros Curriculares Nacionais/MEC – Área de História. **BOLETIM DA ANPUH**. Ano 6 Número 13 Outubro – dezembro 1998. p. 04

Perdeu-se a oportunidade de um interessantíssimo debate, pois o Ministério da Educação, por meio dessa Comissão, apressou-se em desqualificar a maior e mais importante entidade científica da área de História – a ANPUH – para o debate sobre o ensino. À entidade científica, mais uma vez, cabia se pronunciar para legitimar, nunca para decidir.

3. PCN de História: suas idéias sobre História

Nosso interesse aqui se justifica pelo modelo que subjaz a proposta. Pautado nas idéias que se configuraram, de forma mais acabada, no final da década de 70 e início da de 80 do século XX, prioriza uma história a ser ensinada a partir da realidade do aluno, do seu cotidiano, do conhecimento que ele traz para a escola e, sobretudo, rompe com a tradicional história factual e das datas comemorativas.

A efetivação dessa proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais se configura, do ponto de vista pedagógico, na condensação de teorias educacionais que tomaram corpo e se consolidaram em nosso país como idéias renovadoras e condizentes com as tentativas dos setores democráticos da sociedade brasileira de resolverem os problemas estruturais da educação no Brasil²⁹.

²⁹ Conhecida em nosso país como teoria sócio-construtivista (junção que se faz no Brasil de Piaget, e Vigotsky) e identificada com as idéias democráticas sobre educação, pensadas a partir da realidade e necessidade brasileiras, sobretudo quando associadas às idéias de Paulo Freire.

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História fizeram uma junção dessas idéias educacionais mais gerais com uma miscelânea de idéias difundidas e arraigadas sobre o ensino de História, que passavam pelo ensino temático (metodologia implementada de forma mais acabada nas Escolas Vocacionais no Estado de São Paulo na década de 60³⁰) e chegavam à defesa do ensino de noções - como espaço e tempo - para alunos das 1ª a 4ª séries do ensino fundamental (que, nos PCN, tomam o formato de 1º e 2º ciclos).

É nessa conjuntura em que frases do tipo: *estudar é construir conhecimento, estudar história a partir da realidade do aluno, estudar conteúdos que tenham utilidade na vida prática, colocar no ensino o que a pesquisa tem descoberto...* tornaram-se excessivamente repetidas e lugares-comuns. Não precisam de aspas porque, de tão repetidas, não pertencem mais a um autor, fazem parte do senso comum do discurso sobre a escola. Não só da comunidade escolar – professores, alunos e funcionários – mas de toda a sociedade – pais, empresários da educação, autoridades públicas a ela ligadas, mídia etc.

No que concerne ao ensino de História, é preciso esclarecer essas frases, pois elas têm causado algumas distorções, algumas inadequações e muitas, muitas confusões.

³⁰ Sobre a experiência das escolas vocacionais, ver: NEVES, Joana. O Ensino Vocacional em São Paulo: uma experiência de integração entre educação e trabalho (1961-1968). In: **Universidade e Sociedade**. Ano II Nº 5, julho de 1993, p. 43 –47.

Na área de pesquisa em crescimento no Brasil, denominada ensino de História, propugna-se muito a mudança no ensino. Propostas nesse sentido são feitas das mais variadas formas. Umas, de forma geral, como a da CENP³¹ de São Paulo e a de Minas Gerais³², outras de cunho mais restrito. Outras, através de mudanças pontuais na forma de ensino, com técnicas, com estratégias de sala de aula. Vale tudo, desde que se mude o ensino de História. Mudança é sempre associado à melhoria.

Mudança, aliás, que parece ser uma reivindicação não só brasileira:

Redução das horas, desinteresse, segundo parece, dos pais e dos alunos, introdução dos programas estimulantes, mas talvez um tanto difíceis, como por exemplo, no 1º ano, ao lado da Antiguidade, uma História da Agricultura, desde as suas origens até aos nossos dias, e no segundo, uma História dos Transportes. Encontramo-nos assim numa verdadeira situação de profundo desnível entre a 'base' do liceu e a superestrutura adulta.³³

³¹ A CENP é a sigla da Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. A proposta de reforma curricular para o ensino de História se tornou uma “questão nacional”, devido à amplitude que o seu debate tomou por ter chegado as primeiras páginas do Jornal A Folha de São Paulo e o debate do seu conteúdo ter corporificado posicionamentos políticos não só sobre o ensino de História, mas sobre a sociedade brasileira. A Revista Brasileira de História – órgão oficial da ANPUH – comportou artigos e opiniões sobre essa questão, o que contribuiu para a sistematização da documentação e favoreceu também a discussão da questão para os associados.

³² A proposta de reforma curricular de História para o Estado de Minas Gerais, feita no mesmo período da proposta da CENP/SP, foi objeto de estudo de FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 3 ed. Campinas/SP: Papyrus, 1995. Embora as propostas de São Paulo e Minas Gerais sejam as mais conhecidas e comentadas, é importante lembrar que foi uma tendência nacional às propostas de reformas curriculares – no que nos interessa, de História – e algumas delas têm sido estudadas como as de Pernambuco por LIMA, Marta Margarida de Andrade. **O Ensino de História e as Histórias de Ensinar: Currículo e Prática Pedagógica nas Representações dos Professores**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. 2002. Dissertação de Mestrado. Mimeo; e a de Santa Catarina, PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Concepções de História na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina**. Chapecó: Universitária, 2000.

³³ LAUDURIE, Emmanuel Le Roy. A História – uma paixão nova. Mesa redonda: Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Paul Veyne. In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George e outros. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991. p.11.

Ora, embasando os PCN, pelo menos na bibliografia, estão algumas das autoridades em História, como Michel de Certeau, Jacques Le Goff e Marc Ferro. Ou, pelo menos, faz parte de uma certa idéia difundida no Brasil de que aqueles princípios para o ensino de História, anteriormente citados, estão umbilicalmente ligados ao movimento do *Annales* e da História Nova do qual os historiadores acima provêm.

Não é comum esses historiadores fazerem reflexões sobre ensino. Dos três acima citados, somente o último tem um livro dedicado exclusivamente ao ensino de história, mesmo assim, trata sobre a relação deste com os meios de comunicação³⁴.

Mas, mais importante que sua citação nominal, são as idéias sobre história que permeiam a proposta dos PCN e que, assegurando peremptoriamente a necessidade de mudança, aproveitam-se dos ares de novidade que assolaram a historiografia brasileira com as traduções – hoje, quase simultâneas – dos arquétipos franceses.

No entanto, diferente das propostas brasileiras, que localizam boa parte dos problemas do ensino de História no seu tradicionalismo – igualado a factualismo – o trecho abaixo, como se pode ver, afirma a necessidade de se pensar sobre as relações da cronologia e da interpretação do processo histórico.

³⁴ FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.

Ora, em um livro publicado na França em 1985, Ferro afirma:

Quando a comissão Girault-Le Goff considerou necessário para a análise histórica o conhecimento do passado da nação e estimou que sua inteligibilidade tinha como condição necessária, senão suficiente, o estudo cronológico, um certo número de professores, animados por uma pedagogia inovadora, bradaram indignados: estava se voltando à ‘história dos avós’. Ora, não é nada disso; e eles teriam percebido o engano se simplesmente tivessem lido uma única obra de Le Goff ou de Girault.³⁵

Mais uma vez, como na década de 60, os Annales estavam no centro de uma polêmica sobre reforma do ensino de História, ou seja o que ensinar nas aulas de História para a formação básica de qualquer cidadão.

Na década de 60, foi o próprio Braudel que traduziu sua fórmula do que ensinar em História no manual intitulado **Gramática das Civilizações**.

Mas o trecho transcrito de Marc Ferro nos soa muito tradicional, se tivermos como norteadoras as idéias defendidas no Brasil como necessárias – não só para a mudança, mas principalmente – para o bom ensino de História. Há na citação acima uma defesa do factual, do cronológico? Poderíamos simplificar nesses termos?

Vamos recorrer a mais uma citação do autor, na mesma obra:

³⁵ FERRO, Marc. **A História Vigida**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

[...] conhecer e compreender o passado, seus vínculos com o presente, consiste *primeiramente* em conhecer e confrontar as narrativas que a memória histórica conservou e compôs, mas sem identificar *uma* dessas narrativas como a única que secreta a verdade histórica [...]³⁶

A memória histórica guarda várias narrativas através dos vários grupos sociais, instituições, classes. A História, como produção do conhecimento científico, compõe outras narrativas. Às vezes, embasadas numa das visões que a sociedade guardou, muitas vezes, partindo dessa memória, compõe um conhecimento que vai de encontro a ela.

O historiador é o profissional que 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 clareza do quanto uma influencia a outra.

Por outro lado, tanto o pesquisador quanto o professor de História precisam refletir – e o segundo, como dever de ofício – e ter clareza do momento em que é recomendável, necessário, desejado, conhecer narrativa(s), confrontá-la(s), interpretá-la(s) e compreendê-la(s).

Marc Ferro localiza essa obrigação, levando-a para o campo pessoal e afetivo:

³⁶ FERRO, Marc. **A História Viglada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p.123.

Para Soazig, minha neta de quatro anos, eu conto incansavelmente a história de Vercingetórix ou dos gansos do Capitólio sem mudar uma única palavra, senão ela protestaria. Incansavelmente, ela ouve essa história... Mais tarde, quando ela for mais velha, chegará a hora de falar das variantes, de comparar as narrativas, de analisar os testemunhos, de fazer história.

Primeiro conservar, em seguida, tornar inteligível: é a dupla função do historiador.³⁷

Paradoxalmente, discutindo o ensino de História, os *Annales* mostram um viés que, no Brasil, segundo os princípios considerados inovadores para o ensino de História seria conservador. Seria a defesa do ensino factual? Como entender essas afirmativas?

Primeiro, é recomendável reexaminá-las: há, nelas, alguns pressupostos.

Poderíamos enumerá-los assim:

- a) para analisar qualquer realidade, é preciso o conhecimento do passado;
- b) para ter conhecimento do passado, é preciso, embora não apenas, conhecer fatos e datas, estabelecer uma cronologia;
- c) a história proveniente da geração mais recente dos *Annales* não prescinde desse conhecimento factual;
- d) existem várias memórias históricas, é necessário conhecê-las e confrontá-las;
- e) nenhuma memória histórica é mais verdadeira que outra, nem é detentora do conhecimento da totalidade do passado;

³⁷ FERRO, Marc. **A História Vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 124.

f) cada conhecimento é concernente a uma faixa etária. Há períodos da vida, sobretudo a infância, em que mitologias, histórias heróicas ou fantásticas são necessárias, inclusive, ao despertar para a beleza do aprender;

g) a maturidade, juntamente com as outras informações que são absorvidas - proporcionada por novas faixas etárias - dão condições ao cidadãos de compararem a memória histórica absorvida com as outras, de conhecer outros tipos de testemunhos, de analisarem.

Por estes pressupostos, o que pode soar tradicional é redimensionado. Coerente com as mais novas teorias pedagógicas, a defesa da interligação conteúdo-faixa etária é contundente.

Como lembram-nos, também, outros historiadores, referindo-se a outro espaço:

No exercício quotidiano da sua profissão, o professor de história tem de ter em conta não só o aluno, tal como ele é, com as suas aptidões, a sua experiência e os seus interesses, como também a história, tal como se faz.

[...]

Para ser eficaz, a actividade pedagógica deve considerar, na medida do possível, o movimento natural do espírito do aluno, constituindo o seu papel, antes e acima de tudo, em auxiliar o educando a instruir-se por si próprio, a efectuar a sua aprendizagem a partir do que é e do mundo em que vive. Para chegar a este resultado – é evidente que o professor de história deve, tanto quanto possível, possuir simultaneamente as qualidades do historiador e as qualidades do pedagogo.³⁸

³⁸ ALLARD, Michel e LEFEVRE, André. O renovamento do ensino da História no Quebeque. In: ALLARD, Michel e LEFEVRE, André et all. **A História e seu ensino**. Coimbra: Almedina, 1976. p. 15.

No entanto, a defesa do ensino – da necessidade mesmo – do conhecimento de uma cronologia, também. Exatamente o que tem sido execrado no Brasil, questão para a qual se tem imputado boa parte dos problemas do ensino de História.

Como se lerá adiante, Philippe Ariès é categórico. Sem o conhecimento de uma cronologia, como compreender a realidade?

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.³⁹

Na perspectiva dos autores franceses citados, há a necessidade do reconhecimento das várias memórias e de que **nenhuma** secreta a verdade histórica. Além disso, a obrigatoriedade da distinção delas em relação à história produzida pelos historiadores, ou seja, produzida pela pesquisa histórica.

Em nosso país, fala-se como se só houvesse uma memória, no máximo duas. Uma oficial, identificada com o governo e a outra, que seria a produzida nas academias. A oficial, rechaçada como, necessariamente, falsificadora, a segunda tida tão distante do “povo” quanto a primeira.

³⁹ ARIÈS, Philippe. A História – uma paixão nova. Mesa redonda: Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Paul Veyne. In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George e outros. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991. p.12.

Assim, há um entendimento geral de que, no Brasil, propugna-se o resgate da memória como meio para se dar voz a 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 uma portadora da verdade num processo de sacralização da voz popular.

Ora, no Brasil, tem-se defendido a memória – principalmente na 1ª fase do ensino fundamental – como substituta do ensino de História. Memória dos avós, dos pais, dos antepassados em geral, como forma de dar uma outra visão da história ou mesmo como forma de tornar esse ensino mais atrativo e, portanto, mais aceito pelas crianças.

Centradas, num lado, na História local (a importância do resgate da História local) e como, coincidentemente, os currículos colocavam o ensino do Município, o ensino do Estado, essa idéia da história local, como um espaço a ser trabalhado na 1ª fase do ensino fundamental ganhou terreno e por outro lado também as chamadas contribuições da História Nova voltadas para a História do Cotidiano, para a História da vida, para História de experiência, centrada na memória, no registro, de cada uma das pessoas, o que fez com que se desenvolvessem uns trabalhos do tipo, vamos estudar a **minha** História, a História da **minha** família, a História do **meu** bairro, a História da **minha** escola, com experiências que, segundo se dizia, estavam voltadas para ajudar ao aluno a organizar a seqüência cronológica, a linha de tempo, enfim a organizar uma sistematização sobre o fluir do tempo, o passado, o presente, o hoje, o amanhã, o depois, os períodos maiores, os períodos menores, isto a partir da própria experiência concreta dele ou dos familiares dele. Então, você sabe, tem toda essa história de levar os avós para a escola, para que os avós contassem sobre o seu tempo de modo que as crianças pudessem estabelecer - de uma forma até emocionalmente satisfatória - a idéia de que havia um tempo em que elas não tinham vivido, mas que era importante, que tinha acontecido coisas e que, portanto, poderia ser conhecido, poderia ser estudado.⁴⁰

De fato, é bastante comum esse procedimento em sala de aula. 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

⁴⁰Entrevista com a Professora Joana Neves no dia 10/06/2000, concedido à autora, transcrita como Anexo 3.

tarefas escolares para servirem de subsídio ou, até mesmo, como recurso para contar como era a rua, o bairro, a cidade, como viviam as pessoas, ou seja, para substituírem o conhecimento histórico.

Na base da utilização desse, assim chamado, novo recurso, está a idéia de que essa é uma significativa diferenciação em relação à História dos “grandes homens”, oficial e, por tabela, definida como chata, enfadonha, desinteressante e outros adjetivos que, infelizmente, têm sido associados ao ensino de História.

Qual o problema?

O problema é que isso tem sido usado como substitutivo ao ensino de História, exatamente porque a formação do professor que atua nessa área (1ª fase do ensino fundamental) é a de polivalente. Desconhecedor da pesquisa histórica sobre esses recortes (local, regional) e diante da exigência de ruptura com o tradicional, o apelo à voz popular, repito, tem se equiparado ao conhecimento produzido pela pesquisa histórica.

Embutem-se, geralmente, nessas falas, a idealização do passado, e as visões conservadoras, algumas preconceituosas, contraditórias, que tão bem, em sua grande maioria, compõem o conhecimento do senso comum.

Por outro lado – e isto só acresce o problema – a história oral é aí utilizada sem nenhuma criticidade sobre os pontos positivos e negativos da mesma, questões sobre as quais os profissionais há já bastante tempo vêm refletindo e discutindo. Questões que analisam os papéis do entrevistador e do entrevistado, das intervenções de quem pergunta, como pergunta, em que condições pergunta, da mesma forma, da imagem que o entrevistado quer passar de si e outras inúmeras problemáticas que permeiam as técnicas de pesquisa e a que, é claro, a história oral não está imune.

Como nos lembra o seguinte trecho:

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.⁴¹

Eric Hobsbawm assinala, no texto acima, que depoimentos não substituem a pesquisa, não substituem o conhecimento produzido pela pesquisa histórica e, sobretudo, que a idéia de “posso testemunhar porque vi” é tão inebriante quanto falsa. Isso não é garantia de verdade. É garantia – como em qualquer outro documento – de uma visão, localizada, temporal, espacial e socialmente, com todos os seus condicionantes.

⁴¹ HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.247.

Jacques Le Goff, nas rápidas referências que faz ao ensino, no livro **História e Memória**, corrobora a visão acima esboçada e 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.⁴²

É óbvia a perspectiva frontalmente oposta da forma como se tem trabalhado com a questão da memória no Brasil e o que falam os historiadores franceses.

Jacques Le Goff reforça sempre sobre esse trabalho de vulgarização, que não tem, nem nesse trecho nem em qualquer outro, um sentido pejorativo, antes pelo contrário, defende a necessidade de um trabalho de divulgação do conhecimento histórico. O que fica nas entrelinhas, é o questionamento se a escola de fato está retificando os erros produzidos pela memória histórica.

Outros componentes da, assim conhecida, 3ª geração dos Annales, procuram refletir sobre o papel da mídia em nossa sociedade, relativizando, assim, as funções e responsabilidades tanto da mídia quanto da História:

⁴² Le Goff, Jacques. **História e Memória**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

A História sai da escola e entra nos *mass-media* porque estes ocupam hoje em dia, em grande parte, o lugar que a História tinha no século XIX. Os *mass-media* tornam-se numa grande empresa de escolarização nacional. É por seu intermédio que se transmite ao público o relato doutrinal da cultura. Não admira que o discurso da representação nacional, a História, desempenhe aí um papel tão importante. Isto, no entanto, continua a ser secundário. Com efeito, por que é que as matemáticas ocuparam o lugar da História, quer dizer, daquilo que foi, durante tanto tempo, o fundamento de identificação e justificação de um poder social? Porque os critérios de seleção social mudaram. Uma sociedade privilegia, nos seus modos de iniciação, o que é privilegiado no seu funcionamento. As matemáticas desempenham hoje em dia o papel que tinham ontem a Retórica, o Latim, a História. A mutação escolar não passa de um alinhamento tardio por uma deslocação das forças e das 'disciplinas' que articulam o país. Por isso, devemos interrogar-nos, em primeiro lugar, não a respeito das mutações dos programas, mas da lei que em toda a sociedade, atribui às matemáticas a função de uma taxinomia socialmente eficaz e à História a figura de narrativas para o serão e para os tempos livres da televisão, narrativas tanto mais manipuláveis quanto dizem respeito a factos que já deixaram de existir.⁴³

Ora, esses questionamentos sobre o papel da mídia só reforçam os problemas que apontamos, visto que, no Brasil, é preciso ainda esclarecer para os cidadãos as diferenças entre memória, pesquisa histórica e como a mídia se apropria delas e/ou descarta as duas, quando da sua conveniência. Esse trabalho não defende e, considero que nenhum pesquisador do ensino de História defenda, que a mídia tem que trabalhar de acordo, exclusivamente, com a pesquisa histórica. No entanto, a diferenciação de todas elas precisa ser feita para que os cidadãos possam, a partir das suas informações, consumi-las como bem lhes aprouver.

E esse papel de explicitação das diferenças, é entendido como tarefa da escola.

⁴³ CERTEAU, Michel de. A História – uma paixão nova. Mesa redonda: Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Paul Veyne. In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George e outros. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991. p.12-13.

Mas é muito interessante notar como, segundo os autores citados e utilizados como bibliografia para a confecção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, há a insistência na carga de história tradicional imputada à escola elementar e, portanto, básica para a formação do cidadão. Sobretudo porque os historiadores e educadores brasileiros que têm discutido o ensino de História, utilizam as idéias dos Annales e a historiografia por eles produzida na defesa de uma quase transposição imediata entre a história pesquisada para a história que deve ser ensinada.

No intuito de estabelecer um vínculo e um entendimento sobre tais questões, fui buscar, em alguns escritos⁴⁴ de Fernand Braudel, suas observações/recomendações sobre o ensino de História, sobre o que ensinar e como ensinar.

Como foi dito antes, Fernand Braudel publicou, em 1963, um manual intitulado **Gramática das Civilizações**. Esse manual deveria ser usado na série que equivale, em nosso país, ao 3º ano do ensino médio. Nele está, segundo Braudel, o que deveria ser ensinado de História, nesta série.

Trata-se de um livro dividido em três partes: I. Gramática das Civilizações, II. As civilizações não-européias e III. As civilizações européias. A primeira

⁴⁴ As publicações de Fernand Braudel utilizadas foram:

Uma lição de História de Fernand Braudel. Châteauevallon. Jornadas Fernand Braudel. 18, 19 e 20 de outubro de 1985. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989; **Reflexões sobre a História**. São Paulo: Martins Fontes, 1992; **Gramática das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989 e **Pedagogia da História in: Revista de História** n° 23. São Paulo, 1955.

parte constitui-se de um histórico do vocábulo (civilização) e de um extenso conjunto de considerações sobre o que são as civilizações. A segunda parte trata do Islã e do mundo muçulmano, da África e do Extremo Oriente. A terceira parte trata sobre a Europa, a América e a URSS. Todos os capítulos se compõem de uma “história” (uma narrativa sobre seu passado mais distante) do lugar e depois uma análise das questões atuais.

Abaixo, apresentamos as recomendações de Fernand Braudel, embora, em outras ocasiões, ele tenha deixado claro o que ele defendia para o ensino de História:

Se eu fosse o responsável, ensinaria até o segundo colegial a história tradicional, a história-narrativa: conta-se, interrompe-se, explica-se uma coisa um pouco mais importante e de quando em quando introduzem-se observações de sociologia, de economia social, etc.; e concentraria a ‘história nova-nova’ e a história nova-nova-nova’ no terceiro colegial. Porque acho horrível, abominável, interrogar no exame de conclusão do segundo grau sobre o período de 1945 a 1985, como se faz hoje em dia. Tenho certeza de que, se fosse examinador, eu reprovava qualquer historiador nesse exame! E, se examinasse a mim mesmo, eu me reprovava pessoalmente!⁴⁵

Assumindo de fato: ensinar a história tradicional durante toda a vida escolar, repetir, introduzir, com temperos exóticos, observações da sociologia e da economia. Interpretar, analisar, destina-se ao término, ou ao começo (?) da jornada. Mas por que ensinar a “história nova-nova” e a “história nova-nova-nova” no “terceiro colegial”? Por que deve ser ensinada, por que é concernente com a faixa etária ou por que é “horrível, abominável” interrogar sobre um período tão longo e conturbado e do qual nós temos muitas, muitíssimas informações?

⁴⁵ BRAUDEL, Fernand. Citado por AYMARD, Maurice. Braudel ensina história. In: BRAUDEL, Fernand. **Gramática das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p.8. (Coleção O homem e a história).

Pessoalmente, como sempre propus, eu colocaria uma iniciação à nova história apenas no programa do terceiro colegial. A nova história é uma anexação desejada das diversas ciências humanas. Essas diversas ciências observam, explicam o mundo atual, tornam sua confusão inteligível. E parece-me necessário que aos dezoito anos, em vésperas de preparar-se para uma profissão, seja ela qual for, nossos jovens estejam iniciados nos problemas atuais da economia e da sociedade, nos grandes conflitos culturais do mundo, na pluralidade das civilizações...⁴⁶

Ora, o que os herdeiros de Fernand Braudel estão discutindo alguns anos depois, são as condições para inserção dessa “iniciação à nova história” que todos consideram necessária, desejável, mas que, tendo sido fruto de uma ampla revisão historiográfica, supõe que o receptor dessa nova visão seja portador também de informações, consideradas básicas, para a compreensão desse novo olhar.

Será que os jovens estão de fato “prontos” para essa nova história, será que eles sabem o factual e o cronológico?

O que me preocupa é o facto de me parecer que a História nova está precisamente a desabrochar no ensino secundário. Mas aí desabrocha duma maneira bastante perigosa, porque não colocou o problema do ensino e da divulgação da História. Assim, faz-se no ensino secundário, duma forma anárquica, selvagem, mal compreendida, um esforço, aliás interessante, de aclimação da História Nova, que leva a coisas perigosas e absurdas. Consagrar, como me dizem que se faz, um ano inteiro de História, numa classe, a um tema histórico, é levar as crianças a não compreenderem nada de História. É substituir um saber histórico arcaico por absolutamente nenhum saber. Repare, por exemplo, na História dos Transportes, do segundo ano. De certo modo, estamos bastante satisfeitos, porque esse é o tipo de História que tentamos promover, mas esquecem-se de que, ainda que a História Nova seja uma História em migalhas, como o dissemos talvez um pouco apressadamente, ela continua a pretender ser uma História total. A História Nova em fatias é a pior das histórias.⁴⁷

⁴⁶ BRAUDEL, Fernand. Citado por AYMARD, Maurice. Braudel ensina história. In: BRAUDEL, Fernand. **Gramática das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p.8. (Coleção O homem e a história).

⁴⁷ LE GOFF, Jacques. A História – uma paixão nova. Mesa redonda: Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Paul Veyne. In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George e outros. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991. p.12.

Jacques Le Goff, assim, lembra-nos da complexidade à qual me referia anteriormente. A mudança propugnada pelos herdeiros dos Annales não deve ser interpretada como uma ruptura pura e simples com a História narrativa. O que deve ser compreendido, é que essa História narrativa não é a única possível, tampouco detém a verdade histórica. A possibilidade e viabilidade de se entender o processo histórico vivido pelas sociedades humanas a partir de qualquer vestígio e/ou testemunho deixado por elas, não prescinde do estabelecimento de uma cronologia e, sobretudo, depende da compreensão das necessidades das mudanças e permanências.

Restringir essa complexidade a uma substituição de uma narrativa da história política ou econômica para uma narrativa de temas *diferentes* é não mudar nada ou, talvez, mudar para pior.

Essa é uma questão complexa, principalmente porque, para compreendê-la, é necessário conhecer as especificidades do ofício do historiador e reconhecer a premência da discussão para o ensino.

Assim, à primeira vista, pode parecer aos mais apressados ou embevecidos pelas mudanças que, o que se coloca aqui, é, simplesmente, uma defesa do tradicional ou, dito de outra forma, uma resistência ao novo.

Até uma inteligência como a de Paul Veyne foi, temporariamente, enganada:

Confesso que não estou nada aterrado por causa da introdução de uma História por temas no ensino secundário, em substituição de uma História por períodos. Isso parece-me ser o sinal evidente da entrada da História Nova e não vejo porque é que se deveriam tomar por base os antigos quadros narrativos, em vez desta ou daquela grande etapa da Agricultura, que se chamaria ‘o adubo’ ou de determinada etapa da História dos Transportes, que se chamaria o ‘barco com ponte’. Foi o que fez Voltaire. Poderíamos voltar a fazê-lo duma maneira mais interessante... Confesso que me admiro por isso encontrar tanta resistência, porque julgava que vinha ao encontro de todos os nossos desejos. Acrescento ainda que, contrariamente aos desejos do Ministério, esta História por temas teria a vantagem de situar a criança na sua sociedade e de saber que é arbitrário que ela esteja nesta sociedade em vez de se encontrar noutra. O que demonstra que o que é poderia não ser: o que é, segundo me parece, a própria definição da Cultura.⁴⁸

O debate que Paul Veyne proporciona é, exatamente, se isso não constituiria indícios de resistência a mudança. As intervenções nessa mesa-redonda, principalmente as de Emmanuel Le Roy Ladurie, Jacques Le Goff e Philippe Ariès sobre os problemas enfrentados no ensino de História, ressaltam a preocupação, sempre presente, dessa passagem da história pesquisada à história ensinada.

O mesmo Paul Veyne, que tentou relativizar esses problemas, acrescenta mais um, quando se refere ao livro didático, que “camufla o modo de produção das representações que fornece, a sua relação com os arquivos, com um meio histórico, com as

⁴⁸ VEYNE, Paul. A História – uma paixão nova. Mesa redonda: Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques LE GOFF, Emmanuel Le Roy Ladurie, Paul Veyne. In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George e outros. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991. p.14.

problemáticas contemporâneas que determinam a sua fabricação, etc. Por outras palavras, o manual fala da História, mas não mostra a sua própria historicidade”.⁴⁹

É para ratificar tudo isso que Le Goff afirma:

Se emiti algumas reservas a respeito da introdução da História por temas no ensino secundário, não foi, evidentemente, em relação ao princípio em si. Mas é preciso ver qual é o discurso escolar sobre o tema, e a mim parece-me que é o velho discurso. Existe um certo progresso quando se faz uma História narrativa desde a carroça ao avião supersônico. Mas se é, em primeiro lugar, de novo uma História narrativa e, em segundo lugar, uma História que, longe de ser a dos possíveis e da liberdade na História, de que falava Veyne, se torna ao contrário, uma História mais determinista que nunca, que dá a entender que se devia forçosamente passar da carroça ao barco a vapor, ao comboio, ao automóvel e ao avião supersônico, receio que se tenham tornado as coisas ainda piores do que estavam, na medida em que o conteúdo deste ensino tem seduções óbvias e diminui ainda mais o espírito crítico dos alunos. Todos os que aqui estão saudaram a entrada de novos objectos na História: a história Nova pode fazer-se através do estudo de um objecto a partir do qual toda a História de uma sociedade se desmonta aos nossos olhos. Mas o que eu noto nessa História temática, tal como ela se esboça, é uma História que se encerra no tema e que não explica por que é que a carroça e o automóvel apareceram, e como isso se inscreve na História geral das sociedades. É uma História difícil de fazer, e se a História temática se fizesse assim, então eu diria “bravo”!⁵⁰

São essenciais as observações feitas acima para que discutamos o que se pode considerar, de fato, concepções novas de História no ensino. Pois, corremos o risco de imaginarmos que a substituição de um programa pelo ensino por temas seja, necessariamente, uma nova concepção de História ou mesmo que o ensino dessa disciplina por temas seja a garantia a priori de uma narrativa mais próxima de quem a escuta, diferente da história oficial.

⁴⁹ CERTEAU, Michel de. A História – uma paixão nova. Mesa redonda: Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Paul Veyne. In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George e outros. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991. p. 13.

⁵⁰ LE GOFF, Jacques. A História – uma paixão nova. Mesa redonda: Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Paul Veyne. In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George e outros. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991. p.14-15.

Considero fundamental essa discussão porque ela é profunda, atravessa o discurso sedutor da mudança e revolve os problemas mais recônditos do ensino de História.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, em nosso país, apesar de listar esses autores na sua bibliografia consultada, infelizmente, tratam como resolvida essa discussão – inclusive nas graduações de História, o que é, no mínimo, uma inverdade.

No histórico que é traçado sobre o ensino de História, relatam as mudanças historiográficas como automaticamente transpostas para o ensino como se tal possibilidade estivesse resolvida em todos os seus aspectos: formação do professor e forma de aprendizado empregada pelos alunos.

A história chamada “tradicional” sofreu diferentes contestações. Suas vertentes historiográficas de apoio, quer sejam o positivismo, o estruturalismo, o marxismo ortodoxo ou o historicismo, produtoras de grandes sínteses, constituidoras de macroobjetos, estruturas ou modos de produção, foram colocadas em suspeição. A apresentação do processo histórico como a seriação dos acontecimentos num eixo espaço-temporal europocêntrico, seguindo um processo evolutivo e seqüência de etapas que cumpriam uma trajetória obrigatória, foi denunciada como redutora da capacidade do aluno, como sujeito comum, de se sentir parte integrante e agente de uma história que desconsiderava sua vivência apresentada como um produto pronto e acabado. Introduziu-se a chamada História Crítica, pretendendo desenvolver com os alunos atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, possibilitando a análise das manipulações dos meios de comunicação de massas e da sociedade de consumo.⁵¹

Consideramos que o equívoco não se encontra na análise – se ela fosse concernente aos caminhos da historiografia mundial e, mesmo a brasileira. Contudo, essa

⁵¹ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 28 – 29.

avaliação refere-se ao ensino de História. Sobre o ensino, não foi feita uma discussão no Brasil sobre o conhecimento histórico que deveria ser do conhecimento do cidadão. Para além das decisões políticas, é preciso interligar essa discussão às faixas etárias dos educandos e à possibilidade real de aprendizado, a partir da sua capacidade cognitiva e da complexidade do conhecimento histórico.

Essa discussão não só não foi feita como se baseou, até agora, em vivências dos professores pressionados pela necessidade escolar, que, favorecida por absorver as informações a partir da atuação desses profissionais, no entanto, não têm adentrado nos currículos dos cursos de graduação em História, transformando essa formação mais qualificada.

Para repetir as palavras de Jacques Le Goff, “na medida em que o conteúdo deste ensino tem seduções óbvias e diminui ainda mais o espírito crítico dos alunos”⁵², torna-se perfeito para o caminho – no singular, porque, de fato, único – que tem sido imposto à educação no Brasil.

Encobrir a discussão sobre a formação do professor e sua real possibilidade de implantação de uma proposta como a dos Parâmetros Curriculares Nacionais – mesmo se abstrairmos todos os problemas de conteúdo, ou melhor, se ela fosse

⁵² LE GOFF, Jacques. A História – uma paixão nova. Mesa redonda: Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Paul Veyne. In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George e outros. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991.

totalmente alterada e se configurasse de fato numa boa proposta – não pode e não deve ser a melhor alternativa para o ensino de História no Brasil.

Não se tem em vista a possibilidade de perfeição do ensino, pois, para ficarmos só nos autores já citados, Fernand Braudel, nos lembra:

Trata-se também do desastre ou do pretense desastre desse ensino julgado a partir dos resultados, que se dizem escandalosos, de nossos filhos. Mas poderiam esses resultados ser perfeitos? Alguma vez o foram? Por volta de 1930, uma revista de história já se comprazia, nas colunas de uma copiosa resenha de besteiras ditas e escritas, em enumerar disparates dos alunos. No entanto, naquele tempo, o bom ensino se fazia através do sacrossanto manual de Malet-Isac – que tantos discutidores hoje elogiam.⁵³

Tais resultados não deviam ser muito diferentes das respostas ao concurso vestibular transcritas na Introdução desse trabalho. Porém, devem nos servir como um chamamento – sempre – a repensar o que a nossa sociedade está preconizando como o melhor e o mais adequado aos nossos jovens. Como tudo, o ensino de História também é histórico e deve ser coerente à diversidade das realidades que o engendram.

Perder de vista essa realidade pode nos fazer cair em algumas “armadilhas” como aquelas nas quais o próprio Fernand Braudel caiu, elaborando o manual Gramática das Civilizações, que, parece, se afastou das condições dos professores.

⁵³ BRAUDEL, Fernand. À guisa de prefácio. In: BRAUDEL, Fernand. **Gramática das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção O homem e a história) p. 13.

[...] quantos conselhos de professores não decidiram que era demasiado árduo para os alunos e que era preciso escolher outro, de acesso mais fácil, conservando este como “livro do professor”?⁵⁴

Maurice Aymard deixa nas entrelinhas a discussão sobre se a dificuldade era dos alunos ou dos professores em trabalhar com o manual do mestre.

O que nos faz girar em círculo, voltando à discussão sobre o conhecimento histórico que deve ser de conhecimento do professor e o conhecimento histórico que deve ser detido pelo aluno.

Da atividade histórica à atividade didática há como a passagem de um curso de água a outro... Atenção: vossa tarefa pedagógica não deve orientar-se por vossas preferências científicas. Insisto. Nosso colega faltaria a todos os seus deveres se falasse a seus alunos apenas de sociedades, de cheques, de preços do trigo. A historiografia atravessou lentamente distintas fases. Ela foi a crônica dos príncipes, a história das batalhas ou o espelho dos eventos políticos; hoje, graças aos esforços de pioneiros audaciosos, ela mergulha nas realidades econômicas e sociais do passado. Essas etapas são como degraus de uma escada que conduz à verdade. Não sacrifiqueis nenhum desses degraus quando estiverdes em companhia dos estudantes...⁵⁵

Sem dúvida, essa é uma questão central a ser respondida no Brasil. A discussão sobre o conhecimento histórico e o conhecimento histórico escolar. Como se faz essa transição? Ou há dois conhecimentos separados? É preciso, então, ensinar todos “os tipos” de História?

⁵⁴ AYMARD, Maurice. Braudel ensina história. In: BRAUDEL, Fernand. **Gramática das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção O homem e a história) p. 2

⁵⁵ BRAUDEL, Fernand. Citado por AYMARD, Maurice. Braudel ensina história. In: BRAUDEL, Fernand. **Gramática das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção O homem e a história) p. 9-10.

Sobretudo, é preciso discutir a composição desse conhecimento histórico escolar, no que concerne ao conteúdo específico da História. A discussão ainda está para ser feita. Os PCN teriam sido uma ótima oportunidade, infelizmente, não foi aproveitada.

Para concluir esse capítulo, gostaria de recolocar todas as questões, por meio de citações, de um mestre que, de uma forma simples, sintetizou toda a complexidade do ensino de História.

Essa querela dos Antigos e Modernos não é acaso um simples pretexto? Num debate que é de pedagogia e não de teoria científica, ela oculta os problemas e as ‘culpabilidades’, em vez de esclarecê-los.⁵⁶

Esse debate seria só da pedagogia? Não estariam os historiadores fugindo à sua responsabilidade ao faltarem a esse debate? Deixar o debate restrito à pedagogia não significa institucionalizar a dicotomia conteúdo x forma?

O problema será tão complicado assim? Vocês têm à sua frente, com o *secundário*, primeiro crianças, depois adultos. Forçosamente, num dado momento, o ensino deve mudar, tanto o da história como o das demais matérias. O problema está em saber como vão distribuir as questões a ensinar ao longo dos anos de escolaridade que se seguem e não se assemelham. No começo: crianças; no fim: adultos. O que convém àquelas não convém a estes. Trata-se de operar uma divisão e de que haja, para isso, uma idéia diretiva, uma classificação das urgências e das exigências, uma inteligência atenta.⁵⁷

Elaborar programas de acordo com a faixa etária dos educandos é um debate extremamente adiantado tanto na Pedagogia quanto na Psicologia Educacional. Desconhecer isso é uma falha na formação do profissional de História ou, melhor dizendo,

⁵⁶ BRAUDEL, Fernand. À guisa de prefácio. In: BRAUDEL, Fernand. **Gramática das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção O homem e a história) p. 14-15.

⁵⁷ BRAUDEL, Fernand. À guisa de prefácio. In: BRAUDEL, Fernand. **Gramática das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção O homem e a história) p. 14-15.

desconhecer que essa discussão também está interligada a que conhecimento histórico será ensinado, é o que tem propiciado a professores as frustrações de aulas que não são compreendidas e que têm sido reputadas, exclusivamente, a uma “falta de didática”. Não se reflete se os alunos detêm informações necessárias para apreender aquele novo conjunto de conhecimentos:

Sempre preconizei, para as *crianças*, uma narração simples, imagens, séries de televisão, cinema, ou seja, em linhas gerais, uma história tradicional, porém melhorada, adaptada à mídia com que as crianças estão acostumadas. Falo com conhecimento de causa. Fui durante muito tempo, como todos os universitários de minha geração, professor do secundário e sempre exigi, junto com as classes de terceiro colegial ou de concurso que me eram confiadas, uma classe da quinta série, ou seja, crianças de dez a doze anos. É um público delicioso, espontaneamente maravilhado, perante o qual se pode fazer desfilar a história como com uma lanterna mágica.⁵⁸

A interligação de faixas etárias dos educandos e ensino de História é proposta na citação acima, reconhecendo que, em determinadas fases, refere-se especificamente à infância, na qual ainda não é possível, nem desejável, descartar uma história tradicional que lhes dê a idéia de um passado inteligível.

O grande problema é, de passagem, fazê-lo descobrir a perspectiva, a realidade do tempo vivido, as direções e significações que ele implica, as sucessões que marcando-o, o balizam e lhe dão uma primeira fisionomia reconhecível. Acho abominável, em si, que um aluno médio não situe Luis XIV em relação a Napoleão, ou Dante em relação a Maquiavel... Que o tempo, pouco a pouco reconhecido, se preste pois o menos possível à confusão! Mas que a narrativa fácil se abra como que por si mesma para espetáculos, paisagens, vistas de conjunto! Estamos em tais ou tais lugares, em Veneza, em Bordeaux ou em Londres... Ao lado da aprendizagem do tempo impõe-se igualmente a aprendizagem do vocabulário: aprender a jogar com as palavras de maneira precisa, as abstratas e as concretas... Com as noções-chave: uma sociedade, um estado, uma economia, uma civilização... Tudo isso da maneira mais simples do mundo. Exigir o conhecimento das datas essenciais, situar no tempo os homens eminentes, importantes ou mesmo detestáveis. Colocá-los em seu devido lugar.⁵⁹

⁵⁸ BRAUDEL, Fernand. Op. Cit. p. 14-15.

⁵⁹ BRAUDEL, Fernand. À guisa de prefácio. In: BRAUDEL, Fernand. **Gramática das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção O homem e a história) p. 14-15.

A necessidade de conhecimento de uma base cronológica, de localização espacial e temporal, sem a qual nenhuma interpretação, compreensão e análise poderão surgir e, concomitantemente, a aprendizagem do tratamento do vocabulário, da expressão escrita e oral do que se conhece.

Como é plenamente possível concluir, os PCN estão em confronto com as matrizes que, supostamente, embasá-los-iam, teórica e metodologicamente. Compreendemos tal fato como a ausência da discussão entre os historiadores brasileiros sobre o que deveriam ser os parâmetros para o ensino de História no Brasil que propiciasse condições semelhantes de apropriação da informação histórica como condição para o exercício da sua cidadania plena.

O debate continua.

Tese defendida e aprovada em 31 de março de 2003, pela banca examinadora constituída pelos professores.

Professora Dr.^a Rosa Maria Godoy Silveira – Orientadora

Professor Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro

Professora Dr.^a Lúcia de Fátima Guerra Ferreira

Professora Dr.^a Maria do Socorro Ferraz Barbosa

Professora Dr.^a Maria Inês Sucupira Stamatto



Todas as vezes em que eu tive oportunidade de entrar na UFPB pelo “portão da Reitoria”, sempre me embeveci com a beleza dessa árvore. Às vezes, parava o carro e ficava, por alguns minutos, observando-a. De tanto fazer isso, comecei a fazer comparações: a UFPB é igual a inúmeras outras instituições de ensino superior, como aquela árvore era igual a inúmeras outras que estão nas matas que recobrem “nossa” Universidade.

Ao mesmo tempo, são únicas – a árvore e a UFPB – “por fora da cerca”, como está a árvore. Luta, incansavelmente, por meio dos seus professores, funcionários e estudantes, para se manter como uma Instituição de Ensino Superior com letras maiúsculas, fazendo pesquisa, ensino e extensão.

A UFPB me salvou. Ensinou-me a viver. Deu-me régua e compasso¹, como dizia Gilberto Gil, e me apresentou – por motivos diferentes – às duas pessoas que só conheci porque, um dia, vieram para a UFPB (até isso eu devo à Universidade!) e que eu quero ter como companheiros sempre: Almir Félix Batista de Oliveira e Joana Neves.

Aos dois, eu dedico este trabalho.

¹ Na música **Aquele abraço**, diferindo a situação na qual ele havia chegado ao “sul maravilha” dos inúmeros nordestinos que para lá também foram, Gilberto Gil mandava um abraço para a Bahia que, entre outras coisas, lhe deu formação cultural. Gilberto Gil é formado em Administração de Empresas.

Agradecimentos

Até hoje, em vinte anos como estudante de História¹, este é, com certeza, o trabalho mais difícil que escrevi. Menos pelas condições exteriores e muito, muito complicado, pelas posições que assumi em minha vida². Foi uma guerra solitária, minha/comigo, acompanhada de perto por três pessoas sem as quais eu não teria conseguido concluir.

A primeira, a minha orientadora, Professora Dra. Rosa Maria Godoy Silveira, que soube ser exigente quando necessário, sensível quando precisei e, em todos os momentos, a profissional competentíssima que todos conhecem e admiram.

A segunda, a Professora Ms. Joana Neves, já definida por mim, em outra ocasião, como minha “*sensei*” (mestre intelectual para quem se deve algo que não pode ser retribuído). Ela me ensinou tanto que, em muitos momentos, fui forçada a perguntar se aquelas idéias eram minhas ou se só as tinha aprendido com ela.

A terceira, Almir Félix Batista de Oliveira, para quem nada que eu escrever, será suficiente e, por isso, só a música (essa invenção definitiva) poderá traduzir:

*Sem correr/ bem devagar /a felicidade voltou para mim / sem perceber / sem suspeitar / o meu coração deixou você surgir / e como despertar depois de um sonho mau / eu vi o amor sorrindo em seu olhar / e a beleza da ternura de sentir você / chegou sem correr / bem devagar.*³

¹ Iniciei meu curso de graduação em 1983. Considero-me, desde então, uma esforçada aluna de História.

² Na construção deste trabalho, como o leitor poderá ver, estou, em vários momentos, questionando sobre tradicional/inovador. Foi muito difícil enfrentar um certo tom tradicionalista que esse trabalho assumiu.

³ Gilberto Gil. *Bem devagar*. 68523672 gege produções.

Mas, embora tenham sido fundamentais, - ainda bem! - não foram só eles três que me agüentaram nesse período difícil de dúvidas e trabalho. Por isso, sempre, a companhia e a amizade dos meus pais (José Dias Belo e Maria Margarida Santos Dias), do meu irmão querido e da minha cunhada amada (Gilson Santos Dias e Maria das Graças Ferreira Dias), agradeço mais uma vez.

Meus filhos (José Dias Belo Neto e Anderson Dias Viana) e meus sobrinhos (Graciana Ferreira Dias, Glenison Ferreira Dias e Gustavo Ferreira Dias), como diz a música, cumpriram os seus papéis em relação a nós (pais, tios e avós):

*... Eu sou o caso deles
Sou eu que esquento a vida deles
No fundo, no fundo coloco os velhos no mundo
Boto na realidade
Mostro a eternidade.⁴*

A família que ganhei, Sr. Almir, “Dona” Áurea e Gustavo, porque sei que, mesmo de longe, torcem todos os dias para que sejamos todos felizes.

A amizade de Luciano Candeia, mais uma vez, acompanhando-me e dando-me a alegria de “desvendar” o IV Centenário da Paraíba.

A alegria, descontração para partilhar e, ao mesmo tempo, a seriedade, disciplina para o trabalho de Alexsandro Donato Carvalho, mostraram-me, todos os dias, a beleza da amizade.

⁴ MORAIS e GALVÃO. *Eu sou o caso deles*. Barulhinho Bom: uma viagem musical. Rio de Janeiro: Conspiração Filmes Ltda, 1996.

Anselmo Castilho, que continua me brindando com a “fé na vida”, orientando-me nas decisões políticas que eu precisei tomar apesar de forçoso afastamento da vida diária do Partido.

Avenzoar Arruda, que continuou me ensinando por meio de demonstrações e atos como se é um líder, cheio de adjetivos positivos, mas, principalmente, coerente.

Zoraida Arruda, que se dispôs a ser minha amiga, aprendendo a me conhecer, deixando se conhecer, mostrando-me como são as pessoas imprescindíveis das quais Brecht⁵ falava no poema.

Emília Correia Lima, que continuou me dando a tranquilidade necessária para escrever um trabalho desse tipo.

Aos amigos da “Pós” que me ajudaram indicando leituras, especialmente Uyguaciara Veloso Castelo Branco e Ana Maria Coutinho Bernardo. A Alexandre Náder, com quem dividi leituras, análises e lanches nas tardes de aula.

⁵ “Há homens que lutam um dia e são bons.
Há outros que lutam um ano e são melhores.
Há os que lutam muitos anos e são muito bons.
Porém há os que lutam toda a vida
Estes são os imprescindíveis.”

Ao “pessoal da ANPUH” que vem, carinhosamente, organizando o Simpósio e nas mãos dos quais deixei todos os trabalhos das inscrições para finalizar este trabalho. Eu adoro vocês!

Hélder do Nascimento Viana, que dividiu – também – as preocupações com os nossos filhos, compreendendo e superando várias fases comigo.

Minha professora de gramática, Juliene Paiva, que continua corrigindo o que escrevo e que, só por causa da amizade que me dedica, insiste em ensinar a uma aluna tão relapsa.

O Prof. Dr. Antônio Carlos Ferreira Pinheiro e a Profa. Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto, que, como membros da Banca de Qualificação, com suas observações, sugestões e questionamentos, foram extremamente importantes na conclusão desse trabalho.

A todos, muito, muito obrigada.

Ah! Como todos os possíveis leitores sabem, mas devem ser lembrados, as pessoas citadas acrescentaram qualidade e equilíbrio a esse trabalho, mas os erros são de minha inteira responsabilidade.

E enquanto os seres humanos se indagarem sobre os sentidos e finalidades de sua existência, haverá lugar para a história. No mínimo, porque esta é a mais simples e, portanto, acessível, forma de explicação; tanto quando se abastece da ciência como quando se nutre da arte.

E nem é tão difícil assim alcançar a simplicidade e a cumplicidade da história. Basta ter um bom professor e ser um empenhado estudante. E se a segunda condição for bem realizada é possível até dispensar a primeira.

*Mas isso não é nada fácil. Será preciso, para tanto, retirar de cena os édipos que trazem as boas respostas e tornar-se **Percival**, o único cavaleiro da Távola Redonda que conseguiu chegar ao Santo Graal e fazê-lo revelar-se aos homens. Ao contrário da Esfinge, que molestava os homens com a pergunta enigmática, o Santo Graal ocultava-se aguardando a **pergunta correta** que o revelaria. “O que é o Graal”, “como é”, “onde está”? Estas eram as questões formuladas pelos Cavaleiros; nenhum acertou. Só Percival .*

*A propósito a pergunta **correta**, que só ele soube colocar, foi “a **quem serve o Graal?**”¹*

¹ NEVES, Joana. **Leitura Complementar**. 1998. 25 p. Texto não publicado.

Sumário

Lista de Abreviaturas

Lista de Anexos

Resumo

Abstract

Introdução_____	16
CAPÍTULO 1 - O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil_____	37
1. A constituição do ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil_____	37
2. O ensino de História na Revista Brasileira de História (1981-2002)_____	60
3. A produção brasileira sobre o ensino de História_____	81
CAPÍTULO 2 - Matrizes teóricas francesas e cópias brasileiras no ensino de História_____	131
1. Parâmetros Curriculares Nacionais de História: estrutura e características do documento_____	131
2. O PCN de História e a ANPUH: embate acadêmico e político_____	137
3. PCN de História: suas idéias sobre História_____	157
CAPÍTULO 3 - A construção de referenciais para o ensino de História: limites e avanços	184
1. ANPUH: contribuições e limites nas definições sobre o ensino de História_____	196
2. A explicitação da política educacional oficial (após a ditadura militar) para o ensino de História: o conteúdo prescrito pelos PCN_____	220
3. O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História._____	241
Considerações Finais_____	267
Referências Bibliográficas_____	276

Anexos

Lista de Abreviaturas

ABT – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional

ACP – Associação Comercial da Paraíba

AGB – Associação de Geógrafos Brasileiros

ANPUH – Associação Nacional de História

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CCHLA – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CENP – Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

COPERVE – Comissão Permanente do Vestibular

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EMC – Educação Moral e Cívica

ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (Realizadas 5 versões)

FAPESP – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo

FEMEH – Federação do Movimento Estudantil de História

GC – Grupo de Consultores

HEM – Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NDIHR – Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – SP – Pontifícia Universidade Católica – São Paulo

RBH – Revista Brasileira de História

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental

SINTEENP/PB – Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino Privado do Estado da Paraíba

SBPH – Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica

SESu/MEC – Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

USP – Universidade de São Paulo

Lista de Anexos

Anexo 1 – Levantamento bibliográfico sobre ensino de História no Brasil

Anexo 2 – Levantamento Sobre Ensino de História na RBH

Anexo 3 –Entrevista com a Professora Joana Neves em 10 de junho de 2000

Anexo 4 – Referenciais para o ensino de História de autoria da Professora Joana Neves

Anexo 5 – Parâmetros Curriculares Nacionais de História para a 1ª fase do ensino fundamental

Anexo 6 – Parâmetros Curriculares Nacionais de História para a 2ª fase do ensino fundamental

Anexo 7 – Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o ensino médio

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado** (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). 2003. 291f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Recife.

Resumo

O objetivo deste trabalho é demonstrar a necessidade de um debate acerca dos parâmetros que norteariam o ensino de História no país, a partir dos profissionais que atuam nessa área. A ausência dessa discussão tem provocado enormes distorções na formação dos historiadores, comprometendo, assim, sua atuação na educação formal e nos vários âmbitos do seu exercício profissional, nos quais a dimensão pedagógica é proeminente. A referida lacuna é demonstrada pelo histórico da constituição do ensino desta disciplina como objeto de pesquisa. É ratificada pela análise das características da produção acadêmica brasileira sobre ensino de História, aí incluída a Revista Brasileira de História, no período de 1981 a 2002, que serviu também como *corpus documental*. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são avaliados como documento privilegiado para a compreensão do desencontro entre o modelo de ensino que propõe e suas matrizes teórico-metodológicas; e entre a proposta de PCN/MEC e a Associação Nacional de História – ANPUH, enquanto entidade científica que representa os profissionais desta área no Brasil. Essa entidade, porém, tendo sido protagonista de dois momentos principais de formulação de políticas educacionais para a área – o Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil (1986) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em História (2001), não conseguiu compreender e impor – para a melhoria da formação dos seus profissionais – a premência do debate sobre o direito do cidadão brasileiro ao passado, a partir da construção do conhecimento histórico.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **The right to the past** (a discussion necessary for the formation of the History professional). 2003. 291p Thesis (Doctorate in History)- Federal University of Pernambuco, Federal University of Paraíba, Recife.

ABSTRACT

The objective of this work is to demonstrate that a debate about the parameters that deal with the teaching of History in this country is needed, that it must be done through professionals that are in this area. The lack of these kinds of discussions has caused enormous distortions in the formation of historians, compromising their actions towards formal education and in the many environments their professional exercises, where the pedagogical dimension is prominent. This gap is demonstrated by the historical constitution of the teaching of this discipline as a research object. Its ratified by the analysis of the characteristics of the academic productions about the teaching of History, in the period of 1981 to 2002, that served as a documental corpus. The National Curriculum Parameters (NCP) are evaluated as a privileged document for the understanding of the teaching model that it proposes and its theoretical and pedagogical matrixes, that do not match. Also, the proposal of the NCP of the Ministry of Education in Brazil and the National Association of History– ANPUH, a scientific entity that represents the professionals on this area in Brazil. Thus, this entity has been a protagonist the two main moments of the formulation of educational policies for this area- the Diagnosis and Evaluation of the History Courses in Brazil (1986) and the National Curricular Directresses for the Graduation Courses in History (2001). Thus, for the improvement of the formation of its professionals, the entity has not yet been able to accomplish and impose the primacy of the debate about the right of the Brazilian citizen to the past, through the construction of historical knowledge.

Introdução

Como bem afirmou Alfredo Bosi, ao analisar as relações culturais do Brasil com os centros hegemônicos: “Aprender o que somos, o que nós estamos nos tornando agora e o que podemos fazer, mediante um conhecimento histórico comparativo denso e justo, é ainda tarefa prioritária das ciências humanas”. Ver e agir dentro desse quadro cultural complexo sempre foi a situação com a qual se defrontou o professor em sala de aula.¹

Em 1993, estava finalizando minha Dissertação de Mestrado sobre a produção historiográfica do período inicial do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano² e, naquele mesmo período, também, coordenei uma série de oficinas no SINTEENP/PB³, quando discutíamos novas metodologias para o ensino de História. Apesar de já me encontrar envolvida com este tipo de discussão, ainda não havia estabelecido – após dedicar-me a um estudo historiográfico - que iria estudar sobre o ensino de História.

¹ JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. História, Política e Ensino. In: BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. (Repensando o Ensino)

² DIAS, Margarida Maria Santos. **Intrepida ab origine** (O Instituto Histórico e Geográfico Paraibano e a produção da história local – 1905/1930). Dissertação de Mestrado. Mestrado em Ciências Sociais/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, fevereiro/1994.

³ SINTEENP/PB é a sigla do Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino Privado do Estado da Paraíba que congrega toda a categoria de profissionais (professores, técnicos e auxiliares administrativos) das escolas privadas do Estado da Paraíba. Nos dias 10, 20 e 29 de setembro e 07 e 19 de outubro de 1993, foram realizadas 5 oficinas para os professores de História. A programação foi a seguinte:

1ª Oficina – Experiência e alternativas no ensino de história nos 1º e 2º graus;

2ª Oficina – O vídeo e o ensino de História – uma técnica para sala de aula;

3ª Oficina – As escolas de 2º grau e a produção do livro didático;

4ª Oficina – A problemática do ensino de história nos 1º e 2º graus: as áreas do conhecimento histórico;

5ª Oficina – Educação diferenciada: a questão de gênero no ensino de História.

Muito provavelmente porque a minha formação – no curso de graduação em História da UFPB⁴ – proporcionou uma visão interligada entre a formação do pesquisador e do professor de História, daí minha dificuldade em compreender o descolamento do que era **pesquisado e o seu ensino**.

Embora o Campus I⁵ da Universidade Federal da Paraíba não tenha o curso de bacharelado e se diga, comumente, que aí é que se dá a compreensão da importância da pesquisa de forma mais completa, a existência, o funcionamento e a imbricação do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR⁶ - com o Curso de História e por meio dos dois, a participação em projetos, como, por exemplo, o de organização de arquivos⁷, – proporcionaram-me uma formação na qual sempre entendi a pesquisa como parte constituinte do trabalho de sala de aula.

⁴ Licenciatura Plena em História – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – Campus I – João Pessoa, que teve sua autorização de funcionamento pelo Decreto Presidencial n° 30.909 de 27/05/1952, Reconhecido pelo Decreto Presidencial n° 38.146 de 25/10/1955.

⁵ A Universidade Federal da Paraíba, até 2001, se organizava em 7 (sete) campi: Campus I – João Pessoa; Campus II – Campina Grande, Campus III – Areia; Campus IV – Bananeiras; Campus V – Cajazeiras; Campus VI – Sousa e Campus VII Patos. Há curso de História em Cajazeiras (Licenciatura), Campina Grande (Bacharelado e Licenciatura) e o já explicitado, da capital. Além dos cursos mantidos pela UFPB, há dois cursos mantidos pela Universidade Estadual da Paraíba e dois, por instituições privadas, um de Licenciatura e um de Bacharelado e Licenciatura.

⁶ O Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR – é um órgão ligado diretamente a Reitoria da UFPB com o objetivo de ser referencial para os estudos regionais e constituiu-se, desde sua fundação, num espaço privilegiado, de prática de estudos interdisciplinares. Na sua efetivação e continuidade, os professores do Departamento de História sempre tiveram um destacado papel e, daí, sua imbricação com o Curso de História.

⁷ O NDIHR e o Departamento de História chamaram a responsabilidade do mapeamento, catalogação e organização de acervos documentais importantes para a escrita e/ou revisão da História da Paraíba. Embora o primeiro trabalho dessa natureza tenha se iniciado no Instituto Histórico e Geográfico Paraibano – várias vezes paralisado e reiniciado – o Projeto de organização do arquivo da Associação Comercial da Paraíba – Projeto ACP – foi iniciado em 1983 pelas professoras do Departamento de História, Laura Helena Baracuh Amorim e Irene Rodrigues Fernandes (de forma voluntária, assistida por variados e nem sempre assíduos alunos). A partir de 1987, com financiamento do CNPq – oficialmente coordenado pela Profa. Dra. Inês Caminha Lopes Rodrigues – o projeto tomou impulso e forma de trabalhos profissionais e foi concluído em 1990. Constituiu-se, para bolsistas e voluntários que passaram por ele, como um riquíssimo laboratório de pesquisa e, era claro para todos nós, que aquela pesquisa – pela natureza do método, pelas informações encontradas nos documentos – nos serviria como pesquisadores e como professores. Dessa pesquisa resultaram, por exemplo, dois dos trabalhos mais importantes de renovação da historiografia paraibana (FERNANDES, Irene Rodrigues da Silva. **Comércio e subordinação**: a Associação Comercial da Paraíba no processo Histórico Regional –

Era muito claro que todo o curso da pesquisa convergiria e me levaria (mais qualificada) à sala de aula. Essa maneira de entender a formação do profissional de História, além de me possibilitar uma visão interligada das várias atividades desse profissional, causava estranheza quando escutava referências a elas como áreas desconectadas.

O ano de 1985, quando comecei a ensinar, e o de 1990, quando participei pela primeira vez da banca de correção do concurso vestibular da UFPB, foram momentos fundamentais para começar a refletir sobre o ensino de História de forma específica.

Iniciei o curso de História em 1983 e, em 1985, assumi minhas primeiras turmas em uma escola privada. Sua clientela era caracterizada como das classes populares da sociedade, aliás, a escola em que estudei desde a quarta série (do, então, primário) até o terceiro ano (do, então, segundo grau). Tendo sido escolarizada durante a ditadura militar e sofrendo os efeitos desta na educação – privatizante, de péssima qualidade e acrítica – o curso de História se constituiu numa janela para o mundo. Daí minha ansiedade em transmitir aos meus alunos uma nova visão da sociedade brasileira e da História que, agora, tinha condições de ver.

1889/1930. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999 e AMORIM, Laura Helena Baracuhy. **O Comércio Paraibano no processo de Formação do Mercado Nacional**. 1930-1939. Dissertação apresentada ao Curso de mestrado em História/UFPE. Recife: 1987). Além de contribuir para a formação qualificada de inúmeros professores, serviu também como aprendizado para vários projetos de organização de acervos empreendidos pelo Departamento de História/NDIHR.

Essa ansiedade, infelizmente, não era acompanhada de uma preparação para (até porque eu estava no segundo ano do curso) o enfrentamento das questões da sala de aula, que iam desde o que ensinar e como ensinar em História, até as questões externas ao conhecimento histórico, como desinteresse dos alunos e preconceitos em relação à importância da disciplina, acompanhados de carências econômicas, culturais e (por que não?) afetivas.

No cotidiano da sala de aula, surgiram os primeiros questionamentos em torno do ensino de História. Embora o já clássico “desinteresse dos alunos” estivesse presente, minha maior dificuldade dizia respeito a justificar para os alunos a necessidade do estudo de civilizações como Egito, Grécia ou Roma antigas, numa Paraíba que vivia um dos períodos críticos de seca e suas seqüelas recorrentes, como êxodo, saques, insegurança.

Somado a isso, percebia os problemas internos ao conhecimento histórico e seu ensino que, num contexto desse, às vezes, parecia-me totalmente supérfluo. O meu dilema de não ser tradicional (não ensinar fato, data ou heróis) e conseguir ser inovadora (provocando os alunos para o debate e fazendo-os chegar a uma visão crítica por meio da análise), inquietava-me ainda mais, sobretudo quando observava que faltava aos alunos a informação histórica, ou seja, quando e onde aconteceu e qual(is) personagem(ns) vivenciou(aram) o fato que se buscava interpretar.

Esses questionamentos que se iniciaram em 1985, tendo eu que resolvê-los de alguma forma em sala de aula, só foram solidificando-se, ao ponto de ser impossível, alguns anos depois, continuar pesquisando sobre o objeto de estudo do período do mestrado – a historiografia paraibana – ou algum recorte do processo histórico geral ou local para onde os estudantes de pós-graduação em História costumam ir de forma mais intensa.

Mais uma vez, de acordo com a minha formação, quis encontrar respostas para a sala de aula. Essas, segundo o que me foi ensinado, poderiam ser encontradas por meio da pesquisa. Assim, comecei a busca.

Novos aspectos, somaram-se aos questionamentos surgidos na sala de aula, por meio da minha participação, como membro da comissão de correção da prova de História, no concurso vestibular da UFPB. Até iniciar a minha participação naquela comissão, não fazia idéia de como se procedia à correção das respostas chamadas discursivas e o que continha nelas.

Assim, um procedimento comum para aliviar a tensão desse difícil trabalho é socializar, ao final da correção, algumas “pérolas” encontradas⁸.

⁸ Em 1990, quando comecei a fazer parte da comissão do Concurso Vestibular para correção das questões discursivas da prova de História, o procedimento era o seguinte: após a feitura do gabarito, toda a comissão corrigia pacotes de provas (com 40 unidades cada). Em geral, eram três questões discursivas. Trabalhávamos 8 horas por dia, com intervalo de duas horas. É um trabalho tenso, pois à responsabilidade das avaliações ali feitas, soma-se o fato de que a Coordenação geral da COPERVE se esmera em controlar as correções com estatísticas que verificam se o nosso trabalho está sendo mantido (em quantidade e qualidade), para que os candidatos não sejam prejudicados pelo cansaço ou qualquer outro aspecto dos professores que corrigem as provas. Encerrada a correção, para ser feito o relatório da

Hoje, até apresentadores de programas televisivos utilizam essas respostas, encaminhadas – dizem – pelos telespectadores e que servem para “questionar” (outros dizem ridicularizar) a qualidade do ensino no Brasil. Em 1990, no Concurso Vestibular da UFPB, na Prova de História, as questões foram as seguintes: 1) Citar **uma** diferença entre os processos de emancipação política da América Latina e da América Portuguesa; 2) Citar **uma** causa do insucesso das Diretas Já em 1984.

Das 27 500 provas que corrigimos naquela oportunidade, além do fato de só quatro provas terem merecido a nota dez e das inúmeras notas “zero” (inclusive por falta de qualquer mensagem escrita), nove respostas dadas à primeira questão e onze dadas à segunda chamaram especial atenção.

Assim, foram socializadas entre os professores componentes da Comissão e amplamente comentadas – não sem muitos risos - as seguintes respostas:

- 1) A própria origem do Brasil não é boa, pois nossos ancestrais foram prostitutas, ladrões, estropadores e bandidos. O quase já vem de uma independência que foi na força e na corrupção;
- 2) De todos os presidentes que o Brasil teve, nenhum deles conseguiu acabar com o quase e quase acabou com o Brasil, enquanto na América Espanhola não aconteceu isso;
- 3) A América Espanhola se opôs as formas impostas pelo sistema que ela mesma participava, enquanto que o Brasil sempre teve uma política econômica de cabresto;
- 4) Sinceramente, não entendi essa pergunta: América Espanhola? Pois para a minha cabeça a Espanha fica na Europa e o continente americano é a chamada América mesmo. Quanto a emancipação no Brasil, foi um passo importante, mas tenho as minhas dúvidas;
- 5) O Brasil é composto de 60% de corruptos, 10% de homens capacitados e conscientes, o restante apenas sujam a nação “tudo aqui é bagunça”;
- 6) No Brasil, a mentira e o mau caráter sempre prevalecem em nossos heróis a começar de D. Pedro I, que oficialmente descobriu o nosso país. Mas na verdade todos nós somos conscientes que ele apenas invadiu o território habitado pelos índios;
- 7) .No Brasil o processo de emancipação foi maior em todos os sentidos, com a saída de Getúlio, entra o vice João Goulart. Não deu nada certo, e desde Tiradentes, o Brasil acabou;

coordenação, havia uma reunião de toda a banca para avaliar o trabalho realizado. Nessa hora, para aliviar um pouco as tensões, algum professor sempre divulgava os absurdos. Num clima de "rir para não chorar", comentávamos as respostas.

- 8) A emancipação da América Espanhola começou com a chegada do grande navegador genovês Cristovão Colombo, que aqui chegou e encontrou muitos índios, muitas riquezas e metais preciosos;
- 9) Quem comandou o país até hoje? Monarcas, generais marechais, oligarcas que jamais se importaram com os interesses da classe trabalhadora. Tiradentes, Frei Caneca, Zumbi, foram os últimos deste poderio que combateram a classe dominante. Nunca qualquer político implantado no Brasil pela classe dominante deu certo para o povo, porém sofrem a influência do FMI e dos países desenvolvidos. Ainda vale a expressão: “Raposa não representa galinha”

E prosseguiam em relação à segunda questão:

- 1) As diretas não deram certo por causa de um grande patriota brasileiro chamado Tiradentes, por causa de que ele distraia dentes do pessoal;
- 2) As Diretas não deram certo nem foram aprovadas, devido a incapacidade que há em governar um povo sem a sua participação. É como dirigir um carro sem motor;
- 3) A morte de Ulysses Guimarães foi a causa do insucesso das Diretas;
- 4) O fracasso das Diretas foi a principal causa responsável pela eleição de um político corrupto como Collor;
- 5) Tancredo Neves, um herói liberal, era o grande herói das Diretas, porém ele morreu ou foi assassinado, e então as Diretas fracassaram, motivado a eleição de um chefe de quadrilha como Fernando Afonso Collor de Melo;
- 6) O suicídio de Getúlio, a saída de Jânio Quadros e a morte de Tancredo, foram responsáveis pelas Diretas não darem certo;
- 7) O Brasil é o país do quase e por isso as Diretas não tiveram sucesso, o pobre povo brasileiro, depois de sair nas ruas com fome e descalço, ficou sempre sem as Diretas lideradas pelo senhor Diretas Já, Ulysses Guimarães;
- 8) Desde D. Pedro, que o povo brasileiro luta por uma Constituição direta, porém o povo resolveu eleger Collor e deu no que deu;
- 9) As Diretas não foram aprovadas pela falta de vergonha do povo, que não foram votar no dia das eleições, e os partidos e políticos sozinhos nada puderam fazer, a não ser assistir seu fracasso. É assim que a história conta, mas bem que tenho minhas dúvidas;
- 10) Getúlio Vargas e Zumbi, juntamente com Frei Caneca, sempre lutaram pelas Diretas, porém o povo não deu apoio nenhum e as diretas fracassaram, ou seja, ficaram no quase;
- 11) Só as Diretas salvariam nosso pobre país de eleger políticos corruptos como Collor.

Entre todos os problemas que pude detectar por meio dessas respostas sobre o que estava sendo ensinado de História nas escolas, nada me causou mais incômodo e espanto que a dificuldade dos estudantes em localizar, temporal e espacialmente, personagens e acontecimentos históricos.

Nas respostas dadas às questões, além do problema supracitado, que é notório, é importante observar:

- 1) os erros nas tentativas de contextualização de fatos e/ou personagens;
- 2) um comportamento crítico em relação às narrativas históricas, mas com informações erradas no que se refere a fatos e personagens;
- 3) personagens de momentos históricos diferentes colocados como pertencentes a um mesmo período;
- 4) o desconhecimento do significado das palavras/conceitos;
- 5) desinformação quanto à ligação pessoas/grupos/classe/projetos sociais.

Dos cinco aspectos apontados acima, é muito importante observar que quatro deles se referem à dificuldade dos educandos em informar sobre localização – seja temporal ou espacial.

Comecei a pensar por que isso me causava tanto espanto e incômodo e entendi que esses sentimentos vinham mais fortes porque, em todos os eventos, sobretudo encontros organizados pela Associação Nacional de História - ANPUH (nas suas versões nacionais ou regionalizadas), e publicações (artigos especializados ou de revistas voltadas aos professores), sempre que se avaliava ou propugnava alguma mudança para o ensino de História, falava-se sobre o “factualismo” que impregnava esse ensino.

Para dar alguns exemplos, vejamos as citações a seguir:

Na coletânea *Repensando a História*, organizada por Marcos A. Silva, publicada no ano de 1984 pelo Núcleo da ANPUH de São Paulo, no texto intitulado *Para que serve a História ensinada nas escolas?*, Sidnei José Munhoz afirmava:

Assim, podemos indagar-nos sobre o tipo de história que recebem os estudantes brasileiros. Trata-se de uma história dinâmica que vise criar no estudante o espírito crítico? Uma história que busque a compreensão do processo histórico através do estudo da luta de classes? Ou trata-se de uma história a serviço das classes dominantes? Ou, ainda, uma história factual atenta unicamente às coisas do passado, a qual proíbe o contato com o presente? Acreditamos que o ensino de história tal como é ministrado na maioria de nossas escolas é factual e se presta aos interesses das classes dominantes.⁹

No Caderno de Resumos do I Seminário *Perspectivas do Ensino de História*, em, pelo menos, dois trabalhos, os autores se referem à necessidade de colocar um ponto final no ensino da História tradicional (associando-a ao ensino do nome/fato/data):

Pretendemos debater o uso do texto paradidático na escola de 1º e 2º graus, objetivando oferecer aos professores uma alternativa do modo tradicional de se ensinar história.¹⁰

Procurando orientar os educandos no trabalho científico, mostrar que a História não é só feita de fatos e datas,¹¹

Por sua vez, Silma do Carmo Nunes diagnosticava:

⁹ MUNHOZ, Sidnei José. Para que serve a História ensinada nas escolas? In: SILVA, Marcos A. da. (organizador). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1984.

¹⁰ PINSKY, Jayme, MICELI, Paulo e DEL FIORENTINO, Terezinha Aparecida. O livro paradidático no ensino de História. **Seminário “Perspectivas do Ensino de História”**. Caderno de Resumos. São Paulo: Faculdade de Educação da USP: 1988. p. 13.

¹¹ OLIVEIRA, Elizabeth Xavier de. Uma experiência de estimulação à pesquisa científica em História local. **Seminário “Perspectivas do Ensino de História”**. Caderno de Resumos. São Paulo: Faculdade de Educação da USP: 1988. p. 15.

Durante a década de 1980 a História apresentada no ensino fundamental no Brasil sofreu inúmeros questionamentos por parte daqueles que se preocupam com esse nível de ensino. Estudos, pesquisas e debates envolveram profissionais ligados diretamente ao ensino de História e demais interessados. Isso ocorreu tanto no âmbito acadêmico quanto em outros espaços, tais como: congressos, escolas, secretarias municipais e estaduais de educação, delegacias regionais de ensino e outros órgãos e instituições ligados à Educação. A partir desses questionamentos foram levantados problemas relacionados ao ensino de História no ensino fundamental que de há muito se encontravam postos. No entanto, a situação ainda permanece quase inalterada.¹²

Duas constatações puderam ser feitas, a partir destas leituras: 1) o ensino de História continua factual, apesar de todas as tentativas em contrário, e 2) a necessidade de abolir o factualismo é considerado como tão correto que parece um consenso inquestionável.

Corroborando as observações expostas no parágrafo anterior, pode-se exemplificar com a Revista Nova Escola, da Fundação Victor Civita, que sempre que o assunto é ensino de História, invariavelmente, inicia suas reportagens recomendando o fim desse tradicionalismo.

Assim:

Sessenta séculos de História desde a invenção da escrita, sem falar nos outros milhares de anos do período pré-histórico. Como transformar esse monte de informação em aulas interessantes para adolescentes que estão mais preocupados com as últimas novidades do dia anterior?¹³

Um dos principais desafios dos professores de História é levar os alunos a ler e interpretar a realidade em que vivem – competência que a disciplina deve desenvolver. Para isso, eles precisam localizar acontecimentos passados – sem usar a decoreba de datas -, conhecer a origem de situações sociais,

¹² NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da história**. Campinas/SP: Papyrus, 1996. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico). p. 9.

¹³ RAMALHO, Priscila. Recorte e costura de fatos. In: **Nova Escola**. A Revista do Professor. Dezembro de 2001. p. 58.

políticas e culturais que permanecem até os dias de hoje e identificar as mudanças ocorridas no decorrer do processo histórico.¹⁴

Ou seja, todos os males do ensino de História estavam/continuam localizados no fato dos professores desta disciplina – ainda – ensinarem o nome/fato/data. A essa afirmativa se adiciona outra automaticamente: este ensino tem problemas porque é tradicional e, fechando o círculo, esse tradicionalismo é identificado ao nome/fato/data.

Essas afirmações me atingiam/atingem profundamente. Eu era – e sou – professora de História, fui formada por professores – cujos passos e exemplos eu escolhi seguir – que utilizavam teorias novas, até “subversivas”, como o marxismo.

Como eu podia não ser inovadora? Eu, meus amigos, colegas, conhecidos, ex-alunos do Curso de História (que o fizeram antes de mim) e companheiros do movimento estudantil de todo o país estávamos – e estamos – em sala de aula. Como podiam nos chamar de tradicionais?

Comumente, nessas mesmas ocasiões, ao lado das reivindicações sempre atuais e legítimas de melhores salários e mais condições de trabalho dos professores, eram – e são - apresentadas às várias experiências adjetivadas como inovadoras no ensino de História. Consistiam – e consistem – em comunicações ou

¹⁴ GENTILE, Paola. Espiral do tempo. In: **Nova Escola**. A Revista do Professor. Agosto de 2002. p. 38.

notícias sobre como um professor ou grupo de professores ou projetos político-pedagógicos de escolas têm reinventado a forma de ensinar História. Com conteúdos e, principal e predominantemente, com metodologias novas, demonstrando como, condizentes com o momento histórico brasileiro e com a renovação da historiografia brasileira, inovou-se o ensino de História.

Marcos Silva publicou, na coletânea (já citada) *Repensando a História*, uma sessão, intitulada *Experiências*, que descreve inovações no ensino de História no que concerne a Ensino por Tema; Trabalhos de Campo; Método Retrospectivo e Trabalhos com Textos.¹⁵

Conceição Cabrini e sua equipe de trabalho publicaram os resultados de uma intervenção de um grupo de professores com fins na inovação do ensino de História e que, rapidamente, tornou-se um clássico na nascente historiografia sobre o ensino de História¹⁶.

No Caderno de Resumos do Seminário *Perspectivas do Ensino de História*, abundam notícias de intervenções inovadoras em sala de aula, como, por exemplo, nas páginas 13 (método retrospectivo e texto paradidático); 16 (utilização da história em quadrinhos); 24 (uso da literatura) e muitos outros.¹⁷

¹⁵ SILVA, Marcos A. (organizador). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1984. p. 95 a 134.

¹⁶ CABRINI, Conceição et all. **O Ensino de História**. Revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1986.

¹⁷ **Seminário “Perspectivas do Ensino de História”**. Caderno de Resumos. São Paulo: Faculdade de Educação da USP: 1988.

Em 1995, os Anais do II Encontro de Professores Pesquisadores na Área de Ensino de História carregam descrições de trabalhos sobre o cinema como recurso auxiliar do ensino (p. 203); a música como recurso didático nas aulas de História (p. 230); acervos fotográficos e ensino (p. 242); a arte como procedimento no ensino de história (p. 253) e imagens no ensino de História (p. 263).¹⁸ Essa situação, então, confundia-me muito mais. Como ser tradicionais se éramos inovadores?

Em 1994/95, decidi ir a campo e mapear como os professores de História estavam atuando em sala de aula. Nesse ano, fui professora da Universidade Estadual da Paraíba – Campus de Campina Grande e por essa cidade iniciei um levantamento que, a princípio, buscava explicar esse paradoxo. De fato, encontrei vários colegas trabalhando com novos conteúdos e/ou com novas metodologias.

Ou seja, trabalhavam com enfoques novos na História. Trabalhavam o cotidiano de trabalhadores ou de grupos sociais considerados excluídos, como mulheres, negros, indígenas, utilizando metodologias consideradas inovadoras, como o vídeo e a música.

As provas do vestibular, no entanto, continuavam a repetir os desastrosos resultados do ano de 1990, e, embora tenham modificado sua forma, os

¹⁸ **Anais** do II Encontro de Professores Pesquisadores na Área de Ensino de História. “O Ensino de História Como Objeto de pesquisa”. Rio de Janeiro: EDUFF, 1995.

resultados não se modificavam¹⁹. De acordo com o que se propugnava para o ensino de História, com as inovações – que eu constatava nas escolas – os resultados não podiam ser aqueles das provas do vestibular.

Então, imaginei que estava errada e que precisava estudar. Talvez essa fosse a resposta: eu não sabia responder porque não havia estudado sobre o ensino de História. Com certeza, estudiosos, muito antes de mim, teriam visto essas incongruências e, com certeza, já deviam tê-las explicado.

Iniciei por fazer um levantamento e estudar a bibliografia sobre o ensino de História. Estudos, relatos, pesquisas muito interessantes, sempre nas fronteiras entre a História e a Pedagogia, contribuíram para meu aprendizado e para responder a uma série de questões de forma mais satisfatória. Infelizmente, sobre a inovação/tradicionalismo, as questões continuavam presentes²⁰.

Como construí questionamentos, por meio dessas leituras, sobre desconexões entre as questões teóricas e metodológicas e tendo, como principal suporte dos professores, o livro didático, procedi, durante os anos de 1997 e 1998, a uma pesquisa, que, de certa forma, continuava o que havia começado em Campina Grande.

¹⁹ Foram acrescentadas questões discursivas no concurso Vestibular, e a forma de correção também se modificou. Os professores passaram a constituir duplas encarregadas de corrigir uma única questão, essa medida supostamente diminuiria a possibilidade de erro na correção.

²⁰ Para uma análise da bibliografia sobre ensino de História, ver o Capítulo 1.

O trabalho consistiu em pesquisar, em 30 (trinta escolas) de diferentes bairros da cidade de João Pessoa, quais os livros didáticos de História eram mais utilizados e quais eram as concepções históricas inerentes aos textos. Depois disso, por meio de uma entrevista com professores e, principalmente, através da observação em sala de aula, a pesquisa procurou detectar a coerência, ou não, dessa concepção veiculada no livro e das metodologias utilizadas em sala de aula.²¹.

Os resultados demonstraram, pelo menos para um determinado universo, a desconexão entre a formação teórica e as metodologias utilizadas em sala de aula. Demonstrava, principalmente – e isso foi fundamental para o redirecionamento deste estudo²² – que os professores viam dois momentos do ensino de História completamente desligados, como se conteúdo e forma não fossem faces da mesma moeda.

Assim como não se aprende no vazio, isto é, não se aprende se não houver o que aprender, também não se aprende alguma coisa se não houver procedimentos para fazê-lo.

Aqui se insere a importância da *metodologia*.

É através da mesma que podemos romper com o *conteudismo*.

²¹ O relatório final da pesquisa foi publicada nos: **Anais** do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Ijuí: Editora UNIJUI, 2000. pp. 118 – 129.

²² O projeto apresentado à seleção desse programa de pós-graduação, intitulado *A inovação no ensino de história: confronto entre a teoria e a prática de sala de aula*, apontava o quanto é recente a pesquisa sobre ensino no âmbito da própria área de conhecimento (a maioria das pesquisas sobre ensino de História se dá nas Faculdades de Educação e nos programas de Pós-graduação em Educação. Mas indicava, por outro lado, o processo de transferência para suas respectivas áreas, no de História para dentro da ANPUH -Associação Nacional de História -já que os programas de pós-graduação em História não abrigam linhas de pesquisa sobre o ensino). Em seguida, situava no tempo (final da década de 80 e seguintes) as modificações teóricas ocorridas na produção do conhecimento histórico no Brasil e sua influência na formação do professor e no ensino e demonstrava as mudanças ocorridas na escola no que concerne à relação da sociedade/escola e conhecimento histórico. Como a escola estava sendo atingida por uma certa, por assim dizer, **ânsia de inovação** que, tantas vezes apontada na *história vivida* (principalmente com relação à tecnologia), não se concretizava na *história ensinada*. Apesar de refletir sobre todas essas questões, o projeto afirmava o erro que se constituía tirar o foco da formação do professor e, portanto, defendia a urgência da pesquisa que averiguasse a teoria estudada e a metodologia empregada – se coerentes ou não – no ensino de História. A proposta de trabalho localizava essa averiguação em escolas, públicas e privadas, do município de João Pessoa.

Relembrando algumas características clássicas do processo de conhecimento, tais como ser *cumulativo*, *sistemático*, *metódico*, acentuamos a questão organizativa do conhecimento histórico.

Como organizá-lo?

Como articular o conteúdo com a forma de transmiti-lo e de (re)elaborá-lo?

É neste nicho que se coloca a relação entre conteúdo e metodologia.

É neste nicho que se colocou e não se esgotou o embate entre os profissionais das áreas específicas do conhecimento e os pedagogos, chamados impropriamente de profissionais da educação ou educadores, como se os demais não o fossem.”²³

O texto acima corrobora a constatação da pesquisa sobre essa desconexão do conteúdo – que se configurava nas concepções de História observadas nos livros didáticos adotados – e metodologias utilizadas em sala de aula.

Além disso, aponta para a formação inicial também constituída por essa visão dicotômica quando, às disciplinas chamadas “pedagógicas”, cabem, supostamente, a forma e, às disciplinas chamadas “de conteúdo”, caberia exatamente o nome que carregam. Essa mal feita divisão de tarefas embute uma distorção da discussão sobre os saberes concernentes ao profissional de História e os saberes concernentes aos cidadãos que precisam saber História para compreender melhor sua inserção no mundo e nele poderem intervir de uma forma consciente dos seus direitos e deveres no exercício da cidadania.

²³ SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Relação Entre Conteúdo e Metodologia no Ensino de História: Uma Clássica Questão em um Novo Tempo. In: **Saeculum** – Revista de História –Nº 6/7 – João Pessoa: Jan./Dez./2000/2001.

Ou seja, essa conclusão retirava a discussão da internalidade da sala de aula – para onde os relatos, notícias e problemas – sempre direcionavam meu olhar, voltando-o para uma etapa anterior: a formação inicial do professor de História. Impôs-se uma questão fundamental a resolver: quais as análises dos teóricos, estudiosos, pesquisadores do ensino de História sobre essa problemática?

Toda a bibliografia sobre o ensino de História passou, então, a ser meu material principal de pesquisa. O *corpus documental* sobre o qual me debrucei para entender as análises produzidas e buscar as saídas propostas para esse problema.

A primeira constatação possível após essa catalogação foi que, diferentemente do que se diz, rotineiramente, já há uma historiografia considerável sobre ensino de História. Contudo, é muito dispersa. Busquei sempre atualizar a catalogação da bibliografia produzida no Brasil sobre ensino de História. A essa lista, somaram-se alguns títulos produzidos em Portugal e na França, embora minha atenção primeira continuasse sobre a produção brasileira²⁴. Dentro desta bibliografia, a Revista Brasileira de História configurou-se como uma vitrine privilegiada do desenvolvimento desta área de conhecimento, retratando os questionamentos teórico-metodológicos e o debate que perpassava a comunidade de profissionais de História sobre o seu ensino.

²⁴ Esse levantamento bibliográfico está disponível como Anexo 1 deste trabalho, visto sua importância como fonte utilizada, e objetivando contribuir para novas pesquisas.

A produção específica sobre livro didático, além de constituir-se como uma das áreas mais desenvolvidas dentro da temática ensino de História, pela quantidade de estudos e pela diversidade de aspectos que envolve, foram as análises mais próximas à discussão sobre o que deve nortear o ensino de História no Brasil, por isso, foi dedicada especial atenção frutificando em parte de um capítulo.

A partir do estudo dessa bibliografia, é que pude formular o problema que permeia todo esse estudo, a ausência da discussão nos Cursos de Graduação em História no Brasil e nas pesquisas produzidas sobre o ensino de História em relação a parâmetros que norteiem o ensino de História no Brasil. Seria um outro prisma para o debate sobre **a produção do conhecimento histórico e a produção do conhecimento histórico escolar**.

Passei a formular esta como a questão fulcral deste trabalho quando, após a análise da bibliografia, constatei a ausência do debate sobre como o formando em História deveria refletir acerca de um dos aspectos principais da sua formação, que é a capacidade de elaboração de programas, percebendo, sobretudo, que devemos inverter a lógica que preside a educação brasileira de uma elaboração de programas formulada de fora da área de conhecimento do professor, no nosso caso, fora do conhecimento histórico.

Por buscar fazer esta discussão, é preciso que se defina algumas expressões que serão utilizadas no desenvolvimento do texto. As primeiras, citadas no

parágrafo anterior, são questões internas e questões externas ao conhecimento histórico. Neste trabalho, estamos chamando de questões exteriores ao conhecimento histórico os objetivos delineados pela sociedade para a escola, e as determinações construídas por esta, através do seu projeto político-pedagógico ou, na falta deste, pelas condições efetivas de desenvolvimento do trabalho na escola.

As questões internas ao conhecimento histórico, para as quais estamos defendendo o deslocamento da discussão sobre os parâmetros que norteariam o ensino de História, estamos entendendo como sendo a forma de produção do conhecimento histórico (inclusive aí, o que e como ensinar) e as concepções de sociedade, educação e História que norteariam o profissional.

Na tentativa de encontrar essa discussão em andamento ou concluída em outros locais, busquei os documentos oficiais mais recentes, portanto, que já poderiam ter usufruído do desenvolvimento da área de pesquisa – ensino de História – e me deparei com debates que se aproximaram dessa questão, mas não incorporaram sua urgência, nem a colocaram para a categoria. Assim, foram analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais de História para os ensinos fundamental e médio, o Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em História.

Concluída a pesquisa e verificada a ausência da discussão, busquei demonstrar sua necessidade para a formação do profissional de História. Todavia, consideramos que não nos cabe propor os parâmetros necessários. Utilizamos, mais uma

vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, redimensionando-os e encarando-os como parâmetros de fato e a única proposta de parâmetros desvinculada de reformas curriculares que encontramos, formulada a partir do ponto de vista de uma profissional de História, de autoria da Professora Joana Neves – pensada, de acordo com as nossas definições anteriores, de dentro da área de História – para exemplificarmos o debate que deve ser coordenado pela Associação Nacional de História – ANPUH, mas que só terá sentido se vivenciado pelos Departamentos e Cursos de História existentes no Brasil.

Assim, o Capítulo 1 está dividido em três itens, *A constituição do ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil*, *O ensino de História na Revista Brasileira de História (1981-2002)* e *A produção brasileira sobre o ensino de História*. Nesse capítulo, objetivo demonstrar como o ensino de História é um objeto de pesquisa recente na historiografia brasileira, apesar da sua intensa vitalidade, da qual já surgiram Monografias de Especialização, Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado, publicações de periódicos, eventos e discussões. A vitrine nacional desse crescimento tem sido a Revista Brasileira de História, e, por isso, ela foi analisada em todo o seu período de existência, até agora.

O Capítulo 2, também dividido em três itens, compõe-se de *Parâmetros Curriculares de História: estrutura e características do documento*, *O PCN de História e a ANPUH: embate acadêmico e político* e *PCN de História: suas idéias sobre História*. Nosso objetivo aqui foi historiar as relações da Associação Nacional de História – ANPUH com o processo de elaboração e os resultados dos PCN de História,

além de observar o desencontro da proposta oficial do Ministério da Educação em relação às suas matrizes teórico-metodológicas. Estes dois aspectos da questão são importantes, visto que, forçada pela proposta do governo, a ANPUH (representante científica dos profissionais de História) é posta – frente a frente – com as fragilidades desse profissional, por outro lado, os PCN tratam como resolvida a questão do que ensinar e como ensinar História, apresentando uma proposta como se fosse consenso entre os professores, seus princípios.

No Capítulo 3, buscamos demonstrar as oportunidades que a ANPUH teve para fazer a discussão sobre “qual o direito ao passado” que temos, e que foram desviada e/ou absorvidas por outras questões, analisar uma proposta formulada como exemplo da sua viabilidade do ponto de vista da História e construir uma proposta a partir dos PCN. Utilizamos, para isso, três itens, intitulados *ANPUH: contribuições e limites nas definições sobre o ensino de História, A explicitação da política educacional oficial (após a ditadura militar) para o ensino de História: o conteúdo prescrito pelos PCN e O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História.*

As Considerações Finais condensam os resultados desse trilhar.

CAPÍTULO 1

O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil

O conjunto das modificações foi tão intenso que não se trata mais de mudar um método ou substituir aleatoriamente um conteúdo por outro. Está em jogo a elaboração de um novo estatuto da história que responda afirmativamente às novas indagações. Assim, a conjuntura de crise da história que se instalou em nossos dias é, antes de tudo, uma ‘conjuntura de crise da história historicista’, que tudo explica concatenadamente, em que o depois é precedido pelo antes, num ordenamento evolutivo, cabendo somente a noção de tempo histórico linear, evolutivo e uniforme¹.

1.A constituição do ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil

Historicamente excludente, a educação no Brasil se configura como uma das mais antigas dívidas da nação com o seu povo.

No período colonial, serviu como sinal de distinção e, infelizmente, esse caráter – apesar de modificado quantitativamente – não se alterou significativamente.

O acesso à educação continua sendo uma das reivindicações centrais dos setores identificados com a democratização da sociedade brasileira e com a busca de alternativas econômicas, sociais e políticas, pensadas a partir da nossa própria cultura.

¹ NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 26.

Assim sendo, e dada a existência de uma vasta bibliografia² no âmbito da história da educação, consideramos que é mais procedente a concentração no tema que nos instiga: o ensino de História como objeto de pesquisa.

Contudo, antes é necessário esclarecer que, para o desenvolvimento desse capítulo e no intuito de que ele possa contribuir para a análise pretendida nesse estudo, o foco de observação está na constituição do ensino de história como objeto de pesquisa de profissionais da educação e de história.

Nosso interesse é, primeiramente, historiar a construção desse universo de preocupação dos historiadores ainda recente na historiografia brasileira para, em seguida, analisar essa produção, entendendo que ela se constituiu como fonte principal desse trabalho.

Historicamente, as universidades no Brasil pouco se voltaram para a questão do ensino. Na pesquisa histórica e sobre ensino de História, não foi diferente. O ensino de História foi visto, até a década de 60, como área de formação, não como objeto de pesquisa.

Na visão dicotômica da total separação entre ensino e pesquisa, o primeiro foi associado, estritamente, às ditas questões pedagógicas. Estas, por sua vez, restringidas aos Cursos

² A título de exemplos, ver: BEISEGEL, Celso Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (org.) **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo 3: O Brasil Republicano, v. 4: Economia e Cultura (1930-1964), São Paulo: DIFEL, 1984.; GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.; GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação no Brasil (1930 – 1973)** 23 ed., Petrópolis: Vozes, 1999; HORTA, José Silvério Baia. **O Hino, o sermão e a ordem do dia; regime autoritário e a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (coordenadora). **Política educacional nos anos 90: determinantes e propostas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1995; RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 2 ed., São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.; ROMANELLI, Otávia de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930 – 1973)**. 23 ed, Petrópolis: Vozes, 1999 e XAVIER,

de Licenciatura e, nestes, às disciplinas assim denominadas “**pedagógicas**”, nas quais, segundo essa visão, deveriam ser debatidas e resolvidas as questões relativas ao **ensino**.

Como essa é uma forma estreita de olhar sobre o ensino, sobre a profissão magistério e mesmo sobre a profissionalização dessa atividade, não raras vezes, essas questões foram restringidas a “fórmulas” e “receitas corretas” a serem aplicadas nas salas de aulas, prescritas nos estágios supervisionados, nas Práticas de Ensino; ou, de algum modo, apreendidas após a formatura, com o ingresso do ex-estudante no mercado de trabalho.

Junte-se a isso a dicotomia transferida para os cursos de pós-graduação no Brasil – organizados em nosso país a partir da década de 70 do século passado – quando, mais uma vez, as questões do **ensino** se restringiram aos Programas de Pós-graduação em **Educação**. Ou seja, aos profissionais de cada área abriu-se a possibilidade de pesquisas em temas variados, porém a discussão sobre **o que e como ensinar o produto desse conhecimento** foi tratada como uma questão menor, desvalorizada, menos nobre.

As palavras do Professor Francisco Falcon, abaixo transcritas, lembram essa escolha, e, por isso mesmo, por ser entendida como uma possibilidade que foi transformada no único modelo a ser adotado, a pós-graduação no Brasil ainda necessita de uma análise que explicita não só essa condição, mas, sobretudo, os problemas que carrega.

Nossos historiadores têm por hábito analisar a produção historiográfica contemporânea no Brasil, a partir de 1970/1, isto é, da chamada institucionalização da pós-graduação entre nós. Trata-se da eleição de um ‘evento fundador’ responsável por alguns

esquecimentos e silêncios dos mais significativos. *Esquecimento*, por exemplo, das mudanças em curso nos anos 60, dos debates e conflitos então travados no ‘território da História’: *esquecimento*, também de como e quanto o ensino de pós-graduação herdou do ensino de graduação em termos de quadros docentes, compartimentações disciplinares, visão conteudística de currículos, orientações teórico-metodológicas – em termos da pesquisa e da historiografia existentes.

[...]

Um outro *silêncio*, cujos efeitos ainda perduram, é o que envolve o modelo de pós-graduação adotado. Bem sei que, hoje em dia, mestrado e doutorado, tal como os conhecemos, parecem tão naturais que é como se sempre houvessem existido. No entanto, à época da nossa narrativa, doutorado era algo totalmente diverso, pois sequer era um curso. Quanto ao mestrado, bem, recordo-me de discussões, no final dos anos 50, sobre o termo mais adequado: ‘mestria’ ou ‘mestrado’? Mais importante, porém, é que estavam postas em discussão concepções diversas, baseadas em modelos europeus e no norte-americano, além de uma tradição já consolidada e respeitável que era a da USP. Mais que fruto deste debate, o modelo adotado foi legislado e imposto como o único legalmente válido, sem deixar espaços para outras experiências. Ironicamente, internalizou-se de tal maneira o modelo que raros se dão conta efetivamente do quanto ele predeterminou as características da pós-graduação entre nós, aí incluídos muitos dos seus problemas³.

Assim, uma discussão fundamental foi, mais uma vez, protelada, porque vem sendo tratada apenas por um prisma, sem o diálogo entre as duas áreas – a específica e a pedagógica - que deviam dar sua feição final, adiando também uma solução, ou, pelo menos, uma saída satisfatória.

No início dos anos 60, após a criação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional e a criação dos Conselhos de Educação, novos formatos foram dados à licenciatura, que passou a ser um grau paralelo ao do bacharelado. Manteve-se o bacharelado (com disciplinas específicas para a área científica à qual se dedica o aluno, também denominadas, de maneira preconceituosa, como ‘disciplinas de conteúdo’) e em paralelo o grau de licenciatura para a formação específica para exercício do magistério (as ‘disciplinas pedagógicas’).

[...]

[...] aos poucos o bacharelado e as licenciaturas puderam seguir rumos diversos, embora devessem manter correlações.⁴

Na área de História, infelizmente, o processo não tem sido diferente.

³ FALCON, Francisco José Calazans. A Cadeira de História Moderna e Contemporânea e o Ensino e a Pesquisa Históricas na Ffci-Ub. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). **História do ensino da história no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998. pp. 112 – 113.

⁴ MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 48.

Conseqüência natural desse distanciamento na formação inicial do professor, o ensino também não se configura como objeto de pesquisa nos programas de pós-graduação. Afinal, a Academia também tem seus temas e objetos de estudo considerados nobres. Um tema, cujo principal profissional é tão desvalorizado socialmente, não poderia ocupar espaços privilegiados nos projetos de pesquisa.

O trabalho pioneiro, realizado por Miriam Moreira Leite em 1969, até mesmo para a autora, parece ser circunstancial e motivado por questões pessoais, para só depois se configurar num modelo e motivador de estudos de outros profissionais.

Em 1958, fomos viver em Araraquara e só voltamos em 1972, quando minha filha Ruth veio fazer exame vestibular para medicina. Eu escrevera dois livros durante a temporada araraquarense: O ensino de história no primário e no ginásio (publicado pela Editora Cultrix, em 1969) e Introdução aos estudos sociais. O primeiro foi uma sistematização do ensino de história baseada em minha experiência escolar, na experiência dos meus filhos e nas revistas de professores que eu consegui.⁵

No final da década de 70 e início da de 80 do século XX, o ensino de História constituiu-se como um campo a ser analisado porque, apesar do retrocesso político e educacional que resultou da ditadura militar instalada a partir de 1964 no Brasil, os questionamentos formulados nos anos anteriores, em relação à cultura, ao comportamento e à educação/escola,

⁵ Trecho de depoimento da Professora Miriam Moreira Leite, In: FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil** Campinas, SP: Papyrus, 1999. pp. 139-140.

havia sido tão profundos e amplos que, de fato, instalou-se uma nova forma de relação educação/escola/sociedade no mundo e no Brasil.⁶

Os jovens que alcançam a Universidade têm clareza do privilégio e caracterizam-no como uma responsabilidade social, deixando clara a sua disposição em trabalhar pela nação:

[...] a juventude universitária compenetra-se cada vez mais do papel que lhe cabe no futuro do país, especialmente na formação de uma elite responsável. Além de não olvidar os grandes problemas nacionais e internacionais, concentra seus esforços no aperfeiçoamento do Ensino Superior do Brasil, sob o ponto de vista material e intelectual...”⁷

Os profissionais de História que estavam atuando em sala de aula, eram provenientes de cursos de graduação concluídos antes da ditadura militar e, portanto, influenciados pela extrema politização das discussões da segunda metade da década de 50 até meados dos anos 60, ou formados após esse período.

Independente disso sofreram, no exercício da profissão, os problemas da desvalorização da disciplina, como se pode observar nos depoimentos abaixo transcritos.

⁶ A modificação dessa relação tem, pelo menos, dois pontos de partida: 1) a democratização do acesso à escola; 2) o sistema de ensino transformado numa formação comum para todos os cidadãos, em contraposição aos vários sistemas de ensino existentes anteriormente.

Sobre essa questão, ver os demonstrativos de, por exemplo: BEISEGEL, Celso Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (org.) **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo 3: O Brasil Republicano, v. 4: Economia e Cultura (1930-1964), São Paulo: DIFEL, 1984. pp. 381 – 416.

⁷ “O que somos?” In Boletim de História, 2/3, jan-mar/abr-jun de 1959 citado por PEREIRA, Daniel Mesquita. O Boletim de História da Faculdade Nacional de Filosofia e a busca de alternativas para o ensino da História. 1958/1963. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (organizador). **História do ensino da história no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998. pp. 112 – 113.

Desvalorização em vários sentidos. No que concerne ao conteúdo da disciplina, como ressalta o Professor Francisco Alencar:

De 1964 para cá, e, sobretudo após o AI – 5 e a Lei 5.692, de 1971, aprovada por um Congresso Nacional castrado, o esvaziamento programado do ensino da história só fez crescer. Peça importante nesse projeto conservador foi a valorização de disciplinas como educação moral e cívica e organização social e política do Brasil, que tinham conteúdo definido de acordo com os interesses de Segurança (lá do Poder) e Desenvolvimento (lá das elites). ‘Brasil potência’, ‘cadinho de raças’, ‘povo ordeiro’, ‘democracia relativa’ e outras noções bem classistas, falseadoras da realidade, fizeram escola, literalmente.⁸

Impondo e estimulando sempre mais formas de avaliação que levavam os alunos à perda da criticidade e a encarar a educação como apropriação técnica e não como espaço de criação, como ressalta o Professor Rubim Santos Leão de Aquino:

E a legislação educacional prosseguiu com o Decreto nº 68.908, de 13 de junho de 1971, em que o Governo Médici estabeleceu critérios para os concursos vestibulares para admissão aos cursos superiores de graduação. Caminhava-se rapidamente para as provas de múltipla escolha, de resultados desastrosos. A despolitização da juventude seria facilitada mais ainda pelo controle dos livros didáticos.⁹

Fosse intervindo nas condições salariais da categoria; acompanhando ainda o raciocínio do professor acima citado:

O próprio arrocho salarial decorrente da política monetarista dos governos militares pós-1964 tornava aviltante o salário dos professores. Víamo-nos obrigados a dar um número absurdo de aulas. O que nos pagavam os patrões, aproveitando-se da inviabilidade de uma greve da categoria, mal dava para sobreviver no ‘milagre brasileiro’,¹⁰

Ou, declaradamente, usando da repressão, em escolas:

⁸ Depoimento do Professor Francisco Alencar In: SILVA, José Luiz Werneck da. **A Deformação da História** ou Para Não Esquecer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. (Coleção Brasil: os anos de autoritarismo). p. 48.

⁹ Depoimento do Professor Rubim Santos Leão de Aquino In: SILVA, José Luiz Werneck da. **A Deformação da História** ou Para Não Esquecer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. (Coleção Brasil: os anos de autoritarismo). pp. 50 – 51.

¹⁰ SILVA, José Luiz Werneck. Op. Cit. p. 51.

Com a ditadura, as coisas começaram a complicar, pois ensinar história era complicado, havia muita vigilância. Às vezes, no final da aula, os alunos vinham e me colocavam coisas que eu via onde estava pisando¹¹

Ou universidades:

No início de 1969 as aulas do IFCS estavam infiltradas e infestadas de espões, havia tentativas de prender alunos na própria instituição e finalmente soldados foram postos nas portas das salas. Esta situação tensa culminou com um ataque a bomba de tipo militar no prédio do IFCS como preliminar de uma ocupação do mesmo que não ocorreu naquele momento devido a uma mobilização e às presenças contínuas dos Corpos Docente e Discente no estabelecimento. O prédio foi invadido posteriormente pelo exército, que revistou todos os arquivos e papéis, inclusive do órgão de representação dos alunos.”¹²

Por outro lado, sofriam pressões também no sentido de rever sua atuação em sala de aula, reformulando conteúdos e utilizando novos recursos didáticos.

No colégio, além do trabalho de direção, retomei as classes de 1º grau e a coordenação das aulas de estudos sociais de 1ª a 4ª séries. Envolvi-me muito com esse trabalho; como era sócia do colégio, tinha muita liberdade de inovar e realizar experiências pedagógicas. Dos textos então elaborados, surgiu a vontade de escrever um livro didático para estudo do município, desejo que só se concretizou bem mais tarde. Em 1976, construímos a sede própria do colégio: original, bonita, atraente e com muito verde. Nesse período, estudei muito, sobretudo textos pedagógicos, Piaget, psicologia da aprendizagem, assuntos que, até então, não havia priorizado. E também autores da história nova francesa, história das mentalidade, do cotidiano. Nos primeiros anos de trabalho, as aulas ainda eram muito expositivas. Aqui, ali, algum trabalho em grupo, debates, júri simulado, seminários etc. No período de 1974 a 1979, pelas exigências da proposta pedagógica da escola, o ensino passou a ser mais dinâmico, com atividades mais diversificadas, como estudo do meio e utilização crescente de novos materiais didáticos.
13

¹¹ Depoimento do Professor Rubim Santos Leão de Aquino In: FONSECA, Selva Guimarães. *Ser Professor no Brasil. História oral de vida*. Campinas/SP: Papyrus, 1997 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p 160.

¹² LOBO, Eulália Maria Lahmeyer. Manoel Maurício, o historiador e o cientista. In: LOBO, Eulália Maria Lahmeyer (Organização). **Manoel Maurício de Albuquerque. Mestre-escola bem-amado. Historiador maldito**. Obra póstuma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987. p. 20

¹³ Trecho do depoimento da Professora Antonieta Borges Lopes In: FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil**. História oral de vida. Campinas/SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 64

Ou, como categoricamente afirma o professor Hellius Skinner, deixando nas entrelinhas, com fina ironia, que esses novos recursos não significavam, necessariamente, qualificação no ensino, mas a tentativa de encobrir a desqualificação ou, pelo menos, o direcionamento do olhar sobre a educação para questões que, de fato, não eram as mais importantes:

Houve uma invasão de supervisores pedagógicos, oriundos, em sua maior parte, do ensino primário e formados em faculdades de fins de semana. Com isso, houve uma proliferação de ‘álbuns seriados’, ‘quadros de pregas’, imantógrafos e outros recursos didáticos.¹⁴

Essa modificação tinha, pelo menos, duas demandas diferenciadas. Uma dizia respeito à vigilância – real ou psicológica – imposta pela ditadura militar que limitava conteúdos da disciplina, tornava-o acrítico e desprovido de ligação com a vivência real dos agentes históricos, localizando os acontecimentos num passado longínquo e sem conexões com o presente. A segunda demanda era, em parte, consequência da primeira. A desvalorização da disciplina, paradoxalmente, criava uma necessidade dos professores procurarem alternativas – poderíamos dizer quase de sobrevivência (no sentido de existência da disciplina na escola) – na forma de ministrar o conteúdo histórico permitido.

Como ressalta o depoimento abaixo, foi criada uma “fórmula educacional da ditadura” que se arraigou por todo o sistema, mesmo para os resistentes:

É bom lembrar também que mesmo nós, professores não-cooptados, nem sempre conseguíamos romper a autocensura e dar aulas que não convidassem ao cochilo e ao cochicho. A vida lá fora, com todo o sufoco, era mais interessante. Provisoriamente, o

¹⁴ Depoimento de Hellius Skinner In: FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: História oral de vida.** Campinas/SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) p. 112

sistema venceu. Formou-se uma geração inculcada de ‘verdades’ que constituíam quase um senso comum: os índios são atrasados, nosso maior problema são os contrastes regionais, os alemães são belicosos por natureza, os Estados Unidos são um modelo a ser seguido e outras que tais.¹⁵

Mas, como o ensinar e aprender são espaços, por excelência, de criação, os professores, apesar dessa conjuntura, construíram suas alternativas.

Alguns encontraram formas de burlar as ordens da ditadura militar e, por meio delas, ainda buscaram melhoria nas condições de ensino:

Com relação às mudanças advindas da Lei 5692/71, com a inclusão de OSPB e EMC, reduzindo a carga de aulas de história e geografia, sempre me coloquei contra. Não admitia que o professor de história e geografia, designado para dar aulas de EMC ou OSPB, não desse aulas de sua disciplina, pois não havia fiscalização, de modo geral. O Pedro II fez um simulacro de adesão à nova Lei do Ensino, chegou mesmo a investir num ensino profissionalizante, dando cursos para os professores e recebendo do Premem laboratórios e outros materiais. Entretanto, nada disso funcionou, fato que também ocorreu na maior parte das escolas da rede pública e particular. As adesões eram de ‘mentirinha’ para receberem as verbas do MEC. A esse respeito, participei de pesquisa do INEP (CBPE), constatando essa realidade.¹⁶

Outros reagiram explicitamente:

Mas mesmo nesse período de tanta agressão à inteligência houve resistência. Nem todos se acomodaram, nem todos aderiram. O sonho humano libertário, que é capaz de criar estradas no cárcere, continuou sendo acalentado por professores criativos e de incansável espírito crítico. Em muitas aulas de ES, EMC ou OSPB o feitiço virou contra o feiticeiro, e temas candentes de nossa atualidade foram debatidos. A ideologia dominante, imposta também através do aparelho escolar, era fustigada pelos guerrilheiros das idéias... Os alunos, vítimas maiores dessa história toda, também reagiram. Lembro-me de uma aula de OSPB num desses cursinhos de vestibular, nos idos de 1973. O professor, um militar reformado e diplomado pela Escola Superior de Guerra, encerrava, através de um circuito interno de TV, sua explanação sobre os Objetivos Nacionais Transitórios e Permanentes. A turma reagiu ruidosamente às

¹⁵ Depoimento do Professor Francisco Alencar publicado em SILVA, José Luiz Werneck da. **A Deformação da História** ou Para Não Esquecer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. (Coleção Brasil: os anos de autoritarismo). p. 49.

¹⁶ Depoimento de Hellius Skinner constante no livro de: FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: História oral de vida**. Campinas/SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) p. 112

baboseiras colocadas no ar: bolinhas de papel no aparelho, apupos e assobios. A aula seguinte era ao vivo, e o professor Manoel Maurício de Albuquerque, recém-saído da prisão, foi recebido com aplausos.¹⁷

Assim, professores de História, integrados ao mercado de trabalho, iniciaram uma série de experiências no ensino dessa disciplina. Experiências que, por vezes, retomaram recursos didáticos de razoável antiguidade de utilização em sala de aula (trabalho com jornais em sala de aula), mas que davam, naquele momento, um significado novo ao ensino. Outras, influenciadas pela nova conjuntura vivida, buscavam na sociedade esses elementos novos (a utilização da televisão e, a partir da década de 80, do vídeo cassete).

Essas experiências, por sua vez, serviram de base para análises, muitas vezes das Práticas de Ensino e/ou de outras pesquisas, que começaram a se desenvolver nos Cursos de História.

No sentido de ratificar o panorama que aqui se esboça, é importante lembrar mudanças políticas significativas, na área de História, que foram concomitantes ao acima referenciado.

No IX Simpósio Nacional de História que ocorreu em Florianópolis (SC), em 1977, alunos de pós-graduação, professores do ensino fundamental e professores universitários favoráveis à 'abertura' da ANPUH manifestaram-se, exigindo reformas nos estatutos e a participação, em condições de igualdade nos eventos científicos, dos dois grupos de historiadores, que apesar de serem profissionais da História, eram excluídos de atuar na Associação. Tratava-se de incluir, no rol de associados, os estudantes de pós-graduação e os professores de 1º e 2º graus. Professores universitários contrários a essa incorporação de novos membros romperam com a Associação, afastaram-se dela (não sem antes

¹⁷ Depoimento do Professor Francisco Alencar publicado em SILVA, José Luiz Werneck da. **A Deformação da História** ou Para Não Esquecer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. (Coleção Brasil: os anos de autoritarismo). p. 48 – 49.

declarar seu repúdio ao ‘desrespeito’ que foi cometido aos estatutos de 1961) e criaram a Sociedade Brasileira de Pesquisa de História (SBPH).

Até 1981, tal cisão ainda rendia situações explícitas de confronto. Temia-se que a ANPUH perdesse sua maior característica de até então: a de ser uma associação científica, pouco articulada com os movimentos sociais. Quando, em 1981, no XI Simpósio Nacional de História, ocorrido em João Pessoa (PB), os estatutos reformulados foram apresentados à Assembléia-Geral, a discussão sobre o papel político da Associação foi objeto de discussão, conforme relatado em Ata.¹⁸

Foi, portanto, pós-década de 70, que as preocupações com a formação do professor, do ensino de história e seus correlatos, passam a fazer parte, como objeto de reflexão, análise e pesquisa, de uma forma mais enfática, no universo dos licenciados, bacharéis e pesquisadores de História, em geral.

A ANPUH espelha o encaminhamento dado pela categoria. A partir de 1977, é posta a discussão e, nos dois Simpósios seguintes (1979 e 1981), consolidaram-se todas as ações necessárias para incluir no quadro de sócios da entidade professores dos outros níveis de ensino, além de professores universitários.

A tradição da entidade vem consolidando, também, a participação como sócios – e isso é notório quando esses espaços se alargam no Brasil – de profissionais que trabalham em Museus, Centros Culturais, “lugares de memória” em geral e, muito recentemente, assessorias, consultorias, trabalhos desenvolvidos na mídia eletrônica.

Contudo, ampliados os espaços e mais clara a dimensão pedagógica dessas atividades, e, embora a pesquisa sobre ensino tenha se ampliado significativamente – como se

¹⁸ MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 122

poderá ver no segundo item desse capítulo – a discussão sobre a produção do conhecimento histórico e a construção do conhecimento histórico escolar, ainda não se concretizaram, de forma a modificarem a constituição dos nossos cursos de formação de professores de História.

Embora o número de pesquisas, estudos, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre ensino de história, comparado a outros temas, seja diminuto, é visível o crescimento do tema.

Comparando-se o primeiro quadro com os três seguintes, tem-se uma dimensão do quanto o ensino de História inexistia como objeto de pesquisa.

No levantamento feito por SIMÕES DE PAULA os trabalhos estão organizados em acordo com a estrutura acadêmica do período:¹⁹

	Cátedras (1939-1973)	Livre-Docência (1946-1974)	Doutoramentos (1942-1974)	Mestrandos (1965-1973)	Total Geral
História da Civiliz. Brasileira	03	06	40	17	66
História da Civiliz. Antiga e Medieval	01	01	27	06	35
Hist. Moderna e Contemporânea	01	02	09	--	12
História da Civiliz. Americana	02	04	08	03	18
História Ibérica	--	01	01	01	03
Metodologia e Teoria da História	--	01	02	--	03
Hist. Da Arte	--	01	--	01	02
Hist. Da Ciência	--	--	02	--	02
História Social	--	--	--	06	06
História Econômica	--	--	--	03	03
Total Geral	07	16	90	37	150

Embora o quadro acima seja exclusivo da produção da USP, como programa de pós-graduação mais importante do país, constitui-se como uma significativa demonstração do

¹⁹ MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 198

quanto é recente essa área de pesquisa e, portanto, das inúmeras questões à espera de solução, das indefinições que ainda rodeiam pesquisadores e objetos de pesquisa.

Contudo, junto ao desenvolvimento recente, acompanha também uma enorme vitalidade, e o levantamento feito pela Professora Silma do Carmo Nunes configurou-se como um primeiro mapeamento dessa produção.

Os quadros abaixo nos dão um demonstrativo do período inicial do ensino de História como objeto de pesquisa em nosso país:

Quadro 1 – Produção de dissertações e teses em educação (1984-1989)

	Ensino de História	Outros	Total
Dissertações (mestrado)	11 (0,64%)	1.543 (89,24%)	1.554 (89,88%)
Teses (doutorado)	2 (0,11%)	169 (9,77%)	171 (9,89%)
Teses (livre-docência)	0 (0%)	4 (0,23%)	4 (0,23%)
Total 13	(0,75%)	1.716 (99,24%)	1.729 (100%)

Fonte: Teses em educação/Anped (1984-1989)

Quadro 2 – Artigos em periódicos nacionais especializados em História (1961-1992)

	Ensino de História	Outros	Total
Revista de História (1961-1979)	5 (0,47%)	871 (83,11 %)	876 (83,58%)
Revista Bras. De História (1984-1990)	21 (2%)	93 (8,87%)	114 (10,8%)
Revista Hist. E Perspectiva (1988-1992)	2 (0,19%)	29 (2,76%)	31 (2,95%)
Revista Cadernos de História (1990-1992)	16 (1,53%)	11 (1,04%)	27 (2,57%)
Total 44 (4,19%)		1.004 (95,8%)	1.048 (100%)

Fonte: As próprias revistas

Quadro 3 – Artigos em periódicos nacionais especializados em educação (1944-1992)

Ensino de História	11 (0,33%)
Outros	3.237 (99,66%)
Total	3.248 (100%)

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos²⁰

²⁰ Os quadros aqui reproduzidos foram confeccionados e publicados pela professora NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino de História**. Campinas/SP: Papirus, 1996. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico). p. 17, 18 e 19.

Além dos quadros acima reproduzidos, a autora listou 11 obras publicadas e de divulgação nacional nas décadas de 80 e 90 do século XX. Com exceção dos trabalhos pioneiros de Miriam Leite e Terezinha Deusdará, que são, respectivamente, de 1969 e 1972, todos os outros estudos se situam na década de 80 e início dos anos 90²¹.

Esse crescimento reflete, principalmente, um deslocamento das questões relativas ao ensino, de um modo geral, para as suas áreas específicas. Assim, por todas as modificações históricas do período, vemos: historiadores discutindo ensino de História, geógrafos discutindo ensino de Geografia, físicos discutindo ensino da Física...

Sinal desses novos tempos, a mais importante entidade científica da área, a Associação Nacional de História – ANPUH, após a sua opção fundamental, nas décadas de 70/80 do século passado, pela inclusão dos profissionais dos, então, primeiro e segundo graus (hoje, ensino fundamental e médio), impôs-se a discussão sobre as relações entre os vários níveis de ensino e, deles, com a pesquisa.

²¹ A lista é a seguinte:

- “1) Miriam M. Leite, *O livro didático em estudos sociais*, São Paulo, Cultrix, 1969.
 - 2) Leny W. Dornelles e Terezinha Deusdará. *Estudos sociais: Introdução*, Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1972.
 - 3) Maria Laura P. B. Franco, *O livro didático de história do Brasil: A versão fabricada*, São Paulo, Global, 1982.
 - 4) Marcos A. da Silva (org.), *Repensando a história*, São Paulo, Marco Zero, 1984.
 - 5) Maria Aparecida M. Neves. *Ensinando e aprendendo história*, São Paulo, EPU, 1985.
 - 6) Conceição Cabrini et alli, *O ensino de história: Revisão urgente*, São Paulo, Brasiliense, 1986.
 - 7) Dulce M. P. E. Leme et alli, *O ensino de estudos sociais no 1º grau*, São Paulo, Atual, 1986.
 - 8) Jaime Pinsky (org.), *O ensino de história e a criação do fato*, São Paulo, Contexto, 1988.
 - 9) Paulo Miceli, ‘O quadro (muito) negro do ensino de história no Brasil’, in: José Luís Sanfelice (org.), *A universidade e o ensino de 1º e 2º graus*, Campinas, Papirus, 1988, pp. 101 – 123.
 - 10) Heloísa Dupas Penteado, *Metodologia do ensino de história e geografia*, São Paulo, Cortez, 1991.
 - 11) Selva Guimarães Fonseca, *Caminhos da história ensinada*, Campinas, Papirus, 1993”
- In: NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da história**. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico). p. 20.

A ANPUH, que, após a decisão do final da década de 70, passou a ser a Associação Nacional de História, embora conservando a sigla pela sua representatividade e legitimidade junto à comunidade acadêmica, ampliou suas preocupações com o ensino, pelo menos, desde a instituição das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, quando a entidade mobilizou os associados em todo o país para lutar, categoricamente, contra o que foi entendido como uma significativa perda de espaço da História e da Geografia.²²

Sobre a atuação da ANPUH, nessa luta, lembra a professora Déa Ribeiro

Fenelon:

[...] Acho que foi no espaço da associação que nós fizemos a grande luta contra estudos sociais. Isso é um capítulo que não podia deixar de aparecer aqui, porque foi uma batalha grande que envolveu toda a comunidade. Ela começou por volta de 1971 – 1972, com a implantação das licenciaturas curtas de estudos sociais e a possibilidade de acabar com a licenciatura plena de história. Foi o começo da nossa luta contra estudos sociais, num congresso em Goiânia. A partir disso, nós nos posicionamos. A associação teve uma participação muito forte na luta contra estudos sociais e eu participei muito disso, seja enquanto estive em Brasília, seja quando vim para São Paulo, em 1973. Aqui também tivemos muitos encontros, muitos debates, e tenho uma trajetória grande nessa discussão. Essa participação deu-me uma dimensão mais ampla da ANPUH, no sentido de uma discussão da categoria profissional²³

E a ANPUH incorporou esse confronto, principalmente porque, avaliando em profundidade, é uma discussão sobre a categoria profissional.

²² Sobre essa questão, ver, principalmente, GLEZER, Raquel. Estudos Sociais: Um problema contínuo. In: Revista Brasileira de História, Nº 03, 1982 e MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?**. Bragança Paulista: EDUSF. 2002. pp. 91 – 146.

²³ Depoimento de Déa Ribeiro Fenelon constante no livro de: FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: História oral de vida**. Campinas/SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) pp. 81 – 82.

Os governos militares impuseram a repressão e a desmobilização. Em alguns momentos, no entanto, não por assim planejarem os militares, mas pela coerência de compromissos assumidos pelos profissionais da educação – dentre eles, os de História – a situação-limite imposta pelo excessivo controle governamental resultou na construção de novos caminhos até mesmo para questões que não se restringiam ao período da ditadura, mas que foram forjadas a partir dos longos governos elitistas brasileiros.

Apesar de longa, a citação que se segue, da Professora Maria do Carmo Martins, é esclarecedora sobre isso e merece ser lida com atenção:

Seria ingênuo não perceber o distanciamento que se processava entre os profissionais acadêmicos e os profissionais do ensino desde o final do século XIX, com momentos significativos nas Reformas de 1931 e de 1942, mas em especial, após a Reforma Universitária (1968) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (1971). É possível afirmar que a constituição de um sistema de ensino que demandava muito mais professores do que anteriormente facilitou a ampliação desse distanciamento, uma vez que exigia o aumento da formação profissional, realizado em tempo reduzido. Por outro lado, tal distanciamento resultou numa interrupção ou, ao menos, numa dificuldade de comunicação entre historiadores e professores de História para o ensino fundamental e médio.

Certamente foi durante a ditadura militar no Brasil e diante de uma excessiva centralização decisória nas mãos dos representantes do poder público estatal sobre a produção intelectual, que historiadores e professores de História voltaram a se encontrar, procurando encurtar as distâncias e diminuir suas diferenças valorativas, buscando elementos de identificação entre os dois profissionais da História. O reencontro se deu vivendo uma ‘dolorosa experiência’, como cita o Manifesto de Abril de 1998, em destaque na introdução deste trabalho. Essa experiência evidenciou a disciplina escolar de História, tanto da parte dos conselheiros do Estado brasileiro, quanto por parte dos historiadores que voltaram a reivindicar o direito de definir seu *status*, suas características nos currículos e sua função educativa.

É certo que a interferência do Estado brasileiro na produção das ciências humanas ocorreu durante o período da ditadura militar, principalmente pelo cerceamento da liberdade de expressão e pela perseguição política aos cientistas sociais, historiadores e filósofos que se opuseram ao regime que se instalara por um golpe de Estado em 1964. É certo também que o controle sobre as Universidades aumentou durante o final dos anos 60, inclusive pela tentativa de controlar o movimento estudantil, chegando a ocorrer intervenções nas universidades, com indicações de reitores interventores e a transformação dos centros acadêmicos em diretórios acadêmicos regulamentados pela Lei Suplicy. Mas apesar disso tudo, a continuidade dos trabalhos de pesquisa foi assegurada, principalmente após a Reforma Universitária de 1968 e da criação de uma série de cursos de pós-graduação por todo o país.

A experiência dolorosa a que o Manifesto de 1998 faz referência corresponde certamente a toda a violência e o autoritarismo que professores e estudantes sofreram no período, mas diz respeito em especial à perda de autonomia da História no currículo escolar, feita por meio de normatizações e a ‘canetadas’ ditadas por representantes do poder público.²⁴

Assim, a Associação, refletindo a categoria profissional, assumiu e pautou, nas suas várias instâncias, a discussão sobre as investidas do governo ditatorial sobre a autonomia da escola e da disciplina e a profissionalização do historiador. Debates, aliás, que tomaram novas feições, mas continuam atuais e urgentes.

A principal publicação da ANPUH – a Revista Brasileira de História – incorporou, assim, desde seu início, essa reorientação, conforme se verá mais adiante, e o principal evento da entidade, o Simpósio Nacional de História vem, de forma institucionalizada, desde 1995, incorporando a temática – ensino de história – como discussão privilegiada da entidade.

É sempre muito polêmico dentro da ANPUH o tema ensino, pois alguns advogam que a entidade não tem concedido espaço para essa discussão em seus vários prismas. Outros, porém, afirmam, baseados na vivência e participação em encontros, comissões, apresentações de trabalhos, que a Associação Nacional de História, mesmo quando era restrita a professores universitários, aceitava discussões em que o ensino fosse a questão central.

A Professora Selva Guimarães Fonseca, por exemplo, na sua atuação nos eventos Seminário Perspectivas do Ensino de História e no Encontro Nacional de Pesquisadores

²⁴ MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?**. Bragança Paulista: EDUSF. 2002. pp. 106 - 107.

do Ensino de História, tem externado sua opinião sobre o insignificante espaço que a ANPUH tem concedido ao ensino. Na sua Dissertação de Mestrado, é em tom de crítica que afirma:

Exemplo disso, a ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História, entidade congregadora de profissionais de História, promotora de simpósios regionais e nacionais, divulgadora de pesquisas na área, através de seus Anais e da Revista Brasileira de História, só passa a permitir a participação de professores de 1º e 2º graus a partir de 1977. Esta atitude, entretanto, não foi uma dádiva da direção da entidade e sim uma conquista dos professores de 1º e 2º graus e estudantes, causadora de polêmicas e rejeição de vários setores universitários.²⁵

Por outro lado, a Professora Rachel Glezer, afirma:

Hoje tendemos a esquecer que na época da sua fundação [da entidade] um dos problemas que colocou em discussão, e era então um problema candente, além da melhoria do ensino de História e que se poderia fazer para a melhoria de sua qualidade, era a questão da defesa do mercado de trabalho. Esquecemos também que, através de alguns anos, algumas reivindicações foram conquistadas, (acho que foram poucas) e nós nem conseguimos manter o exercício do magistério de História como exclusividade do graduado em História. Há a existência legal, mas sabemos que ela não é respeitada na prática, e, as nossas manifestações ‘morrem’ nos chamados órgãos competentes. Uma das lutas que a Associação fez e que de certa forma teve sucesso, foi quanto à permanência dos cursos de História. Durante vários anos, os cursos plenos de História foram ameaçados pelas licenciaturas curtas, pela implementação de Estudos Sociais, pelas propostas de cursos de formação de professores desvinculados de graduação específica. Nesses momentos a ANPUH teve uma atuação política clara e definida. A abertura da Associação à participação de professores do 1º e 2º graus, se de um lado levou a problemas de dissidência e formação de outra entidade, críticas bastante profundas subsistem até hoje sobre a abertura e a democratização, de outro, definiu um perfil político para a Associação que enriquece e amplia sua área de atuação.²⁶

Assim, nessa conjuntura de ampliação do ensino de história como área de pesquisa, sobretudo nos Simpósios Nacionais de História (principal evento da ANPUH, quando se reúne, ordinariamente, a Assembléia Geral), a questão da concessão ou não de espaços para o

²⁵ FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 3 ed. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

²⁶ Profa. Dra. Rachel Glezer, presidente da ANPUH (1987/1988) no Seminário Perspectivas do Ensino de História, ocorrido na USP em 1988, citada por: MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?**. Bragança Paulista: EDUSF. 2002. p. 128.

ensino é sempre motivo de acalorados debates e, até, cogitações de construção de outra entidade.²⁷

O XVIII Simpósio da ANPUH, ocorrido em Recife/PE em 1995, teve, como tema, História e Identidades e sustentou, no seu interior, um número significativo de atividades relacionadas ao ensino de história. Foram mesas-redondas, comunicações de trabalhos, reuniões específicas, que demonstraram o crescimento dos interessados na área, se configurando quase num evento paralelo.

No XIX Simpósio da ANPUH, realizado em julho de 1997, em Belo Horizonte, com o tema História e Cidadania, sintomaticamente, dos 17 Cursos oferecidos, 4 foram relacionados com o ensino de História.²⁸

O XX Simpósio da ANPUH, ocorrido em julho de 1999 em Florianópolis/ SC, institucionalizou esse crescimento, regulamentando, entre outros Grupos de Trabalho o de **Ensino de História e Educação.**

O XXI Simpósio Nacional da ANPUH, ocorrido em 2001, na cidade de Niterói – RJ, consolidou as atividades relacionadas às discussões e pesquisas sobre o ensino, com “vida

²⁷ Há um grupo favorável à criação de uma entidade específica para se dedicar às questões atinentes ao ensino de História e que tem utilizado como justificativa o que consideram pouco espaço que a ANPUH tem concedido a essas questões. Essa entidade seria a Sociedade Brasileira de Ensino de História e foi formulada sua criação, inclusive com a constituição de uma comissão, no III Encontro Perspectivas do Ensino de História ocorrido em Curitiba/PR no período de 20 a 23 de julho de 1998. No entanto, não há registro do desenvolvimento dos trabalhos dessa Comissão nem da efetivação da criação da entidade.

²⁸ Os cursos oferecidos nos Simpósios Nacionais de História, promovidos pela ANPUH, têm como público alvo os professores do ensino fundamental e médio e os estudantes de graduação em História. São, portanto, no mais das

própria”, aperfeiçoando-se como uma programação paralela no evento e demandando para o próximo conclave não uma vida independente, mas uma incorporação que dê lugar de destaque às mesmas, ocupando, por exemplo, atividades nobres do evento como as conferências.²⁹

As modificações ocorridas na educação/escola demandaram a criação de novos espaços, no que concerne ao ensino de História, nos cursos de graduação. Alguns professores e novos espaços da Academia (como os Laboratórios de Ensino de História)³⁰ atenderam a essa demanda e criaram, em nossa área, dois eventos fundamentais. O *Seminário Perspectivas do Ensino de História* e o *Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*.

O *Seminário Perspectivas do Ensino de História* nasceu, prioritariamente, a partir das disciplinas ligadas aos Departamentos de Fundamentação Metodológica das Faculdades de Educação, como Metodologia do Ensino de História e Prática de Ensino de História. Comandado desde seu início pela Profa. Dra. Elza Nadai, professora da Prática de Ensino de

vezes, de atualização historiográfica. O que se observa aqui, como uma mudança que vem se delineando, é a existência de cursos que discutem especificamente a questão do ensino.

²⁹ O XXII Simpósio Nacional de História, com o tema História: acontecimento e narrativa, realizar-se-á no período de 27 de julho a 01 de agosto de 2003 em João Pessoa/PB. Nessa oportunidade, vivenciaremos um novo formato para o Simpósio. Antes suas atividades constitutivas compunham-se de: Mini-cursos, Comunicações de Trabalhos, Mesas-redondas, Conferências e o espaço deliberativo que é a Assembléia Nacional de sócios da entidade. Em João Pessoa, as atividades constitutivas do Simpósio são os Mini-cursos, os Simpósios Temáticos, as Conferências, as Reuniões Administrativas dos Grupos de Trabalhos, Painéis (espaço reservado aos trabalhos dos alunos de graduação em História) e a Assembléia Nacional. Modificação substancial dá-se na forma de apresentação de trabalhos que agora ocorrerão nos Simpósios Temáticos. Resta saber se a dicotomia em relação ao ensino e pesquisa se reproduzirá no evento, visto que dois entendimentos diferenciados se verificaram quando da organização do mesmo: 1) a possibilidade dos trabalhos sobre ensino serem inscritos em quaisquer Simpósios Temáticos – de acordo com seu tema de pesquisa; 2) Simpósios Temáticos específicos sobre ensino de História, abrindo a possibilidade de apresentação de trabalhos que não sejam provenientes de pesquisa, mas de experiências vivenciadas em sala de aula. A questão que perdura, é: como será a relação entre os “historiadores” e os professores de História? Continuarão com espaços delimitados para a pesquisa e para o ensino?

³⁰ Os Laboratórios de Ensino de História foram espaços criados nas Universidades para vivência de forma mais sistemática de situações e experiências ligados ao ensino de História. Há notícias de vários criados no país (como o da Universidade Federal Fluminense, por exemplo), no entanto, dois têm se destacado, inclusive com uma produção bibliográfica significativa como os da Universidade Estadual de Londrina – UEL e da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

História da Universidade de São Paulo – USP – configurou-se a partir dessa demanda, sempre crescente entre os professores, em refletir os caminhos que estavam se delineando para o ensino de História.

As críticas aos livros didáticos, as recentes reformas curriculares (iniciadas na década de 80 do século XX, frutos do início da redemocratização da sociedade brasileira) e as notícias das experiências de sala de aula que resultavam no ensino dessa disciplina, qualificado como inovador, crítico, consistiram a conjuntura que resultou na organização desse Seminário.

Suas duas primeiras versões tiveram o tema o ensino de História como objeto de pesquisa, esse tema foi retomado, também em mesas-redondas nos IV e no V Encontros.

Observa-se, ainda, que esse tema tem sido retomado numa busca de definições sobre essa área, sobre os objetos que a compõem.

A Professora Ernesta Zamboni, participando da Mesa-redonda, intitulada A pesquisa sobre ensino de História: definição e características, durante o V ENPEH, ocorrido de 08 a 11 de outubro de 2001, em João Pessoa/PB, afirmava, na tentativa de desenhar um caminho que as pesquisas sobre ensino de História seguiram e a necessidade dessa definição:

Os trabalhos e pesquisas sobre o ensino de História desse período [década de 70] têm um caráter de relato de experiência com pouca ou nenhuma reflexão teórica. Nos anos 80, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica. A produção da pesquisa incide sobre o livro didático e começam os primeiros trabalhos sobre currículo, e alguns muito timidamente refletem sobre uma análise teórica. Foram muito frequentes trabalhos sobre diferentes linguagens, principalmente sobre a história em quadrinhos. A década de 90 foi marcada pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes

dos professores, embora tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores.

[...]

Atualmente, é necessário aprofundarmos essa temática devido às discussões e a política dos MEC, que está relacionada a mudanças de currículo e a uma nova concepção de licenciatura.³¹

O Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História é fruto do desenvolvimento dessa conjuntura que resultou em pesquisas sobre o ensino e começou a se configurar como uma outra área. Das análises dos livros didáticos de História, das reformas curriculares, das experiências de ensino, começaram a se construir objetos de pesquisa, primeiro, nos programas de pós-graduação em educação e depois, nos programas de pós-graduação em História e/ou fora deles, em projetos especiais desenvolvidos pelas universidades.

A formação do professor de História tem sido o tema constante no Perspectivas do Ensino de História. Pelas mesas-redondas organizadas, entende-se que essa é a grande questão desse Seminário. Afinal, não se pode ter perspectiva para o ensino sem resolver os problemas na formação do professor.

Por outro lado, as relações da produção do conhecimento histórico e do ensino têm sido o outro tema que permanece em três das quatro versões realizadas do Seminário. Consideramos sintomático que sejam exatamente esses os temas que se repetem, sinalizando que os profissionais de História não chegaram a conclusões satisfatórias.

³¹ZAMBONI, Ernesta. Panorama das Pesquisas no Ensino de História. **Saeculum** – Revista de História. Nº 6/7. Jan.Dez. 2000/2001 – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002. p. 106.

Caminhando para suas 5ª e 6ª versões, respectivamente, os eventos acima têm reunido, de forma bastante interessante, os dois grupos envolvidos na formação do professor de História: os professores das áreas específicas e os professores da área pedagógica. Embora esse não seja o espaço ideal, nem conduza, de imediato, a uma revisão dessas relações, no espaço principal a que nos referimos – as instituições de ensino superior, formadoras dos profissionais de História – têm conseguido aproximar profissionais que estão fazendo ecoar nas Faculdades, Universidades, Centros de Ensino, a necessidade desse diálogo.

Urge analisar o caráter qualitativo desse crescimento do ensino de História como objeto de pesquisa.

2.O ensino de História na Revista Brasileira de História (1981-2002)

A Revista Brasileira de História é o órgão oficial da Associação Nacional de História – ANPUH.

Seu surgimento é historiado, oficialmente, pela entidade da seguinte forma:

No dia 08 de agosto de 1980 realizou-se à Rua Macapá, 29, São Paulo, residência do Presidente, às 13:30 hs. a reunião da Diretoria e Conselho Consultivo da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), convocada especialmente para discutir os problemas referentes ao lançamento de um periódico, como órgão oficial da Associação.

Compareceram à esta reunião: Profª Drª Alice Piffer Canabrava, Presidente da ANPUH; Profª Rosa Maria G. Silveira, representando o Prof. Silvio Frank Alem, Vice-Presidente da ANPUH; Prof. Dr. Flávio Azevedo Marques de Saes, 2º Secretário da ANPUH; Prof. Caio C. Boschi, 1º Tesoureiro da ANPUH; Prof. Dr. Fernando Antonio Novais, do Conselho Consultivo da ANPUH; Prof. Rui C. Wachowicz, do Conselho Consultivo da ANPUH e Profª Drª Raquel Glezer, secretária do Núcleo Regional de São Paulo.

A Presidente da ANPUH historiou suas gestões para obter a verba destinada à publicação de um periódico, como órgão oficial da entidade. Para liberar as verbas será

necessário apresentar um orçamento, que foi solicitado ao Prof. Dr. Antonio Guimarães Ferri, Diretor da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em cuja gráfica será impresso o periódico, pelo menos nesta fase inicial.

Confirmou que pretende apresentar pelo menos o nº 1 no XIº Simpósio, a ser realizado em João Pessoa, na Paraíba, em julho de 1981, data comemorativa do 20º aniversário de fundação.

No decorrer do debate sobre o periódico discutiu-se a parte prática da edição, a saber: de uma lista de nomes sugeridos para título da publicação escolheu-se **Revista Brasileira de História**, órgão da ANPUH; com periodicidade de dois números anuais, de cerca de 200 páginas”.³²

A ANPUH é a mais importante entidade científica da área de História.

Construiu e consolidou ao longo de quarenta e um anos de atuação, representatividade e legitimidade nacional. Organiza-se por meio de Núcleos nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal. E, embora a estruturação, organização, número de filiados e atuação (no que concerne à continuidade) sejam muito diferenciados, mantém encontros estaduais, regionais (os Núcleos dos estados do Nordeste já organizaram três encontros regionais), e o Simpósio Nacional de História já fez 21 versões.

O Simpósio Nacional de História se realiza nos anos ímpares, desde 1961.

Inicialmente, acontecia sempre na “Semana da Pátria”. Posteriormente, passou a acontecer sempre na última semana de julho. A ampliação quantitativa do evento³³ é notória e sua importância acadêmica e política tem atraído profissionais e estudantes de graduação em História.

³² GLEZER, Raquel. A fundação da Revista. **Revista Brasileira de História**. Órgão da Associação Nacional dos Professores Universitários de História – ANPUH. São Paulo – BR, março de 1981.

³³ Foi observado, a partir do Simpósio Nacional de História ocorrido em 1995, no Recife/PE, um aumento significativo de participantes nesses eventos. A média de inscritos nos três últimos (Niterói/RJ 2001; Florianópolis/SC, 1999 e Belo Horizonte/MG) tem sido de 4000 (quatro mil) profissionais e estudantes de História. No XXI Simpósio, segundo registrou o Boletim, “foram apresentados ao todo 2045 trabalhos envolvendo 1724 autores. Os trabalhos foram assim distribuídos: 400 Comunicações Coordenadas totalizando 1471 trabalhos; 110 Comunicações Coordenadas de GTs com 402 trabalhos; 59 mesas redondas com 185 trabalhos; 27 conferências e 15 cursos”. In: Boletim. Ano 9 nº 19, 2º semestre 2001.

Palco de discussões acadêmicas tem comportado também os debates das questões mais urgentes que afligem o exercício da profissão, seja na pesquisa (condições para realização – incentivos financeiros, condições das fontes documentais etc) no ensino (políticas educacionais e suas influências diretas no ensino de História, inclusive, reformas curriculares) ou de qualquer outra natureza, mas que interfira nas áreas de interesse e atuação desses profissionais – bacharéis e licenciados em História.

A RBH, com uma história de 21 anos, colaborou com a construção do ensino de História como objeto de pesquisa e foi veículo de polêmicas em torno desse assunto e painel das pesquisas que se efetivaram na área. Publicação de caráter nacional³⁴, é, no Brasil, sem sombra de dúvida, o mais importante periódico de História.

Há um longo e antigo debate sobre o espaço que a ANPUH tem destinado ao ensino, tanto nos eventos que organiza, quanto na Revista Brasileira de História. No que concerne à entidade, já ressaltamos que a mudança do nome, mas a manutenção da sigla, ocorreu exatamente quando o seu quadro de sócios foi aberto aos profissionais do ensino fundamental e médio. Esse foi o motivo de uma cisão crucial para os destinos políticos e acadêmicos da mesma.

A Revista Brasileira de História já nasceu reconhecendo que, dessa entidade, podem participar todos os graduados em História, independente de titulação ou ligação a

³⁴ A Professora Déa Ribeiro Fenelon, refere-se: “Acho que uma grande coisa que nós conseguimos fazer na ANPUH, nesse período, [1983 – 1985] foi a reorganização da *Revista Brasileira de História*. Foi dar a ela o cunho internacional que ela tem hoje, uma revista de gabarito internacional. Foi dar uma cara nova, fazer uma revista realmente representativa de todos os profissionais de história”. Depoimento da Professora Déa Ribeiro Fenelon In: FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil**. História oral de vida. Campinas/SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 82.

qualquer um dos níveis de ensino. Vitrine de pesquisas, temas, discussões, a RBH se constituiu para esse trabalho como fonte mais apropriada para confecção de uma análise representativa da produção nacional na área do ensino de História. Expliquemo-nos.

A produção brasileira é ampla e diversificada,³⁵ porém a publicação e a circulação dessas obras não atingem a toda comunidade acadêmica de História. Isso é verdade para toda a produção do conhecimento histórico no Brasil e não é diferente para a produção sobre o ensino de História.

Por um lado, tem o problema das publicações. O mercado editorial é muito pouco desenvolvido para a área dos livros, assim chamados técnicos. O maior mercado de livros no Brasil é de didáticos, conforme demonstra o quadro abaixo:³⁶

Variação das vendas de livros no Brasil em 1996 por subsetores

Subsetores	1996	1997	Varição
Didáticos (mercado)	146.448.472	112.854.677	-22,94%
Obras Gerais	62.007.210	61.424.621	-0,94%
Religiosos	64.979.834	64.089.015	-1,37%
Técnicos/Científicos/profissionais	23.265.749	19.909.956	-14,42%
Subtotal	296.701.265	258.278.269	-12,95%
Didáticos (FNDE)	92.449.820	89.873.765	-2,79%
Total	389.151.085	348.152.034	-10,54%

As editoras universitárias, embora tentem sanar parte desse problema, deparam-se com um outro tipo de entrave, que é o da distribuição e circulação das obras – até pelo gigantismo do nosso território nacional – que é o mesmo tipo de problema enfrentado pelas

³⁵ Esta bibliografia será analisada no item 3 desse capítulo.

³⁶ BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; SP: FAPESP, 1999 (Coleção Histórias de Leitura).

editoras locais, de pequeno porte, que, de alguma forma, têm publicado as produções mais localizadas.

Por outro lado, os trabalhos que alcançam a publicação, enfrentam os problemas acima referenciados, com exceção daquelas que estão ligadas a Editoras com estruturas de divulgação e distribuição melhores. No entanto, deve-se reconhecer o número significativo de monografias de especialização, dissertações de mestrado, teses de doutorado e relatórios de pesquisa que ficam restritos às bibliotecas das instituições que lhes deram origem.

Assim sendo, embora o quadro de obras que acompanha esse estudo, cumpra uma função de catalogação³⁷, sempre incompleta em qualquer tentativa, a demonstração do que se torna óbvio – crescimento, amplitude e generalidade – do ensino de História como objeto de pesquisa não pode e não deve substituir uma vitrine como a Revista Brasileira de História.

Por isso, optou-se por uma análise do lugar ocupado pelo ensino de História na Revista Brasileira de História. Dos 43 números publicados, em 20 números há artigos sobre ensino de História, sendo que três têm como dossiês esse mesmo tema. **Único dossiê a se repetir na RBH.** A constância temporal também é muito significativa.

Quadro 1: Presença do ensino de história como tema na RBH - Número e ano

Número da Revista Brasileira de História	Ano de Publicação	Observação
03	1982	
07	1984	
10	1985	
11	1986	
12	1986	

³⁷ Ver Anexo 2

13	1986/1987	
14	1987	
15	1988	
19	1989/1990	Dossiê
25 e 26	1992/1993	Número Duplo / Dossiê
27	1994	
31 e 32	1996	Número Duplo
33	1997	
36	1998	Dossiê
37	1999	
38	1999	
40	2001	
43	2002	

Fonte: Revistas Brasileira de História

Quadro 2: Filiação institucional dos autores

Filiação Institucional	Quantidade	Estado e/ou País
USP	11	São Paulo/Brasil
UNESP – Assis	5	São Paulo/Brasil
UNICAMP	6	São Paulo/Brasil
Universidade do Sagrado Coração (Bauru)		São Paulo/Brasil
UNESP – Franca	1	São Paulo/Brasil
UNESP – Araraquara	1	São Paulo/Brasil
Universidade Mackenzie	1	São Paulo/Brasil
Universidade de São Francisco (Bragança Paulista)	1	São Paulo/Brasil
PUC	4	São Paulo/Brasil
Rede pública e/ou particular do Estado	4	São Paulo/Brasil
Secretaria do Bem-estar Social	1	São Paulo/Brasil
Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas	1	São Paulo/Brasil
Universidade Federal de Minas Gerais	1	Minas Gerais/Brasil
Universidade Federal de Ouro Preto	1	Minas Gerais/Brasil
Universidade Federal de Uberlândia	4	Minas Gerais/Brasil
Universidade Católica de Goiás	1	Goiás/Brasil
Universidade Federal Fluminense	2	Rio de Janeiro/Brasil
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1	Rio Grande do Sul/Brasil
Universidade Estadual de Ponta Grossa	1	Paraná/Brasil
Universidade Federal do Ceará	1	Ceará/Brasil
Universidade Federal da Paraíba	1	Paraíba/Brasil
Universidade Federal Rural de Pernambuco	1	Pernambuco/Brasil
Instituto Jeismann	1	Alemanha
Ruskin College, Oxford	1	Inglaterra
Universidade Laval, Quebec.	1	Canadá

Fonte: Revistas Brasileira de História

Dos 57 textos publicados, 37 são de instituições paulistas, 20 de instituições de vários estados brasileiros e de instituições de outros países. Há uma clara concentração de autores de São Paulo e, embora seja mais fácil usar esse argumento para tecer considerações sobre o pouco espaço concedido a pesquisadores/professores de outros locais, não vamos utilizar esse caminho. Sendo mais fácil, encobre questões muito mais complexas que estão por rodear essa nova linha de pesquisa da área de História: o seu ensino.

Os textos abrangem aspectos múltiplos e diferenciados, diferente do seu local de proveniência. Para viabilizar sua análise, dividimo-los em oito grupos temáticos:

- 1) História do Ensino de História;
- 2) História da Educação e das Ideais Educacionais;
- 3) Análises de livros didáticos e/ou outras publicações ligadas ao ensino de História;
- 4) Relatos de experiências de sala de aula e propostas para o ensino de História;
- 5) Formação do professor e ensino de 1ª a 4ª séries;
- 6) Condições de ensino;
- 7) Discussões sobre áreas de conhecimento ou temas/períodos específicos ligados à História;
- 8) Discussões teóricas sobre o ensino de História.

Essas temáticas, criadas para esse estudo, podem, é claro, não coincidir com outras análises que sejam feitas. Constituiu-se apenas num meio para agrupar, o que se considera

um número significativo de textos, de modo que não se transformasse numa série de sínteses das leituras feitas.

Dada a diversidade de enfoques, tratamentos, percursos teórico-metodológicos etc, optamos pela aproximação temática dos textos, artigos, notícias para se proceder a sua análise.

Embora as críticas feitas a ANPUH sobre o suposto pouco espaço concedido às questões relativas ao ensino, desde a Revista nº 03, publicada em 1982, há textos sobre o ensino de História. Nesse caso, há uma apresentação da Profa. Dra. Raquel Glezer, para um conjunto de documentos relativos ao que ela – a autora - chamou de um problema “contínuo”: os Estudos Sociais. As tentativas e, em alguns casos, as vitórias, do governo ditatorial brasileiro para enfraquecer a formação de professores de História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

A entidade no seu conjunto se pronunciou de forma contundente contra a criação das graduações curtas de Estudos Sociais e mobilizou expressivo número de filiados e órgãos, chamados a se pronunciarem sobre tal questão. Nessa oportunidade, foram publicados diversos documentos resultados dessa mobilização.

Embora inaugure o espaço do ensino na RBH, o conjunto de documentos acima referenciados não se constituem em artigos científicos. Dessa natureza, o maior número de trabalhos são sobre as políticas educacionais e a história do ensino de História.

Sobre a história do ensino de história na RBH, números 25 e 26, há três artigos que, integrados, traçam um período que cobre desde o estabelecimento do ensino dessa disciplina até a década de 30 do século XX. Isso porque **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva**, de autoria de Elza Nadai, recompõe os caminhos trilhados pelo ensino de História no Brasil – desde seu estabelecimento em 1838 no Colégio Pedro II passando pela fundação da USP e as alterações teórico-metodológicas influenciadas por essa instituição e conclui o artigo, com o que a autora considerava, os principais caminhos ou problemas do ensino de História.

Para dar continuidade a essa cronologia, é necessário que se junte o artigo da Professora Circe Bittencourt, **Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana**, que discute como foi no Brasil a passagem do ensino de História como História Sagrada para uma História profana, isso entre o Império e a República; e o da Professora Kátia Abud, **O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931**, quando interpreta o binômio História e Política mostrando como uma serve à outra e discute os programas de História de 1931 coerentes com os objetivos do governo Getúlio Vargas.

Se quisermos continuar esse histórico, dispomos dos textos nos números 36, **Formação da alma e do caráter nacional: Ensino de História na era Vargas**, de autoria da Professora Kátia Abud; **Non Ducor, Duco: a ideologia da paulistanidade e a escola**, do Professor Luís Fernando Cerri e **Ouvindo o Brasil: o ensino de História pelo rádio – décadas de 1930/1940**, do Professor Newton D'angelo.

Para fecharmos uma linha cronológica, têm-se todos os textos publicados por ocasião das propostas de reforma em São Paulo, – apenas uma das muitas reformas ocorridas em

todos os estados brasileiros com a retomada das lutas sindicais e pelo fim da ditadura militar e pela efetivação de uma nova ordem na educação brasileira – mas, sem sombra de dúvida, a mais comentada e convertida em “problemática nacional” pela repercussão dada por jornais e pela RBH, nos números 14 e 19, mas sobretudo no primeiro.

No número 14, há o dossiê **Ensino de História: opções em confronto**, que constitui-se de um conjunto de documentos (editoriais e artigos dos jornais O Estado de São Paulo; Folha de São Paulo; Jornal da Tarde) sobre a proposta de reforma curricular de História e as respostas dos professores componentes da comissão (que foram enviadas aos periódicos, mas não foram publicadas). Essas respostas foram publicadas após o dossiê referido anteriormente, sob os títulos: **Sobre a proposta para o ensino de História de 1º grau**, da Professora Déa Ribeiro Fenelon, **A impaciência do preconceito e o coro dos contentes**, do Professor Marcos A. da Silva, **Antiguidade, proposta Curricular e Formação de uma cidadania democrática**, do Professor Pedro Paulo Abreu Funari.

No número 19, há o texto **Vivências da Contramão**, de autoria dos Professores Marcos A. da Silva e Maria Antonieta M. Antonacci. Esse texto, embora não afirme ser, ainda, acerca do “Projeto da CENP”, se for inserido na lógica de publicação das revistas e acompanhando os debates – tanto do periódico quanto da entidade - constituiu-se numa clara resposta aos setores conservadores e/ou opositores da proposta sobre a necessidade de revisão das relações Universidade-escola. Por isso, o catalogamos nessa temática. Esse artigo adquiriu uma importância maior por ser o texto inicial do primeiro dossiê da RBH sobre Ensino de História, número rapidamente incorporado na historiografia “clássica” sobre esse tema no Brasil.

Temos também a transformação da proposta da CENP em objeto de pesquisa sobre o ensino de história sendo estudada pelas professoras Maria do Carmo Martins e Cláudia Sabag Ricci no número 36 **A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional** e **Quando os discursos não se encontram: Imaginário do professor de História e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo**, publicada em 1998. Uma resenha do livro da Professora Selva Guimarães Fonseca – **Caminhos da História Ensinada**, publicada em 1992/1993 no número 25 e 26, de autoria da Professora Mara Rúbia A. M. Veríssimo, já noticiava o fato dessas reformas terem se transformado em objeto de estudo dessa nova área de pesquisa.

Há textos de História da Educação que também abarcam boa parte da história republicana do Brasil. No número 37, há o artigo intitulado **Crianças e escolas na passagem do Império para a República** da Professora Alessandra F. Martinez de Schueler, no 38, **A escola primária como tema do debate político às vésperas da República**, de Carlota Boto; no número 36, ainda sobre a mesma temática, tem-se **Estado Novo: projeto político-pedagógico e a construção do saber**, da Professora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida, e no 27 **Educação Modernizadora e Educação de classe: O lazer, a cultura popular e o trabalho no período de Vargas e Juscelino**, de autoria do Professor Iraíde Marques de Freitas Barreiro e **Brasil 1954-1964: Sugestão de roteiro a partir da “História das idéias educacionais”**, de autoria do Professor Marcos Cezar de Freitas.

No número 40 sobre essa temática – História da Educação – desta feita, em relação a Portugal, tem-se **Crianças à prova da escola: impasses da hereditariedade e a nova pedagogia em Portugal da fronteira entre os séculos XIX e XX**, da Professora Carlota Boto.

A diferença dessa cobertura cronológica em relação a qualquer outra publicação específica da História da Educação seria a relação dessa com o ensino de História. Realizadas por profissionais de História, essas pesquisas contribuiriam de forma singular para a compreensão da história da educação com as vicissitudes do ensino de História e, talvez, ajudariam na solução de algumas questões – que trataremos ao final desse capítulo – sobre essa nova área de pesquisa: o ensino de História.

Sobre livros didáticos, diferente da quantidade de pesquisas realizadas no Brasil, a quantidade de artigos publicados é diminuta na RBH. Há **O conservadorismo e os paradidáticos de História** (RBH nº 25 e 26), de autoria da Professora Ernesta Zamboni, que analisa como, sob uma roupagem nova, os livros paradidáticos reafirmam uma História conservadora; e **Novos livros e velhas idéias** (RBH nº 07), de autoria da Professora Raquel Glezer. Esse artigo é uma análise dos livros que compõem as coleções Redescobrimo o Brasil - 1) Da Colônia ao Império e 2) Cai o Império - e O cotidiano da História - 1) O engenho colonial e 2) Os abolicionistas.

A autora demonstra como, por trás de um tratamento gráfico novo, persistem as velhas idéias, ou nas palavras dela:...”as afirmações dos autores podem ser comparadas com as afirmações de Ranke, Fustel de Coulanges, Langlois e Seignobos, com salpicos de Lucien Febvre”³⁸.

³⁸ GLEZER, Rachel. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 4, nº 7, março/1984. p. 153.

Diferentes na quantidade, mas não na qualidade da análise. As avaliações que preponderam sobre livros didáticos no Brasil, são o que poderíamos chamar de historiografia da falta. No item 3 desse capítulo se voltará a essa questão.

No número 19, **A Ausência da Natureza nos Livros Didáticos de História**, do Professor Arthur Soffiati, corrobora a afirmação anterior. Como o próprio título indica, reclama-se a ausência da natureza nos livros didáticos de História. E, embora não seja sobre livros didáticos, no mesmo número, há uma análise sobre os conceitos de História e Educação na revista *Sesinho*, intitulado **História e Educação em Sesinho**, de autoria da Professora Olga Brites.

Há um número significativo de artigos que, a partir de experiências – de estudos de temas ou práticas de sala de aula – propõem formas para o ensino de História. É o caso, no número 25/26, de **Rastreamento de pistas – a observação nas praças da cidade**, de Lídia M. V. Possas. O artigo é a notícia de um trabalho de formação em serviço a partir de estudos de meio em algumas praças. No preâmbulo desta notícia, a autora faz algumas considerações, de caráter metodológico, sobre observação simples, participante e sistêmica e, ainda nesse número, há o artigo intitulado **Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de História**, de autoria de José Ricardo Oriá Fernandes. Neste texto, o autor historia como vem sendo juridicamente definido o patrimônio cultural, passando de uma concepção restrita à uma concepção mais abrangente. O autor defende a preservação do patrimônio como um dos direitos do cidadão e o defende como recurso para o ensino de História.

Na Revista Brasileira de História número 10, **Astérix e a dominação romana**, de autoria de Zélia Lopes da Silva, é o relato de uma experiência de sala de aula – considerada positiva – de ensino de História com Revista em quadrinhos.

Na Revista Brasileira de História nº 13, há o artigo **Linguagem e Canção: Uma Proposta para o Ensino de História**, de autoria dos Professores Marcos Francisco Napolitano d'Eugênio, Maria Cecília Amaral e Wagner Cafagni Borja, também uma situação proposta e vivenciada em sala de aula, compartilhada para divulgação e – quem sabe – novas experiências.

Juntamos, sob a denominação “Formação do professor e ensino de 1ª a 4ª séries”, os seguintes textos: no número 10, **A Criança e a História que lhe é ensinada**, de autoria da Professora Olga Brites; **Creche: uma escola antecipada**, de autoria da Professora Maria Nadja L. de Oliveira; **A Formação do ‘Professor I’ e o Ensino de História**, da Professora Zita de Paula Rosa; e no número 11, **A Escola Pública Contemporânea: os Currículos Oficiais de História e o Ensino Temático**, de autoria da Professora Elza Nadai e **“Sociedade e Trabalho” e os Primeiros Anos de escolaridade – Introdução das Noções Básicas Para a Formação de Um Conceito: Trabalho**, da Professora Ernesta Zamboni; além de, no nº 19, **Sabor e dissabores do Ensino de História**, de autoria das Professoras Dulce Maria P. Camargo, Ernesta Zamboni e Maria Carolina B. Galzerani.

Fazem-se necessárias duas observações em relação aos textos de autoria das Professoras Elza Nadai e Ernesta Zamboni, ambos publicados na Revista Brasileira de História número 11. A primeira diz respeito ao fato que ambos são fruto das aulas ministradas num curso

oferecido no XIII Simpósio da ANPUH, realizado em Curitiba, de 21 a 26 de julho de 1985, sugerida sua proposição pela então Presidente da entidade, a Professora Déa Ribeiro Fenelon. Na Assembléia Geral, ocorrida nesse mesmo Simpósio, ficou estabelecido que, dali por diante, todos os Simpósios deveriam ter cursos com o tema escolhido para o evento e seu tratamento nos ensinos fundamental e médio. A segunda observação é que, pela primeira vez, os artigos relativos ao ensino de História não estiveram numa seção separada da revista dedicada às questões do ensino, intitulada Questões Didáticas.

O número 11 da RBH foi organizado por Déa Ribeiro Fenelon a partir dos textos do Simpósio de Curitiba e constituem um registro de alguns trabalhos lá apresentados. A Nota Introdutória da Revista, assinada pela organizadora, assim justifica:

Os textos dessa coletânea foram todos apresentados no XIII SIMPÓSIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA (ANPUH), realizado em Curitiba, em julho de 1985, tendo SOCIEDADE E TRABALHO NA HISTÓRIA como tema central de suas discussões. Aparecem aqui como um número especial da REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA.

A proposta de fazer deste tema o eixo dos debates do encontro, além da relevância intrínseca do próprio assunto, tinha em vista uma perspectiva de trazer a público inúmeros trabalhos de historiadores que, dispersos ou imersos em suas tarefas quotidianas de sala de aula e de orientação, têm tido poucas oportunidades de trocar idéias, discorrer sobre suas dificuldades nas abordagens de pesquisa, ou de propostas de outros direcionamentos para a escolha de temas e de objetos para a análise historiográfica, ou ainda mais, sobre a ansiedade sadia que muitos carregam de traduzir estas preocupações nas tentativas de repensar também a produção e o ensino de História de 1 e 2 graus.³⁹

Há uma modificação paulatina da Revista Brasileira de História. Ela passa de uma feição mais administrativa para uma mais acadêmica. Ou seja, em seus primeiros números, a Revista comporta notícias dos Núcleos e da Direção Nacional, publica documentos

³⁹ FENELON, Déa Ribeiro. NOTA INTRODUTÓRIA. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 6, n° 11, set. 1985/fev. 1986. p. 5.

administrativos da entidade – atas, etc. Aos poucos, ela toma uma feição estritamente acadêmica, de divulgação de pesquisas. Os artigos relativos ao ensino de História, nesse momento inicial (números 7, 10 e ainda subsiste no 12), estão publicados na seção, como dito acima, Questões Didáticas, como se compusesse uma especificidade da atuação desse profissional, da entidade ou da Revista. Ou seria de todos?

Nos números 03 (sobre Estudos Sociais), compõe o Noticiário e, no número 14 (sobre a reforma curricular proposta pela CENP), constitui a seção Polêmica, não retomada em nenhum outro número, apesar de persistirem tantas questões polêmicas.

A Professora Déa Ribeiro Fenelon, em depoimento já referenciado nesse estudo, afirma que o principal trabalho de sua gestão foi a representatividade real que proporcionou a RBH. Não é objetivo desse trabalho analisar esse periódico, mas, em relação ao ensino de História, há que se observar algo extremamente interessante.

No período de 1985 – imediatamente após a Presidência de Déa Fenelon - a 1989 - data do primeiro dossiê sobre ensino de História - temos distribuídos, em seis dos nove números publicados, dezesseis textos sobre ensino de História.

Em espaços de tempo que separam os outros dossiês sobre ensino de História, nunca foram publicados tantos textos. São principalmente sobre experiências de sala de aula e constatações sobre a formação e condições do ensino dos professores, além da famosa “polêmica CENP”. Observação que corrobora a análise feita pela Professora Ernesta Zamboni transcrita no item 1 desse capítulo. Ela mesma, personagem desse novo espaço ocupado. Segundo aquela

análise, num primeiro momento, os trabalhos sobre ensino de História se restringiam a relatos de experiência.

As Revistas Brasileiras de História, que têm dossiês sobre ensino de História, são de 1989/1990 (nº 19), 1992/1993 (nºs 25 e 26 – volume único) e 1998 (nº 36).

Todas da década de 90. Só não podemos denominá-la de “década de ouro” para o ensino de História na RBH porque, como se pode observar nas apresentações a dois dos três dossiês, o espaço construído foi por causa de problemas – sempre presentes – na atuação dos profissionais de História, seja no ensino ou nas (in)definições dessa área de pesquisa.

A Revista Brasileira de História fala sobre ensino: após três edições sem tratar desse campo (nºs 16, 17 e 18, com a única exceção de uma notícia no segundo), eis artigos, narrativas de experiências e outros materiais que o abordam a partir de múltiplos ângulos.

São vozes dissonantes: entre a necessidade de racionalizar a experiência (Bergmann) e a valorização da experiência recuperada (Silva/Antonacci), traçam-se caminhos opostos, cuja perspectiva em comum é a possibilidade de manter o ensino entre as preocupações teóricas e políticas do profissional de História.

Elas não se tornam, todavia, desafinadas: da ausência (Soffiati) aos usos políticos (Brites) da natureza nos materiais didáticos ou paradidáticos de História, percebe-se a articulação temática entre reflexões desenvolvidas a partir de espaços teóricos e empíricos diversos.

Há evidentes diferenças entre elas: basta comparar os olhares de Ricci, abordando a *Revista de História* e a ANPUH sob o signo do conflito teórico, e Fonseca, avaliando coletâneas e artigos que discutiram o ensino de História no Brasil com uma vontade de acumular resultados.

Tais vozes configuram naipes bem timbrados: não é ocasional que a seção “Experiências de ensino” aborde ou apresente trabalhos grupais ou atitudes de grupos em relação ao tema.

O aparente isolamento de alguns temas não perde de vista a necessidade de mediações, como ocorre nos tratamentos dados à História local por Samuel.

Elas participam da reescrita historiográfica sobre a República, de que são exemplos, além de muitos antes citados Silva e Reis.

São, ainda, polêmicas: as análises de Barreiro, sobre Prado Jr. e Viotti da Costa, repensam em profundidade fontes largamente usadas na escola de 1º e 2º graus – apenas nelas?

O treinamento dessas vozes tem-se dado nos espaços por onde o professor cada vez mais transita, malgrado tantas barreiras – pós-graduação, prática associativa, formação permanente.

Eis o vozerio da História ensinada. É preciso ouvi-lo. Ele contribui para se entender porque os quadros-negros, hoje, são verdes.⁴⁰

O tom, tenso, e só aparentemente, otimista da apresentação do Professor Marcos A. da Silva, destoa da leitura que se pode fazer da inserção – sempre presente – do ensino de História na Revista Brasileira de História.

Nos números anteriores ao dossiê pelo professor apresentado, desfilam, nas páginas do periódico, os nomes dos professores que marcaram e marcarão até hoje o espaço das discussões sobre o ensino na entidade e nas publicações.

Assim, são autores de alguns dos textos, além do próprio Marcos A. da Silva, as professoras Elza Nadai, Ernesta Zamboni, Joana Neves, Maria Antonieta Antonacci, Déa Ribeiro Fenelon, Olga Brites, entre outros.

No número em questão – 19, repetimos, 1º dossiê de ensino de História – despontam os nomes das Professoras Cláudia Sabag Ricci, Conceição Cabrini, Helenice Ciampi, Maria Carolina Bolvério Galzerani e Selva Guimarães Fonseca. Consolidam-se as referências utilizadas por todos que trabalham com o ensino de História como objeto de pesquisa.

Como qualquer outra área, amplia-se o número de interessados quando as questões são mais generalizadas, como por exemplo, quando afetam a definição de quem é esse profissional de História.

⁴⁰ SILVA, Marcos A. da. Apresentação. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 9, nº 19, set. 1989/fev. 1990.

Restringe-se quando se refere especificamente aos ensinos – hoje – fundamental e médio, numa entidade composta, em sua maioria, por profissionais do ensino superior.

Portanto, em vez da ausência ou da necessidade de “ouvir a História ensinada”, o que a apresentação e os textos deixam entrever são as difíceis relações entre a produção do conhecimento histórico e a construção do conhecimento histórico escolar e, reiterando, as (in) definições de uma – na época – recém-nascida área de pesquisa. Nem a primeira nem a segunda questões foram ainda resolvidas.

Por outro lado, a apresentação do nº 36 – o terceiro e, por enquanto, último dossiê sobre ensino de História, afirma:

A Revista Brasileira de História oferece aos seus leitores dois dossiês neste número. O primeiro, proposto pelo Conselho Editorial, centra-se no ensino de história. Justamente no momento em que os profissionais da área defrontam-se com parâmetros e diretrizes que trazem no seu bojo propostas de redefinição dos conteúdos, objetivos e métodos; e com uma realidade que obriga a repensar as noções de tempo, espaço e memória, a reflexão a respeito do saber e do fazer histórico assumem caráter de urgência.⁴¹

Mais uma vez, a concretude dos fatos obriga os profissionais de História a enfrentarem uma proposta curricular (PCN) que, legitimada pela entidade, não carrega as idéias da categoria e que já teria condição de ter incorporado parte dos debates produzidos pelos pesquisadores do ensino de História.

⁴¹ Conselho Editorial. Apresentação. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH/Humanitas Publicações, vol. 18, nº 36, 1998.

Continuando o mapeamento, tem-se o texto no número 12 **Condições de Trabalho do professor e Ensino de História**, de autoria de Zeluiza Brandão e Joana Neves, único a compor a temática nº 6: Condições de Ensino.

Na Temática “Discussões sobre áreas de conhecimento ou temas/períodos específicos ligados a História”, estão os seguintes textos: no número 13, **História da Arte e História: Uma Pesquisa de Opinião**, de autoria da Professora Heliana Angotti Salgueiro; no número 15, **Faces do mesmo – Algumas Histórias na Indústria Cultural**, de autoria do Professor Marcos A. da Silva, **Poder, Posição, Imposição no Ensino de História Antiga: da Passividade Forçada à Produção do Conhecimento**, do Professor Pedro Paulo Abreu Funari; no número 19, o artigo intitulado **O Materialismo Histórico e a Questão da Cultura**, do Professor José Carlos Barreiro e **História Local e História Oral**, do Professor Raphael Samuel. Nos números 25 e 26, que, como já observado, constitui-se num volume único, o texto **Memória Histórica e Cultura Material** é, mais uma vez, do Professor Pedro Paulo de Abreu Funari e no número 33, há o texto **Sob o silêncio da escola, a memória**, da Professora Maria Cecília Cortez Christiano de Souza.

Há, por fim, vários textos que discutem o conteúdo do que é ensino em História e que refletem sobre a importância desse conhecimento para a formação dos indivíduos, das variadas formas de formação de consciência histórica, além da escola. É o caso do texto, no nº 13 **Aprender Quais Histórias**, das Professoras Anelise Maria Muller de Carvalho, Cecília Hanna Mate, Maria Antonieta Martins Antonacci, Maria Aparecida de Aquino, Maria Cândida Delgado Reis e Salma Nicolau. No nº 19, **A História na Reflexão Didática**, de autoria de Klaus Bergmann, **A Academia Vai ao Ensino de 1º e 2º graus**, da Professora Cláudia Sabag Ricci,

Reflexões Sobre a Prática Diária no Ensino de História, das Professoras Célia Morato Gagliardi, Conceição Cabrini, Daisy Amadio Fujiwara, Elizabeth dos Santos Bernardo, Helenice Ciampi, Marize Carvalho Vilela e Rona Rocha Machado e **Ensino de História: Diversificação de Abordagens**, da Professora Selva Guimarães Fonseca. No nº 25 e 26 **Dilemas da Relação teoria e prática na formação do professor de História: Alternativas em perspectiva**, do Professor Luís Carlos Villalta, no nº 31 e 32 **Didática da História – Patrimônio e História local**, da Professora Selva Guimarães Fonseca; no nº 36 **Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar**, da Professora Maria Stephanou; e no nº 43 **Ensino de História e Nação na propaganda do “milagre econômico”** de autoria do Professor Luis Fernando Cerri.

A Revista Brasileira de História se constitui, como dito no início desse item, numa ampla vitrine dos caminhos que a pesquisa, discussão, sobre o ensino de História vem tomando no Brasil.

Reflete os avanços e as necessidades de percurso que ainda está por se fazer. À primeira vista, poder-se-ia imaginar que essa incompletude coloca-se porque os artigos têm uma especificidade e limite pela sua própria condição para publicação.

Porém, o que se pôde observar para confecção desse estudo, não foi isso. A produção sobre o ensino de História como objeto de pesquisa passou por algumas fases. Não totalmente homogêneas, mas pode-se caracterizá-las da seguinte forma: se, num primeiro momento, os artigos sobre ensino de História foram principalmente sobre experiências vivenciadas em sala de aula, foi seguido – catalisado na RBH pela “Polêmica CENP” – por um

momento extremamente plural, quando realidade e produção/reconstrução⁴² do conhecimento histórico imbricam-se resultando em diversidade de artigos e das problemáticas que discutem.

Por fim, as (in)definições dessa área estão se impondo. Consideramos que se chegou a um momento-limite. Faz-se necessário definir o que é essa área, quais são seus objetos, quais são as relações desejáveis entre a entidade e seus filiados diretamente envolvidos com as problemáticas do ensino e, principalmente, quais seriam os temas que fariam avançar nossas discussões.

O terceiro item desse capítulo busca respostas na bibliografia consultada e retoma essas questões, na tentativa de explicitá-las e demonstrar suas importâncias.

3.A produção brasileira sobre o ensino de História

Como foi ressaltada anteriormente, a produção brasileira sobre ensino de História é ampla e diversificada.

O seu recente crescimento não impede que, atualmente, já tenhamos um número significativo de obras publicadas e outras tantas à espera de uma divulgação maior.⁴³

⁴² Estamos nos referindo, como produção do conhecimento, às pesquisas sobre a área e, como reconstrução do conhecimento, como os agentes escolares (alunos, professores) apreendem e refazem esse conhecimento.

⁴³ Os problemas para publicações já foram apontados no item 2. A lista de estudos do Anexo 2 é uma contribuição desse trabalho ao mapeamento da produção sobre o ensino de História.

Nesse item, objetivamos analisar a produção brasileira sobre ensino de História. Consideramos, no entanto, que, para se alcançar esse fim, o mais recomendável seria proceder de forma generalizante, visto que seria improdutivo e cansativo, para o leitor, fazer considerações sobre cada uma das obras, com exceção das que referem-se aos livros didáticos, pelas razões que se observarão.

Apesar de ampla e diversificada, essa produção, no entanto, não foge às linhas apresentadas pela Revista Brasileira de História.

Quando nos referimos anteriormente à RBH como uma vitrine, não estava, de modo algum, usando, apenas, uma força de expressão. De fato, aquele periódico é fiel à produção acadêmica, através de suas páginas, construindo um quadro amplo sobre os estudos na área de ensino de História.

Ao final do item dois, quando enumeramos questões que consideramos fulcrais, foi porque, depois de estudar com cuidado essa bibliografia, aponta-se, de fato, um momento de inflexão para essa área de estudo/pesquisa.

Os estudos mais recentes direcionam o nosso olhar para a discussão sobre as relações da produção do conhecimento histórico com o conhecimento histórico escolar. Os trabalhos de Helenice Ciampi, Flávia Eloísa Caimi.e Maria do Carmo. Martins são importantes exemplos desse direcionamento.⁴⁴

⁴⁴É extremamente importante a discussão pautada, por exemplo, em recentes estudos publicados: CIAMPI, Helenice. **A história pensada e ensinada:** da geração das certezas à geração das incertezas. São Paulo: EDUC, 2000 ; CAIMI,

No entanto, apesar de posta, a discussão não se conclui. Ou seja, os estudos são pontuais: no primeiro, coloca-se a análise dos programas das disciplinas Introdução aos Estudos Históricos e História do Brasil na PUC-SP, nas décadas de 70 e 80 do século XX, e suas relações com a pesquisa histórica já constituída como referência para cada um dos temas elencados nos programas; o segundo analisa vários títulos que compõem a bibliografia sobre o ensino de História e, nas conclusões, aponta as ligações que as reflexões sobre esse ensino, hoje, devem ter com questões como pluralidade cultural, globalização etc; e o terceiro analisa como o Conselho Federal de Educação e a ANPUH têm influído nas decisões sobre programa curriculares, baseando-se nos documentos pesquisados da entidade e daquela instância governamental.

Influenciadas, principalmente, pelos estudos de André Chervel⁴⁵, as novas pesquisas pautam corretamente a discussão sobre o que constitui o conhecimento histórico escolar, expõem posições variadas sobre como se constitui esse saber e, também, defendem a necessária articulação dele com a conjuntura atual, sua complexidade e os novos saberes necessários aos cidadãos e ao profissional do futuro. No entanto, nenhum estudo propõe-se a discutir sobre essa questão do ponto de vista da produção do conhecimento histórico e nem na formação inicial do profissional de História.

André Chervel é pesquisador do *Service d'histoire de l'éducation – Institut national de recherche pédagogique*, em Paris, França, e seu texto, acima mencionado, publicado

Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias**: o ensino de História no Brasil (1990-1998). Passo Fundo: UPF, 2001 e MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: EDUSF, 2002; sobre essas relações entre a produção do conhecimento histórico e o conhecimento histórico escolar.

⁴⁵ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**. Rio Grande do Sul, 2, 1990. p. 177 –229.

no Brasil, é norteador para todos (analisados para este estudo) os trabalhos nessa área de história das disciplinas e dos saberes escolares.

Conduz a discussão para questões fundamentais como a “naturalização” do conteúdo programático, chegando-se à complicada situação da dificuldade de entendimento dos alunos de Prática de Ensino, ou mesmo de professores, sobre a possibilidade de seleção de conteúdos ou de perceber que não existe conteúdo correspondente a uma série, mas, na verdade, em algum momento, por alguém, ele foi selecionado e estabelecido:

[...] os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. Além do mais, não tendo sido rompido o contato com o verbo *disciplinar*, o valor forte do termo está sempre disponível. Uma “disciplina”, é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.⁴⁶

Ou seja, para uma discussão sobre o que define o saber escolar, seria ele uma vulgarização do saber acadêmico? Seria um outro saber com independência total em relação ao primeiro? Ou seria uma determinação dos poderes governamentais em relação ao que deve ou não ser ensinado nas escolas?

Discussão esta que não pode ser dissociada da formação de professores. E, nesse caso, o autor analisa de uma forma que, para o presente trabalho, é central:

⁴⁶ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**. Rio Grande do Sul, 2, 1990. p. 180.

O que caracteriza o ensino de nível superior, é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidade. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos de ensino. O mestre ignora aqui a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil, e de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público: nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma invariante. Todos os seus problemas de ensino se remetem aos problemas da comunicação: eles são, quando muito, de ordem retórica. E tudo que se solicita ao aluno é “estudar” esta matéria para domina-la e assimila-la: é um “estudante”. Alcançada a idade adulta, ele não reivindica didática particular à sua idade. Certamente, o ponto de vista um pouco esquemático aqui apresentado não leva em conta o fenômeno recente da “secundarização” do ensino superior: mas justamente esta expressão ilustra bem a consciência profunda de uma diferenciação clara entre dois tipos de ensino.⁴⁷

Embora André Chervel não estivesse se referindo à formação de professores, mas ao ensino superior de uma forma geral, é basilar que essa discussão ocorra na graduação, formação inicial de profissionais que, como assinalado anteriormente, devem perceber o caráter seletivo do conteúdo.

As conexões com o projeto político-pedagógico da escola e com a realidade vivida pelos agentes escolares são satisfatoriamente percebidas pelos formandos e professores. As dúvidas residem em qual conteúdo, ou melhor, quais parâmetros devem nortear a escolha desse conteúdo que deve ser obrigatório ou desejável.

Quando a formação inicial não cumpre esse papel, no Brasil, no mais das vezes, quem está fazendo essa seleção é o livro didático. Assim, deixam de ser um meio para o ensino, para transformar-se na própria disciplina, no que deve ser estudado.

Como exemplo disso, cito o depoimento abaixo, transcrito por Kazumi Munakata:

⁴⁷ CHERVEL, André. Op. Cit. p. 185 –186.

Há aqueles [livros] que são mais tradicionais, há os menos tradicionais e agora, recentemente, há os que estão trabalhando na linha construtivista. O que a gente tenta fazer é atender ao mercado, né? Então, há os livros mais “fortes” – como se dizia na nossa época, “esse livro é forte, essa escola é forte” - , uma exigência mais séria, mais exigente em relação ao conhecimento gramatical, mesmo; outro mais solto, mais brincadeiras, mais desafios para criança. E a gente está agora com um livro publicado, que, no começo a gente sabia que não ia ter um público muito grande, mas que está aumentando o público dele, que é o *ALP*, que é linha construtivista, que está atendendo a uma demanda do mercado agora. Pelo menos uma grande parte do mercado está muito preocupado com isso e não existe material nem livro didático, e os professores são..., não estão formados para isso, mesmo. É uma questão de formação do professor, mesmo. Nesses livros é..., meio que suprem muito pouquinho essa carência do professor. Quer dizer, o livro didático está cumprindo uma função que não é do livro didático, vamos e venhamos, né? Mas que, enfim..., a gente está atendendo o mercado mesmo.⁴⁸

O editor de livros didáticos tem razão. Se o “professor não está sendo formado” para fazer seu próprio programa, para selecionar o conteúdo, o mercado atende, de alguma forma, a essa demanda. E a discussão sobre o que deve ser ensinado, a quem e como, vai se tornando, cada vez mais, uma questão considerada “bizantina” ou eivada de pedagogismo.

Assim, transformada em uma discussão sobre “transposição didática”, interessa, no mais das vezes, aos editores de livros didáticos e é desprovida da relação com a forma de produção do conhecimento da sua respectiva área, no nosso caso, da História.

O depoimento a seguir é sintomático:

Nós temos consultores, pedimos para analistas analisarem. Sempre procuramos fazer uma análise assim: pegamos um indivíduo que tem conhecimento teórico grande e pedimos para professores. O professor, embora **não saiba por que** não gosta daquilo, mas ele diz “gosto” ou “não gosto”, “ah, eu acho que isso não dá certo”, e é esse professor que vai escolher o livro. O analista conhece Pedagogia e vai dizer: “Olha, esse livro, tem um problema aqui de seqüência, ele pula daqui para cá, depois ele volta. Na verdade, tinha que ser o contrário”. Ou: “criança dessa idade não consegue fazer esse raciocínio”. E internamente nós temos pessoas que também têm **formação pedagógica**, que têm uma certa experiência. Então elas falam: “Olha, esse texto aqui, para a 1ª série, só o fato de ter três páginas – 1ª série, o aluno está aprendendo a ler, ele soletra ainda - ,

⁴⁸ Depoimento de Helena de Brito In: MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Programa de Pós-graduação em História e Filosofia da Educação, PUC/SP, 1997. p 146.

eu não posso dar um texto de três páginas”. Não posso dar um texto em que está cheio de apostos. Ou que tenha um período com cinco frases. Por exemplo, texto para 1ª série, textos de leitura complementar para primeira série: procura-se nunca usar com “l”, porque o aluno está aprendendo isso ainda. Para quem é alfabetizado pelo método silábico, o pla, ple, pli, plo, plu, ou o pra, pré... ele vai ver lá depois. Então, você cria uns textinhos em que não aparece esse tipo de sílaba. Depois, você vai criar outro textinho lá na frente que já aparece..., quer dizer, isso para quem adota esse método. Agora, o construtivista diz que não, que você tem que enfiar qualquer palavra, que o problema é o sentido geral. **No meu caso, é bem mais cômodo. Eu estou no 2º grau, os problemas são mais de conteúdo, de clareza, de coerência. Não há mais esse problema de idade. Supõe-se que o aluno já está no lógico-abstrato.**

Outro problema é de sacrificar o conteúdo em função da clareza. Vou te dar um exemplo simples: estamos há muito tempo a falar da divisão, que as pessoas não são iguais na sociedade, explicar o que é sociedade e classe social. Classe é um conceito muito difícil e nós colocamos “pobre” e “rico”, porque pobre e rico é uma coisa que, intuitivamente, a criança sabe. Depois, tentamos concretizar um pouquinho mais esse “pobre” e “rico”. Geralmente os “pobres” são: empregados. Os “ricos” geralmente são industriais, fazendeiros e tal – para aproximar mais um pouquinho de classe. **Quer dizer, entre a precisão do conceito e o didático...** Ou você vai explicar o que é um município. Se você quiser dar uma definição muito política, de acordo com a Ciência Política, você não consegue explicar. No entanto, é o que consta no programa de 3ª série, às vezes, até de 2ª série. **Então, a explicação que você vai dar do que é um município, ela tem que ser distorcida em função do didático,** porque a criança não vai entender a concepção política de município. Se eu fizesse o currículo talvez tirasse isso da 2ª série. Mas se está na 2ª série e tem que colocar porque está no currículo, então você vai fazer um esforço muito grande: vai usar muita imagem, a imagem que ele vai ter de município vai ser mais espacial, você vai mostrar no mapa, vai ser mais *situacional* do que propriamente a noção de hierarquia de poderes. Então, é uma loucura isso. Aí os caras vêm e falam: “Está errado!”. É, sim, mas você diria isso de que jeito? Então, a crítica do livro didático, muitas são fundadas, porque são coisas mal feitas. **E outras são só uma questão de não saber diferenciar o que é um conceito elaborado cientificamente e o que é um livro didático.**⁴⁹ (grifos nossos)

É muito interessante observar que saberes que deveriam fazer parte do saber docente, estão aí como de outros especialistas. Pelo contrário, o professor “não sabe por que” um determinado livro não serve a um grupo de alunos, ou seja, ele não sabe avaliar a adequação à idade e aos outros itens que devem dirigir uma avaliação desse tipo.

A acusação de que as críticas sobre livro didático são infundadas porque, de fato, os autores dessas críticas, muitas vezes, no mais das vezes, não sabem diferenciar a construção de um conceito científico e a forma de transmissão para um educando, dependendo da

sua série, idade etc, demonstra que a discussão sobre o ensino de História tem se restringido às conseqüências da formação do profissional de História inadequada, mas não atingem aos cursos de graduação.

Já me referi à bibliografia sobre livro didático como “historiografia da falta”.

Não só em História, mas também em outros campos do conhecimento, os estudos que analisam os livros didáticos, com raríssimas exceções, se referem aos erros cometidos pelos livros didáticos ou à inexistência de temas em outros.

De fato, os dados colhidos pelo *Projeto Livro Didático*, embora já desatualizados, mostram que dos 426 títulos pesquisados sobre livro didático, entre livros, artigos, teses, eventos etc. (alguns deles catalogados mais de uma vez), 256 (60%) classificam-se na rubrica conteúdo/método (cf Unicamp 1989). Desses, uma parte não desprezível dedica-se a denunciar a ideologia dominante subjacente nos livros didáticos – o que contribuiria para a manutenção e a reprodução da dominação burguesa. Variante desse enfoque são as análises que desmascaram os preconceitos raciais, culturais e sexuais que se insinuam nos livros didáticos.

Não por acaso, os livros de História e disciplinas correlatas (como Estudos Sociais), são particularmente visados por essa vertente de análise. Segundo Cordeiro (1994), nos anos 70 e 80 publicaram-se, entre artigos e livros, 13 textos sobre livros didáticos de História, cuja “maioria [...] tem operado em termos de análise ideológica, examinando os seus textos quanto à consistência teórica e aos conteúdos veiculados” (p. 141). Os títulos e os subtítulos de algumas dessas publicações já indicam o teor das acusações: “versão fabricada”, “história mal contada”, “belas mentiras”.⁵⁰

É exatamente nessas pesquisas que essa questão está mais presente, embora, na maioria das vezes, despercebida pelos seus autores. Geralmente, os autores desses estudos sobre livro didáticos são professores universitários ou alunos de pós-graduação que escolheram o livro didático como objeto de estudo.

⁴⁹ LIMA, Lizânias de Souza. Depoimento transcrito In: MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. PUC-SP, 1997, p. 144- 145.

⁵⁰ MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. PUC-SP, 1997, p. 20.

Muitas análises são corretas, porém, outras são incompletas no sentido de que pinçam o livro didático do seu contexto de produção e de circulação e das suas relações com o saber produzido.

Além de vistos como uma literatura menor, são descolados da pesquisa histórica, tanto que alguns que se dedicaram a essa área, tratam-na como um “outro lado” do trabalho, como se fosse impossível manejá-lo no espaço universitário.

Assim, o Professor Jaime Pinsky relata seu desejo:

Mas ficou uma profunda vontade de mexer na área editorial, porque eu sentia uma profunda insatisfação no meu trabalho intelectual da universidade, **achando que havia uma defasagem excessiva entre aquilo que nós chamaríamos de “produção do saber” na universidade e, de outro lado, a própria circulação do saber.** Então, parecia que nós estávamos de fato fechados numa torre de marfim, distantes de todo mundo, produzindo um saber inteligente, e **nós olhávamos aqueles produtos que eram utilizados no 1º e no 2º graus com profundo desprezo.** Eu achava que a gente tinha que **fazer uma aproximação, que sem chegar nas bases a nossa produção intelectual perdia um pouco seu sentido** e que, por outro lado, sem o auxílio da universidade as escolas médias teriam muita dificuldade de sobreviver – como de fato acabou acontecendo.⁵¹ (grifos nossos)

Portanto, dicotomizada como está, a questão é tratada da seguinte forma: há um saber acadêmico e um saber da escola. A diferença entre um e outro é tratada como o primeiro sendo “científico” e o outro, “oficial”, ou “mais difícil” ou “simplório”, respectivamente. Não é papel das, assim chamadas (preconceituosamente), disciplinas de conteúdo discutir esse assunto, isso fica para as disciplinas pedagógicas. Afinal, escola é preocupação dos pesquisadores menores e dos autores de livros didáticos que, de tão mal vistos, muitas vezes, usam pseudônimos. Na Prática de Ensino, o aluno espera resolver todos esses não compreendidos

⁵¹ MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** PUC-SP, 1997, p. 127.

problemas. “Sou um historiador”, pensa o aluno, “agora me dedicarei – para o cumprimento das exigências – a uma questão mais fácil: ensinar, divulgar a consciência histórica a que chegamos para os que não a sabem”.

Para total desespero do formando, a tarefa não é mais fácil, e ele enfrentará uma realidade para que as discussões, importantíssimas, da historiografia e da teoria da História, por si só, não são satisfatórias.

Resta-nos o livro didático, e o futuro professor descobre, desiludido, que há um outro saber que, não raramente, ele desconhece e que é sua “salvação” para se relacionar com os seus alunos.

Por isso tudo, são muito importantes as pesquisas sobre livros didáticos de História e merecem uma atenção toda especial desse trabalho para demonstrar o quanto elas poderiam ter levado a um aprofundamento e ao afloramento da real discussão: qual o passado a que todo cidadão tem direito?

As pesquisas, principalmente frutos de Dissertações de Mestrado, são sobre livros didáticos de História. Corriqueiramente, trabalham o livro didático como expressão da História oficial. Esta é sintetizada no binômio: factual e de heróis. Muitas vezes, iguala-se esse tipo de História à História dita positivista.

Os dois títulos que mais influenciaram esse tipo de pesquisa no Brasil foram **Mentiras que parecem verdades**⁵², de autoria de Marisa Bonazzi e Umberto Eco, e **As belas mentiras. A ideologia subjacente aos textos didáticos**⁵³, de autoria de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella.

O primeiro, apesar de referir-se à realidade italiana, é uma publicação pioneira e paradigmática no Brasil – já que notamos o grande número de referências a ela – e o segundo, igualmente referenciado, é um estudo feito em 1978 como Dissertação de Mestrado da autora e orientado pelo Professor Demerval Saviani e, mesmo tendo como base livros didáticos de outras disciplinas, principalmente de Comunicação e Expressão, é bastante exemplificador do tipo de trabalho que tem sido efetivado em nosso país.

Mentiras que parecem verdades é uma coletânea de trechos de livros organizados por temas, com uma pequena introdução dos autores em cada capítulo, criticando o tratamento dado.

Os trechos são de livros didáticos e tratam da realidade italiana, mas, de fato, são danosos se pensados do ponto de vista de uma educação libertadora.

Alguns temas têm proximidade com a realidade brasileira. Os elencados pelos autores são: 1) pobres; 2) trabalho; 3) herói e pátria; 4) escola; 5) raças e povos da terra; 6)

⁵² ECO, Umberto e BONAZZI, Marisa. **Mentiras que parecem verdades**. [Tradução de Giacomina Faldini] São Paulo: Summus, 1980.

⁵³ NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 12 ed. São Paulo: Editora Moraes, s/d.

família; 7) Deus; 8) educação cívica; 9) trabalho de menores; 10) história nacional; 11) língua; 12) ciência e tecnologia; 13) dinheiro; 14) caridade e previdência social.

Alguns textos publicados nos livros didáticos são de literatos conhecidos do público mundial, Marisa Bonazzi e Umberto Eco, os quais explicam que os colocaram porque, no contexto do livro didático e fora do contexto da obra original, o texto alimenta a veiculação de valores que levam ao conformismo, ao acriticismo, tanto quanto os textos produzidos especificamente para esse fim.

As belas mentiras. A ideologia subjacente aos textos didáticos parece muito com a publicação anterior, deveríamos mesmo dizer, feito à imagem e semelhança. Trata-se de uma análise de livros de Comunicação e Expressão e demonstra como os textos são representativos da dominação capitalista. A pesquisa centrou-se no Estado do Espírito Santo, e os capítulos divididos por temas são: 1) a família; 2) escola; 3) pátria; 4) ambiente; 5) trabalho; 6) pobres e ricos; 7) as virtudes; 8) explicações científicas; 9) índios; 10) capas e ilustrações. Da mesma forma que o livro de Bonazzi e Eco, em cada capítulo, uma série de trechos de textos dos livros didáticos são usados com exemplos para comprovar o que a autora analisa.

Embora não sejam sobre conteúdos históricos, as publicações acima influenciaram enormemente a área de História, e muitos dos textos de maior circulação seguem esse modelo.

Enumeramos, a seguir, alguns desses estudos para que se tenha dimensão dessa influência.

A Dissertação de João Maria Valença de Andrade, defendida no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e intitulada **Que história é essa? Análise de livros-textos de História para o ensino de primeiro grau**⁵⁴, é um exemplo dessa historiografia.

No primeiro capítulo, intitulado *Do conceito ao abstrato: que história é essa?*, o autor explicita sua opção pelo marxismo no item: *Uma opção teórico-metodológica*. Depois, explica os procedimentos técnicos desenvolvidos no trabalho, ressaltando que o seu objetivo é:

Por se entender que a história deva ser ensinada como uma ciência, é que procurar-se-á aqui ter claro qual o enfoque predominante em seu ensino atualmente, isto é, quais são as características básicas da maneira como tal ensino se acha sendo ministrado pelas escolas.⁵⁵

Por essa razão, o autor quer ver, nos livros didáticos, a: orientação teórica predominante e concepção de História transmitida.

Para isso, escolheu os livros didáticos da 7ª série, por considerar que:

Tanto pelo fato de ser nela que começam os estudos da história da humanidade como um todo (História Geral), quanto pela hipótese daí decorrente de que são os conteúdos desta série os que mais decisivamente podem contribuir na formação do conhecimento histórico do aluno. Ademais, sendo a 7ª série aquela em que são mais detalhadamente apresentados alguns conceitos básicos da disciplina história [...]⁵⁶

⁵⁴ ANDRADE, João Maria Valença de. **Que história é essa?** Análise de livros-textos de História para o ensino de primeiro grau. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1992. p. 12

⁵⁵ Idem ibidem. p. 14

⁵⁶ Idem ibidem. p. 13

Os livros escolhidos foram os mais utilizados (delimitados por amostragem) a partir dos seguintes números, tendo, como base, o ano de 1988, no município de Natal, estado do Rio Grande do Norte: 101 escolas de 5ª a 8ª séries, sendo que 77 escolas públicas (63 estaduais e 14 municipais) e 24 escolas privadas.

Para efeito de seleção, o autor utilizou um 1º critério: escolas com mais de 10 salas de aula destinadas ao 1º grau. Assim, os números tiveram um descenso para 60 escolas, sendo 48 públicas (39 estaduais e 9 municipais).

Através de sorteio, foram escolhidas 18 escolas (6 particulares, 6 estaduais, 6 municipais).

Nas escolas particulares, os livros mais usados eram os dos seguintes autores: Azevedo e Darós; Cotrim e Alencar; Piletti e Piletti. Nas escolas públicas, os livros mais usados eram os dos seguintes autores: Araújo; Cotrim e Alencar; Hermida; Piletti e Piletti; Mocellin; Santos; Silva; Souza.

O capítulo intitulado, *As idéias não têm história: a história tem idéias* (p. 18 a 61), trata de como se conceberam as idéias, iniciando com as sociedades primitivas e chegando à Escola dos Annales. Uma síntese de como se escreveu a História através dos tempos. No entanto, poderíamos caracterizar como uma visão reducionista, que cita muito Aquino (História das Sociedades), ou seja, um livro destinado ao ensino médio, discutindo concepções diferenciadas de História e sistematização de idéias em escolas históricas. Além disso, todo o capítulo é para reafirmar a escolha e a “superioridade” do marxismo frente às outras idéias.

Finalizando o trabalho, lemos o capítulo *Que história é essa? Do abstrato ao concreto*, que faz a explicitação e análise dos conceitos avaliados nos livros, que foram: concepção de história; noções de tempo, espaço e movimento; conceito de cultura; civilização e modo de produção.

A discriminação do negro no livro didático⁵⁷, de autoria de Ana Célia da Silva, publicado pelo Centro Editorial e Didático da UFBA, também demonstra a força desse tipo de análise.

Segundo a autora, o que a conduziu à investigação foi considerar que “os estereótipos em relação ao negro, veiculados nos livros didáticos, determinam, em grande parte, os comportamentos de auto-rejeição, rejeição aos assemelhados étnicos [...], bem como a introjeção e assunção dos valores ideológicos eurocêntricos”.⁵⁸

Embora a autora afirme que a atuação do professor em sala, em relação aos livros didáticos, também foi considerada, não foi possível detectar quando e como se deu essa aferição durante o desenvolvimento do livro.

Os materiais utilizados foram os livros de Comunicação e Expressão, iniciando por um diagnóstico das pesquisas sobre o livro didático no Brasil. Nesse capítulo, a autora faz referências a trabalhos sobre livros didáticos no Brasil. Situa o início desses trabalhos na década

⁵⁷ SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Centro Editorial e Didático da Universidade Federal da Bahia. S/D.

⁵⁸ Idem ibidem.

de 50, sem, contudo, indicar os trabalhos que inauguraram esta linha. Com mais precisão, referencia os trabalhos que têm o negro como parte do estudo.

Já no Capítulo II, *A ideologia do branqueamento*, o texto recupera trechos de Joaquim Nabuco e Euclides da Cunha para demonstrar que, mesmo contra a escravidão, estes líderes defendiam o branqueamento da sociedade brasileira como forma de desenvolvimento.

Depois, afirma que o envio de negros, em maioria para as guerras (como a do Paraguai), também foi uma estratégia de branqueamento da sociedade. Além disso, a esterilização das mulheres pobres (mais recentemente) e a matança do extrato mais pobre da sociedade também têm esse significado.

Por fim, confirma-se a incidência nos livros didáticos de um tratamento preconceituoso em relação ao negro e sua ausência como elemento constituinte da sociedade brasileira, na maioria dos livros.

No Capítulo III, *A ideologia no currículo escolar*, os mesmos são analisados como só tendo uma função: a dominação cultural.

No Capítulo IV: *O estereótipo*, a autora define Estereótipos como [...] cognições relativamente simples de grupos sociais que cegam os indivíduos para as múltiplas

diferenças entre membros de qualquer grupo racial-étnico, de idade, de sexo, de classe social e que tendem a congelar seus julgamentos [...] ⁵⁹ e explicita como é o estereótipo no livro didático.

Ora, como em nossa sociedade o livro continua sendo [...] considerado o depositário da verdade, a memória conservada das civilizações [...], é fundamental constatar, mapear, demonstrar e denunciar os estereótipos sobre o negro, isso quando “eles existem” nos livros didáticos.

Por isso, o Capítulo V, *O que se esconde por trás do estereótipo*, é o “coração” do livro. É o mais longo, e nele a autora recupera uma série de “artifícios” existentes nos livros didáticos consultados para colocar o negro como guloso, incapaz, desenraizado, figura hilária, etc., tratando-os de maneira sempre negativa e pejorativa, desqualificando-os, no que ela vê um reforço da ideologia do branqueamento da sociedade brasileira.

No Capítulo VI, *O professor como mediador do livro didático*, a autora defende a necessidade de professores estarem mais atentos para as mensagens veiculadas pelos livros didáticos.

No Capítulo VII, *Conclusões e recomendações*, temos os importantes pontos a seguir:

Como conclusões:

⁵⁹ SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Centro Editorial e Didático da Universidade Federal da Bahia. S/D.

- 1) frequência do negro diminuta nos livros didáticos;
- 2) presença marcada pelo estereótipo, folclorização;
- 3) sugestões de desumanização e incapacidade do negro;
- 4) negro: próximos dos seres irracionais;
- 5) família negra como apêndice da família branca;
- 6) negros como minoria ou em último lugar;
- 7) negros descritos sempre em condições subalternas;
- 8) omissão do contexto civilizatório do povo descendente dos africanos;
- 9) quando se falou nos aspectos culturais dos negros, foi de forma distorcida e folclorizada;
- 10) personagens negros sempre tratados como feios, maus ou incapazes;
- 11) negros (como escravos) num passado distante, como se só existissem lá (observação, aliás, verdadeira também para os livros de História);
- 12) quando a participação foi no presente, os negros não têm família ou qualquer outro grupo societário, estão sempre em condições subalternas.

Como recomendações:

- 1) atuação de militantes de entidades negras e pesquisadores junto a professores para tentar reverter estas questões;
- 2) averiguar até que ponto o livro didático tem influência, comparando com outros meios;
- 3) investigar o quanto o professor está também sendo um veículo repassador dessas idéias;

- 4) investir na formação dos professores para que eles sejam capazes de ver o livro de forma crítica.

Os dois Apêndices existentes na publicação são extremamente interessantes e esclarecedores da pesquisa porque, no primeiro, são colocados alguns textos e ilustrações dos livros didáticos consultados e, no segundo, a autora informa o universo da pesquisa que consistiu na análise de livros didáticos de 1º grau da área de Comunicação e Expressão e entrevistas com professores de 1º grau da rede estadual de ensino.

Foram aplicados, segundo os dados fornecidos, questionários com 146 (cento e quarenta e seis) professores para identificar os livros utilizados em 1984/85/86, em 22 escolas do Bairro da Liberdade, na cidade de Salvador, no estado da Bahia. Chegou-se a 82 livros de 4 editoras. Os livros eram escolhidos após indicação prévia da Secretaria de Educação e Cultura. Foram entrevistados 20 professores. Apenas 9 livros tinham tratamentos diferentes aos observados na pesquisa.

Vários artigos de publicações diversas também corroboram esse caminho para análise dos livros didáticos. Há alguns que, pela especialidade da publicação, com grandes possibilidades de acesso aos professores, são importantes para nossa reflexão.

O primeiro artigo intitula-se **O livro didático: apoio ao professor ou vilão do ensino de História**, publicado nos Cadernos de História nº 6⁶⁰, e analisa o livro didático como memória da classe dominante e, algumas vezes, eclético (mesclado com idéias das classes dominadas). Essa conclusão faz o autor considerar os livros falhos, mas afirma que, nas condições atuais dos professores, de despreparo, má formação, inexistência de boas condições de trabalho, o livro didático não pode ser descartado, mesmo que ele (o livro) não garanta a qualidade do ensino, pois afirma que o que garante essa qualidade, é a formação do professor.

Sobre a necessidade de uma História Social da Guerra: notas sobre o II Conflito Mundial em alguns livros didáticos, publicado também nos Cadernos de História nº 6, é uma análise de como alguns livros didáticos, considerados pelo autor de forma falha, trabalham a II Guerra Mundial.

O livro didático de História: ideologia dominante ou ideologias contraditórias? de Nicholas Davies, publicado nos Cadernos de História nº 5, é a defesa de que os livros didáticos não têm só a ideologia dominante, mas que contêm também idéias das classes populares, além de avaliar como são trabalhadas algumas temáticas: a) introdução da escravidão no Brasil; b) abolição da escravidão; c) o processo de independência brasileira; d) o golpe de 1964 e o período da ditadura militar.

⁶⁰ DAVIES, Nicholas. O livro didático: apoio ao professor ou vilão do ensino de História. In: **Cadernos de História**. V. 6. n. 7 6. 1995/1996. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Departamento de História, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História.

Livros didáticos dos anos 30/40 e o ensino de História, de autoria de Anelise Maria Muller de Carvalho (Cadernos de História nº 5), é uma análise dos livros didáticos nas décadas de 30 e 40, sobretudo da ênfase dada nos livros às questões de Pátria, Nação...

As outras independências: uma problematização e exposição de debates sobre a História/Memória de 1822 e seu processo a partir de um livro didático, de autoria de Magda Maria de Oliveira Ricci (Cadernos de História nº 5), analisa como é tratada a questão da Independência do Brasil pelo livro-texto do Sistema Anglo de Ensino (1991).

As camadas populares nos livros didáticos de História do Brasil⁶¹ é um outro artigo de Nicholas Davies, publicado na coletânea O ensino de História e a criação do fato. O texto analisa como são tratadas as camadas populares nos livros didáticos de História do Brasil concluindo que as abordagens são, com raríssimas exceções, extremamente negativas, o que leva aos alunos a não criarem uma imagem positiva de si e da classe a que pertencem. Davies qualifica este tipo de abordagem como anticientífica.

Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático⁶², de autoria de Maria Carolina Bovério Galzerani, também publicado na coletânea supracitada. A primeira parte do texto dá interessantes informações sobre um Projeto desenvolvido na UNICAMP, que mapeia os estudos feitos sobre livros didáticos e os divide em quatro grupos: de orientação positivista, de orientação estruturalista, funcionalista e os materialista-dialéticos.

⁶¹ DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime. (org.) **O ensino de História e a criação do fato**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 1997. (Coleção repensando o ensino)

⁶² GALZERANI, Maria Carolina Bolvério. Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático. In: PINSKY, Jaime. (org.) **O ensino de História e a criação do fato**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 1997. (Coleção repensando o ensino).

A segunda parte é uma crítica ao livro: **As Belas Mentiras: A Ideologia Subjacente Aos Textos Didáticos** de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella, que, segundo a autora do texto, “acaba opondo ‘mentira’ a ‘verdade’, ‘ideologia’ a ‘ciência’, ‘imaginário’ a ‘real’”, criando uma falsa idéia de que ela (a autora do livro) teria a verdade. Conclui, ironizando, que uma autora que pretendia desvendar mentiras, crie falsas verdades.

Fichas de consulta em substituição ao livro didático⁶³, de autoria de Vera Lúcia Góí, publicado no Cadernos CEDES – A prática de ensino de história, é o relato de uma experiência desenvolvida no ano de 1983 no Externato Madre Cecília em Campinas/SP, substituindo o livro didático por coleta de materiais feita pelos alunos e orientado pela professora, como modo de um ensino mais atrativo e participativo.

Reafirmação e delimitação do papel feminino nos livros didáticos dos anos 30/40⁶⁴ de autoria de Anelise Maria Muller de Carvalho publicado no Projeto História nº 11 – Revista da Pós-graduação de História da PUC/SP - é uma análise de como os livros didáticos, nos anos 30 e 40, impunham papéis a todos e, para interesse específico da autora, às mulheres.

Escola e livro didático de História⁶⁵ é um artigo de autoria de Carlos Alberto Vesentini, publicado na coletânea Repensando a História. Nesse texto, antes de tratar propriamente sobre livro didático, o autor repassa uma série de problemas no ensino de História e

⁶³ GÓI, Vera Lúcia. Fichas de consulta em substituição ao livro didático. In: ZAMBONI, Ernesta. (Coordenação). **CADERNOS CEDES**, A prática do ensino de História. 4 ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

⁶⁴ CARVALHO, Anelise Maria Muller de. Reafirmação e delimitação do papel feminino nos livros didáticos dos anos 30/40⁶⁴ In: **Projeto História** nº 11 – Revista da Pós-graduação de História da PUC/SP.

discute os marcos mais arraigados da História do Brasil, que se tornaram quase naturais, e como o saber se coloca exterior aos agentes educacionais – alunos e professores. Ressalta, ainda, as diferenças entre a historiografia produzida na academia e a destes livros e, por fim, mostra a generalização (povo, índios, negros) como forma de exclusão.

O livro didático e a popularização do saber histórico,⁶⁶ de autoria de Kátia Maria Abud, é um outro artigo publicado na coletânea *Repensando a História*. O texto inicia por falar da importância do livro didático nas condições atuais de trabalho dos professores e conclui, a partir de vários exemplos, que eles, apesar do desenvolvimento de pesquisas históricas, continuam muito conservadores.

Ideologia no livro didático⁶⁷, de autoria de Ana Lúcia G. de Faria, é uma análise de como é tratado o conceito de trabalho e como os alunos compreendem essa categoria. É uma análise que associa o livro didático à ideologia burguesa e esta, na contraposição a alunos e professores, mas que a incorporam. Trata-se de uma análise tradicional dentro do marxismo e conclui, defendendo posição crítica do professor frente a eles.

O livro didático de História: uma visão crítica⁶⁸, de autoria de João Alberto Baldissera, analisa a História na quinta e sétima séries em três questões específicas: introdução à ciência histórica, primeiras civilizações e revolução francesa. Aponta uma série de erros e

⁶⁵ VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e livro didático de História. In: SILVA, Marcos A. da Silva. **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1984.

⁶⁶ ABUD, Kátia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. da Silva. **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1984.

⁶⁷ FÁRIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da nossa época)

tratamentos mal dados, mas afirma, peremptoriamente, que “um bom professor pode fazer um excelente trabalho com o pior dos livros”.

O livro didático e o currículo de história em transição⁶⁹ é uma publicação organizada por Astor Antônio Diehl, a partir de duas monografias apresentadas ao Curso de Especialização em História Regional (Universidade de Passo Fundo), de autoria de Flávia Eloisa Caimi e Ironita A. P. Machado.

A primeira monografia, intitulada *O livro didático – algumas questões*, é composta de três partes principais, além da Introdução e da Conclusão: 1) o livro didático – algumas questões 2) os paradigmas da História 3) o livro didático no contexto de transição dos paradigmas da História.

A primeira parte constitui-se numa série de considerações históricas e psicopedagógicas sobre essa literatura; na segunda, há considerações sobre as três correntes históricas que a autora considera fundamentais: positivismo, marxismo e a nova história. Na terceira, a autora analisa os livros de História da década de 90. Reconhece que os mesmos, de uma forma geral, têm se modificado a partir do debate historiográfico instalado no Brasil e no mundo, mas quer analisar até que ponto estas modificações (portanto, esse é o objetivo do trabalho: analisar as mudanças teóricas e metodológicas ocorridas) não são só mercadológicas.

⁶⁸ BALDISSERA, José Alberto. **O livro didático de História: uma visão crítica**. 4 ed. rev. Porto Alegre Evangraf, 1994.

⁶⁹ DIEHL, Astor Antônio (org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Ediupef, 1999.

A autora conclui que os livros mudaram muito, mais na forma. E afirma que “a renovação das obras não ocorre pela ruptura com os paradigmas preestabelecidos, mas pela justaposição de antigos e novos paradigmas”.⁷⁰

Como podemos ver, pelas sínteses acima expostas, os estudos sobre livros didáticos de História circunscrevem-se no âmbito das avaliações sobre o que falta, sobre o que está errado ou sobre como é tratado tal tema.

Em todos, o caráter de denúncia de uma falsa verdade é ainda muito presente.

Há algumas importantes exceções. Essas publicações podem redirecionar as pesquisas sobre livro didático no Brasil, em todas as áreas, e não só em História.

A primeira exceção é um trabalho intitulado **A política do livro didático**,⁷¹ cujos autores são João Batista Araújo e Oliveira/ Sonia Dantas Pinto Guimarães/ Helena Maria Bousquet Bomény, foi publicado pela Editora da Unicamp e Summus Editorial e feito a partir de uma pesquisa da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT (Programa de Estudos e Pesquisas).

É extremamente importante, pois sistematiza todo um histórico do livro didático enquanto instrumento pedagógico e suas relações com o poder governamental no Brasil.

⁷⁰ DIEHL, Astor Antônio (org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 106.

⁷¹ OLIVEIRA, João Batista Araújo et all. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

Não é específico sobre o livro didático de História e daí sua grande importância, pois, trata uma amplitude de questões que pode motivar uma série de trabalhos que abordem outros aspectos da constituição e desenvolvimento da indústria do livro didático, da sua história como instrumento pedagógico, das relações com o Estado brasileiro, da sua utilização em sala de aula, entre outros.

Na Introdução: *O livro didático e suas funções*, os autores dão a seguinte definição de Livro Didático “um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”.⁷²

A importância do livro didático tem seus aspectos pedagógicos, econômicos e o aspecto político e cultural. Apesar de reconhecer isso, os autores afirmam que “é muito difícil avaliar a eficiência e a eficácia de um livro didático” e “mais difícil é saber o quanto um livro ensina e como dois livros diferentes diferem na sua capacidade de ensinar” e elege algumas causas da dificuldade e atitudes necessárias para explicar essa situação:

- 1) é difícil chegar a um acordo a respeito dos objetivos do ensino, dos objetivos do livro, do que deve ser ensinado e aprendido.
- 2) Comparar os diversos métodos de aprendizado.
- 3) Desenvolver testes e instrumentos de avaliação para verificar o que foi aprendido.
- 4) Alunos diferentes aprendem de maneiras diferentes.
- 5) O livro didático é apenas um dos muitos componentes de aprendizagem

⁷²OLIVEIRA, João Batista Araújo et all. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

- 6) Interesse e motivação também interferem no processo.
- 7) As técnicas de pesquisa, inclusive a estatística, não dão conta da complexidade da questão.
- 8) Variáveis extra-escola (nível sócio-econômico, por exemplo) são, segundo alguns autores, responsáveis pela maior parte da diferenciação de desempenho.

A importância econômica é um tanto óbvia a partir desses números: em 1979, 85% das despesas mundiais com material didático e escolar referem-se ao livro didático. Por parte do Banco Mundial, temos os seguintes investimentos relacionados a empréstimos destinados ao item Livro Didático: em 1975, do total de montante de empréstimos, foram destinados para compra de material escolar 5%; em 1978, esse número cresce para 40%.

Na década de 70, na produção de software (inclui produção de material didático), foram gastos 1,6 milhões de dólares; em 1983, para o mesmo tipo de material, foram gastos 50 milhões de dólares. Na América Latina, foram gastos, por parte do poder público, na compra de livros didáticos e outros materiais didáticos, 3% do PIB, enquanto que, no Brasil, nos anos de 1981/82, foram distribuídos 10 milhões de exemplares, que significa menos de 10% do total de livros didáticos publicados no país.

Ressaltando a importância econômica desse produto e explicitando o quanto ele é controlado por uma minoria, apenas cinco editoras no Brasil concentram mais da metade do mercado, inclusive as vendas para o setor público.

O aspecto mais estudado é a importância político-ideológica dos livros didáticos. Quanto mais se temos, como princípio em nossa sociedade, que “o livro didático, enquanto instrumento educacional, permite a passagem da cultura oral à cultura escrita” e que, mesmo assim, “o contato com o livro, no Brasil, geralmente só acontece na escola”.

A pesquisa que deu fruto a esse livro já é um tanto antiga, e, por isso, os autores afirmam, no capítulo I, que se intitula, *A Literatura sobre livro didático*, que “não seria exagero dizer que se podem contar nos dedos os textos sobre livro no Brasil”.

Segundo os autores, há duas análises sobre livros didáticos que predominam nessa bibliografia : a 1ª, que considera o livro didático como produto/mercadoria expresso no universo da indústria editorial, e a 2ª, como ingrediente do sistema de ensino.

Como expressão da 1ª análise, temos: 1) o tema do livro tratado como um capítulo da história do livro ou da produção editorial e 2) o livro didático tratado como parte de um processo geral da evolução ou “revolução” do livro em geral.

Como expressão da 2ª análise, temos: 1) livro do uso em classe, para o ensino; 2) em que período o livro didático se tornou um produto nacional; 3) as reformas no ensino marcam a história na “evolução” do livro didático e 4) valorização do livro didático como tecnologia básica de ensino.

Os autores consideram que o livro didático tem algumas peculiaridades, são elas: a) livro de consumo obrigatório, dirigido a um público cativo; b) diferem pelo tipo de

público que visam e também pelo comportamento dos consumidores; c) grande tiragem e d) livro genuinamente nacional.

Segundo o levantamento dos autores, os pontos recorrentes na literatura sobre livro didático são:

- 1) livro didático é tratado como estando a serviço de uma relação entre o professor e o aluno;
- 2) instrumento de dupla função: transmitir um dado conteúdo e de possibilitar a prática de ensino;
- 3) “Com a evolução que teve, ocupa papel de realce como veículo de reciclagem de conhecimentos dos professores, instrumento indispensável e insubstituível no desenvolvimento das aulas e está para o aluno como o prolongamento da ação do professor”.
- 4) Poder do livro didático de formar o aluno para o desempenho de seu papel na sociedade
- 5) Os livros didáticos devem fornecer uma “base comum” do ensino de História.

Só durante o Estado Novo (1937-45) que se pensou uma legislação específica para o livro didático no Brasil. Só a partir do Decreto-lei nº 1006, de 30/12/1938, ele foi colocado como problema a partir do Estado Novo.

Porém, “tantos foram os acessórios e adendos ao decreto original que poderíamos concluir por sua quase completa inoperância”.

Da proposta de regulamentação do decreto 1006, saíram dois artigos que modificam toda a relação do Estado com o livro didático, são eles o 1º artigo: “É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos” e o 3º artigo: que estabelecia que, a partir de 1940, para os livros didáticos circularem, deveriam ter autorização prévia do MEC.

Foi a partir desse decreto, que se criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta por sete membros designados pela Presidência da República. Para ser membro dessa Comissão, eram exigidos os seguintes requisitos: 1) pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral; 2) duas pessoas especializadas em metodologia das línguas; 3) três pessoas especializadas em metodologia das ciências; 4) duas pessoas especializadas em metodologia das técnicas e 4) proibição de ligação com casa editoriais do país ou do estrangeiro.

Segundo o mesmo decreto, compete à Comissão Nacional de Livro Didático: 1) examinar e proferir julgamento dos livros didáticos; 2) estimular a produção e orientar a importação deles; 3) indicar livros de valor para serem traduzidos e editados por poderes públicos; 4) sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país. A Comissão, avaliando um livro, podia sugerir mudanças. Feitas às mudanças, o livro teria que passar por nova avaliação, e suas reedições também deveriam ser reavaliadas. Na capa do livro, o aval: LIVRO DE USO AUTORIZADO PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Nº da autorização.

Em janeiro de cada ano, publicado no Diário Oficial, a relação completa dos livros didáticos de uso autorizado.

O impedimento à autorização do livro didático tinha um significado claramente político, principalmente se analisarmos a partir dos critérios pelos quais estava condicionada sua aprovação, como está explicitado no Artigo 20 do Decreto-lei nº1006. Era proibida a circulação do livro, segundo o citado artigo, que atentasse contra a honra nacional, que contivesse pregação ideológica ou de violência contra o regime político da Nação, que oferecesse qualquer ofensa às autoridades constituídas, que desprezasse ou escurecesse as tradições nacionais, que expressasse pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira, que inspirasse xenofobia entre as regiões, que incitasse ódio contra as raças e as nações estrangeiras, que despertasse oposição e a luta entre as classes sociais, que destruísse o sentimento religioso, que atentasse contra a família, que inspirasse o desamor à virtude, induzisse o sentimento individual.

Como podemos ver, todos os itens se referem ao caráter ideológico, político do livro. Em momento nenhum se estabeleceu, do ponto de vista do **conteúdo** de cada área do conhecimento, o que seria fundamental a cada cidadão brasileiro conhecer, como se esse saber escolar já estivesse definido desde sempre.

Nessas condições, é um tanto óbvio que a determinação oficial não vingasse, um dos motivos, aliás, pelo número de livros para serem avaliados. O volume de trabalho aumentou tanto que, mesmo com a alteração vinda em 29/03/1939, com o Decreto-lei nº 1.777, que ampliava para 17 (dezesete) o número dos membros da Comissão Nacional de Livros Didáticos, a proposta foi impossibilitada.

Ora, o problema continua atual, quanto mais quando presenciamos toda a polêmica avaliação dos livros didáticos nos últimos anos.

Não só a discussão continua, como alguns argumentos, como a que aconteceu entre os parlamentares, relativas ao livro didático nos anos 50. Aurélio Viana, deputado federal pelo estado de Alagoas, propôs um decreto proibindo a substituição do livro didático por quatro anos. O principal dos motivos elencados por ele foram os gastos da família. Como contra-argumentos, surgiram o do perigo da centralização pelo Estado e que o problema real estava nos preços abusivos dos livros, além disso, essa proibição feria a liberdade de cátedra.

Na década de 60, com a criação da COLTED (Comissão do livro Técnico e do Livro Didático) houve o retorno dos debates no Congresso sobre Livros Didáticos e as propostas que, invariavelmente, traziam:

- 1) padronização do livro; (contra-argumento: perigo da estatização, da oficialização, da excessiva centralização);
- 2) padronização dos preços (contra-argumentos: dificuldade de execução, necessidade de intervenção do governo federal).

Essa publicação é assim, um interessante estudo sobre as relações Estado/produção do livro didático, embora, por vezes, nos dê o sentimento de que, até agora, há problemas pelo fato de o Estado não ter deixado o mercado seguir suas próprias trilhas.

As outras exceções a que vou me referir são, especificamente, da área de História.

A primeira é um texto de Joana Neves, discussão teórica sobre o que é e o que deve ser o livro didático (pensando na sua função dentro da escola e do ensino formal). Outros estudos não contêm preocupações com essa área, alguns têm observações sobre a natureza do livro didático, mas como algo já estabelecido. Caberia perguntar: onde, por quem?

O livro didático e o ensino de História⁷³, de autoria de Joana Neves, é uma reflexão sobre o que é o livro didático, apresentado num evento da ANPUH. De todas estas leituras, é o único texto (dentro da bibliografia consultada para este trabalho) que reflete sobre a **natureza** do livro didático. Alguns princípios são propostos como norteadores da discussão: 1) livro didático – ponto de chegada para o autor e ponto de partida para o aluno; 2) texto deve ser do nível do aluno e, às vezes, é criticado exatamente por isso; 3) livro didático, na sociedade capitalista, é uma mercadoria.

Assim, embora sejam importantes os estudos analisados, consideramos que, para o avanço do conhecimento sobre e, mesmo para o livro didático, faz-se necessário que seja encaminhada uma discussão sobre o que é o livro didático (a quem se destina, em que fase, quais as relações do saber vulgar com a pesquisa historiográfica, que formação do professor é exigida etc.).

O texto da Professora Joana Neves, embora importante, não trata exaustivamente a questão, até mesmo pelos seus objetivos: um deles, para apresentação em um evento. No entanto, considero que, para a época em que foi escrito, ele antecipava questões essenciais e que, inexplicavelmente, ainda estão por se concretizarem.

Muito mais recente é a segunda exceção a esse “modelo” de análises dos livros didáticos, um estudo intitulado **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**⁷⁴, de autoria de Circe Maria Fernandes Bittencourt, sendo, mais precisamente, sua Tese de Doutorado defendida em 1993, na Universidade de São Paulo.

Ainda não publicada, a tese está assim constituída: Introdução 1ª parte: Literatura e estado – Capítulo 1: Livro didático e construção do saber escolar; Capítulo 2: Estado e Editoras: confecção e difusão da produção didática/ 2ª parte: Transposição didática e livros de História – Capítulo 3: Livros didáticos e ensino: da história sagrada à história profana; Capítulo 4: História do Brasil nos livros didáticos / 3ª parte: Usos do livro didático – Capítulo 5: Livros didáticos e professores; Capítulo 6: Livros didáticos nas salas de aula / Conclusões.

A autora explicita, já na Introdução, em que consiste sua proposta: “é pensar o livro didático de forma ampla, acompanhando os movimentos que vão da sua concepção à sua utilização em sala de aula”.⁷⁵

O ponto de partida do trabalho é o uso permanente do livro didático (ligado ou não a métodos denominados tradicionais), e sua problemática se situa na inserção do livro escolar na história da cultura, adicionando, ainda, a necessidade de definir o que é o saber escolar.

⁷³ NEVES, Joana. **O livro didático e o ensino de História**. Texto não publicado.

⁷⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo. USP, 1993.

⁷⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Op. Cit. p. 01.

Na primeira parte, na qual se discute Literatura escolar e Estado, o primeiro capítulo intitulado, *Livro didático e construção do saber escolar*, explicita concepções e projetos de redação do livro didático, sendo que as primeiras a serem trabalhadas são as concepções iluministas do livro didático, tendo José Veríssimo como principal defensor do livro didático feito não só por um brasileiro, mas por assuntos brasileiros.

No século XIX, no período imediatamente posterior à constituição do Estado Nacional, o que deveria ser o texto didático? “Um texto escolar deveria resultar, desta forma, diferentemente de outros livros, de um cuidadoso plano engendrado pelo poder constituído, articulado com outros discursos que definiam o saber escolar.”⁷⁶ “O livro didático visava, portanto, nos seus primórdios, prioritariamente atender ao professor.”⁷⁷

Era urgente e necessária a constituição de uma História Nacional e, com esta, os Planos de redação dos livros escolares, embora essa fosse uma operação difícil e imersa em disputas. “Acentuou (Cairu) o perigo da disseminação do livro, importante e contraditório veículo de comunicação, para o conjunto da população e mais precisamente sobre o perigo que poderia haver ao se difundir ‘as luzes’ para as classes inferiores”.⁷⁸

Apesar disso, havia unanimidade na necessidade da constituição de um saber escolar e, para divulgá-lo, a necessidade do livro didático, como acentua a autora. “A concepção

⁷⁶ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Op. Cit. p. 22.

⁷⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, Op. Cit, p. 26.

⁷⁸ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. São Paulo. USP, 1993 p. 28.

de livro didático, entretanto, permaneceu. O livro era fundamental para a formação dos professores e para garantir os diversos conhecimentos a serem divulgados pela escola.”⁷⁹

Assim, Circe Bittencourt analisa, nessa tese, os vários aspectos que embasaram a difícil e ampla discussão sobre as várias propostas que constituiriam esse saber escolar que começava a firmar-se e, dentro dele, o papel fundamental do livro didático.

No âmbito dessa discussão, figuraram questões como: quem teria direito a essa instrução, a função do livro de leitura no ensino elementar – sendo o livro de leitura entendido como: livro da disciplina, por nível de idade, cuja complexidade dos conteúdos buscava acompanhar as diversas fases de aprendizagem do aluno – a ligação dele com a literatura para a infância, o ensino mútuo como “método oficial” de ensino e os livros de leitura, e a literatura para a infância, além dos livros e compêndios para o ensino secundário, sendo que estes “eram cursos reservados a alunos em condições econômicas favoráveis, conservando-se, sempre, como um curso pago”⁸⁰

A vigilância e o controle da produção didática foram sempre a tônica, e a autora cita um exemplo paraibano no que diz respeito à legislação sobre os livros escolares. “O Presidente da Paraíba, em 1858, referendou o pedido feito pelo diretor de Instrução para que o governo fornecesse compêndios para as escolas elementares uma vez que ‘não se deve deixar ao

⁷⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Op. Cit. p. 30.

⁸⁰ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo. USP, 1993. Op. Cit. p. 58.

alvedrio de cada um levar para escola impressos e manuscritos quaisquer: alguns impressos imorais e cartas íntimas inçadas de erros ortográficos”⁸¹

A Professora Circe Bittencourt conclui em seguida:

A leitura do ‘corpus’ legislativo sobre a literatura didática nos informou que o livro era entendido como a possibilidade de unificar a educação escolar em todo território nacional, favorecendo a inserção de determinadas categorias de jovens em uma mesma comunidade cultural, dominando uma única e determinada forma de se expressar e de se comunicar. A visão de que os livros escolares possibilitariam a manutenção de uma certa uniformização do conteúdo educativo para o conjunto do país foi uma constante para os legisladores e autoridades religiosas do período⁸²

Mas o Estado não era o único vigilante e interessado nessa questão. A constituição de um parque gráfico no Brasil fazia com que Estado e editoras estivessem juntos na confecção e difusão da produção didática.

Assim, é dedicado um item às relações entre editoras e poder institucional para compreendermos o nascimento das editoras de livros didáticos, embora a autora enfatize como são fortes nesse início as influências de outros países, em particular, a França. “A história da literatura didática brasileira não escapou, portanto, ao domínio francês sobre a vida cultural brasileira do século XIX. A produção do livro didático constituiu-se em mais um dos elementos do quadro de relações culturais entre Brasil e França.”⁸³

⁸¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Op. Cit. p. 63.

⁸² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, Op. Cit. p. 64.

⁸³ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, Op. Cit. p. 89.

Além disso, a tese ainda analisa a distribuição das editoras nas províncias, a comercialização do livro didático e as estratégias de produção e venda desse material, rotineiramente ligada à adoção do livro pelas escolas públicas e, portanto, a sua recomendação oficial. Para finalizar essa primeira parte, Circe Bittencourt informa sobre o papel da divulgação oficial da literatura escolar através da política de distribuição de livros e da organização das bibliotecas escolares e exposições pedagógicas.

Nessa Tese, a autora trabalha o período de 1830 a 1910. Na primeira parte, são todos os aspectos acima citados da relação Estado/Literatura.

Na segunda parte, detém-se na transposição didática. Como o saber histórico foi didatizado. Como foi transformado num saber escolar. Para isso, discute, no capítulo 3, os livros didáticos e o ensino. Se, no período imperial, a História Nacional ainda é tratada numa continuidade da História Sagrada, na República, é a instrução moral e cívica que constituirá o ponto fulcral do ensino de História. Nesse sentido, as disciplinas se transformam, segundo a autora, num [...] *corpo de conhecimentos prescritos pelo poder*[...]. Os limites e desafios dos autores de livros didáticos estavam assim postos. *Os autores dos livros escolares, ao redigirem seus textos, deveriam transpor o conhecimento erudito para a forma didática baseando-se nas normas oficiais estabelecidas e criar um estilo de exposição assimilável por um público heterogêneo.*⁸⁴

⁸⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** São Paulo. USP, 1993. p. 136.

A autora chama a atenção para o fato de que “as disciplinas escolares têm sido constantemente redefinidas de acordo com compromissos temporários que se estabelecem em um contexto educacional historicamente determinado”⁸⁵

O que nos dá a entender que, em detrimento do que “todo cidadão deve saber”, tem sido “o que todo cidadão deve saber agora”.

Assim é que Circe Bittencourt vai montando, ao longo do texto, uma História da constituição da História enquanto disciplina escolar, no início, como anexo do latim, e afirma: “os alunos liam os textos de História Sagrada para lembrar e não para descobrir algo novo, para se aperfeiçoarem e não para se informarem.”⁸⁶

Dando pistas, desde cedo, da concepção de educação que dominava a escola brasileira e o predomínio dos autores franceses, inclusive na orientação que se deu à História:

A continuidade da utilização e adoção de livros estrangeiros, especialmente de franceses, foi uma das características da constituição das disciplinas históricas nas escolas secundárias, destacando-se o Colégio Pedro II, polo de divulgação da produção didática.⁸⁷

E no período, que se estende de 1838 a 1907:

[...] a passagem de uma concepção de História dominada pelos católicos para a obra positivista por excelência, representada por Charles Seignobos e um retorno a uma História profana conciliada com a Igreja, pela escola de Raposo Botelho.⁸⁸

⁸⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Op. Cit. p. 136.

⁸⁶ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, Op. Cit. p. 160.

⁸⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo. USP, 1993. p. 170.

⁸⁸ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Op. Cit p. 172.

Embora esse posicionamento encontrasse opositores, como lembra a autora

Faziam parte do corpo docente da escola na década de oitenta, entre outros, Silvio Romero, Schiefler, Capistrano de Abreu e João Ribeiro, figuras representativas de um grupo de intelectuais que se opôs, no campo educacional, ao domínio religioso e à hegemonia cultural da França.⁸⁹

E ainda:

O primeiro programa constituído para o ensino de História oriundo do poder governamental, datado de 1837, sofreu inúmeras reformulações que demonstram o caráter conflituoso inerente à disciplina escolar, tanto ao nível interno do conhecimento que construía e buscava transmitir, quanto ao papel da permanência da própria disciplina frente às demais que se agrupavam ou se integravam em uma proposta mais global do saber escolar.⁹⁰

No capítulo IV, é chegada a hora de discutir a História do Brasil nos livros didáticos, nas publicações entre 1831 e 1910. A autora divide esse tema em três momentos: o primeiro que vai de 1830-40, época do nascimento do livro escolar de História do Brasil. O segundo momento, que foi o da introdução da disciplina de História do Brasil nos currículos oficiais escolares e, por fim, o a partir de 1880, que ela define como o período de elaboração de livros compostos, segundo os pressupostos positivistas ou cientificistas.

Nesse momento, como já trabalhado por outros autores e pela própria Circe Bittencourt, é fundamental o desempenho dos sócios do IHGB na confecção de uma História oficial do Brasil: junto a essa História oficial, foram produzidos os livros didáticos – a versão escolar dessa História – no entanto, sempre foi considerada uma literatura de segunda categoria, tanto que:

⁸⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, Op. Cit. p. 173.

⁹⁰ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, Op. Cit.. p. 191.

O IHGB abrigou outros nomes, entre seus sócios efetivos, que deixaram textos escolares como uma de suas contribuições culturais sem que, entretanto, alardeassem estas atividades. Em suas bibliografias é difícil encontrar as obras didáticas que produziram. Foi o caso de Silvio Romero, João Ribeiro, José Justiniano da Rocha, Capistrano de Abreu.⁹¹

Mas não só os livros didáticos de História apresentavam conteúdos históricos “os livros de leitura, destinados ao público mais jovem, apresentavam invariavelmente conteúdos de História”⁹²

A literatura, os livros de leitura, dentre outros, impregnados de visões históricas, disputavam por quais caminhos iriam trilhar os temas e periodização da História do Brasil, as cronologias e “heróis nacionais”, além dos diversos nacionalismos.

Circe Bittencourt estuda, como exemplo basilares, dois autores diferentes e importantes de livros didáticos, - o cônego Fernandes Pinheiro e João Ribeiro – nessa disputa. Os trechos abaixo referem-se à idéia de nação e às noções de espaço e tempo:

As obras citadas são representativas de duas visões históricas diferentes. As do cônego figuram como exemplares de uma História brasileira construída sob os moldes da História Sagrada e a de João Ribeiro corresponde à criação de uma História nacional profana, alicerçada na busca de uma identidade cultural laica.⁹³

[...]o tempo de uma nação predestinada que segue o caminho traçado pela ordem divina, cuja manifestação no presente era evidente: uma monarquia esclarecida pela moral da Igreja católica.⁹⁴

E, assim, a autora conclui:

⁹¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo. USP, 1993. p. 204.

⁹² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, Op. Cit. p. 212.

Os autores realizaram reduções e simplificações do saber erudito, buscando construir um discurso pedagógico capaz de ser veiculado em sala de aula. Ao elaborarem a transposição didática, os autores não se eximiram de veicular claramente suas concepções de História nacional, e em meio a tais divergências, a História do Brasil surgia como disciplina escolar autônoma. Em alguns aspectos, contudo, a literatura escolar de História desse período teve pontos comuns. Configurou-se a criação das “galerias” de heróis civis em substituição às figuras da História Sagrada, desenvolvendo-se uma produção no sentido de laicizar o tempo histórico. Apesar das diferentes visões do passado, persistiu, entre os autores, o mito do Brasil como “país do futuro”.⁹⁵

A terceira e última parte dessa Tese se dedica aos usos do livro didático. A Professora Circe Bittencourt ressaltou a dificuldade de fontes para pesquisa nessa área:

Os vestígios encontrados para realizar a investigação foram limitados. Os professores, profissionais que diariamente dedicam-se ao trabalho com o ler e o escrever, contraditoriamente, deixaram poucos escritos sobre suas atividades. Utilizamos as publicações da iniciante imprensa pedagógica, especialmente as revistas dedicadas ao ensino e Anais de Congressos pedagógicos.⁹⁶

Segundo a autora, “o professor era considerado um profissional mal preparado desde o nascimento da escola pública”. Nesse sentido, as exigências para ser professor se resumiam a: a) ter 18 anos de idade; b) bom procedimento; c) conhecimento das matérias exigidas por lei e d) instrução prática do ensino. A formação de professores “consistia em formar o professor na prática, ensinando alunos pobres que funcionassem como auxiliares dos mestres, até estes poderem reger suas próprias turmas”.

Os salários pagos a esses profissionais eram muito baixos, tanto que:

⁹³ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo. USP, 1993. p. 229.

⁹⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, Op. Cit. p. 232.

⁹⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, Op. Cit. p. 241.

⁹⁶ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, Op. Cit. p. 244.

As mudanças quanto à participação mais efetiva das mulheres na composição do corpo docente das escolas elementares ocorreu após a década de oitenta [do século XIX], quando a expansão da escolarização forçou uma nova postura no sentido de efetivar parcialmente as propostas educacionais. As autoridades perceberam a impossibilidade dos homens, chefes de família, de sobreviverem como mestres devido aos baixos salários e, iniciaram um discurso de valorização ‘da condição feminina’ como a mais adequada para tal tarefa. A escola passou a ser considerada como ‘uma continuação do lar’, a professora ‘uma segunda mãe’. Empregando a mesma retórica, começaram a proliferar os discursos de autoridades governamentais na articulação magistério-lar-escola⁹⁷.

Por outro lado, a forma diferenciada como as classes sociais viam a escola, fica explícita na página 253, em que a autora explica, por meio de falas da época, sobre a preferência dos pais no final do século XIX, pela contratação de preceptores, inclusive para que seus filhos não se misturassem com as crianças das classes “inferiores”.

Ainda nesse ponto, Circe Bittencourt lembra a existência de um *currículo oculto* que prescrevia, aos futuros professores, o dever de se habituar a medidas severas, regradas, sistemáticas, [...] sem afetação e alarde[...] para seguir com sucesso sua vida posterior. As Escolas Normais deveriam, além de difundir ensinamentos científicos, encarregar-se de inculcar, nos alunos-mestres, [...] os hábitos de simplicidade, de modéstia, de humanidade, o amor de uma vida retirada, o culto do dever, a religião do coração.

Ao magistério, concebido como uma “missão”, um “sacerdócio”, não caberiam, portanto, reivindicações de caráter material, ou formas de recompensas financeiras. Tratava-se de um trabalho humanitário e social, desvinculado das necessidades materiais dos professores.

⁹⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo. USP, 1993. p. 250.

Ao contrário da situação acima esboçada, os professores secundários eram leitores, escritores e bem pagos. O fato de terem sido autores de livros didáticos e terem deixado escritos sobre suas atividades facilitou, inclusive, a pesquisa. Havia, no entanto, uma espécie de hierarquia educacional:

Abilio Cesar Borges e Joaquim Maria de Lacerda, citando alguns autores, assinavam seus prefácios em Paris e esta informação era fornecida aos professores para demonstrar o lugar que ocupavam na hierarquia educacional, como intelectuais diferenciados e com maior gabarito.⁹⁸

As imagens veiculadas nos livros didáticos construía, para os professores, um perfil de neutralidade política e do próprio livro como um objeto sagrado. Essas imagens, construídas inicialmente através dos textos e depois com a inserção de gravuras, cada vez mais terão importância dentro do corpo do livro, tornando-se hoje o livro um mosaico de textos e imagens onde o apelo visual dá aparência, às vezes, de inutilidade do texto.

No entanto, a autora ressalta que ensinar História sempre foi um desafio numa sociedade marcada pelas histórias transmitidas através da oralidade, recheadas de mitos e lendas.

Nesse início da escola no Brasil, o governo intervém em todos os aspectos do ensino, desde a normatização do corpo, imposição das formas de leitura, móveis escolares. Para conseguir explicitar as transgressões no uso dos livros didáticos, que a autora busca nas últimas páginas, Circe Bittencourt inova mais uma vez e busca, como fonte, as anotações nas margens dos livros didáticos, feitas pelos alunos.

⁹⁸ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes, **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo. USP, 1993.. P 269

Esse trabalho de 369 páginas, incluindo a Bibliografia, é grandioso. A diversidade de aspectos de que a autora trata – como sintetizado nessas últimas páginas – é notável. No entanto, considero que, exatamente em benefício da amplitude, a profundidade foi prejudicada.

Mais importante ainda é a demonstração da complexidade do objeto de estudo: o livro didático. Assim, fica óbvio o reducionismo das pesquisas anteriores.

A terceira exceção é a também Tese de Doutorado de Kazumi Munakata, intitulada **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**⁹⁹, defendida em 1997 na PUC-SP. Esse trabalho é, sem sombra de dúvida, o mais diferenciado sobre livros didáticos de História. Vai na contramão dos outros estudos. Enquanto a maioria reclama das ligações do livro didático com a indústria cultural e a culpam pelos problemas apresentados, o autor afirma [...] *o livro didático ruim, mal cuidado, cheio de erros e preconceitos, ocorre não por causa da indústria cultural, mas onde ela falha.*¹⁰⁰

A pesquisa é, portanto, sobre a forma de produção do livro didático, sendo que o que se impõe, é um outro olhar e não o do professor, como bem assinala o autor nos agradecimentos:

Embora tivesse procurado se submeter a todos os rigores exigidos em um trabalho acadêmico, esta tese constitui, num sentido, minhas memórias. Reencontrar velhos colegas espalhados na diáspora após a queda da nossa editora-mãe, conhecer novos, entrar de novo na sede daquele sindicato que nos idos dos anos 70 ousamos reconquistar

⁹⁹ MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Programa de Pós-graduação em História e Filosofia da Educação, PUC/SP, 1997.

¹⁰⁰ MUNAKATA, Kazumi. Op. Cit. p 202.

para a categoria, ouvir todos eles recontarem como produzem livro, num dialeto próprio que só quem já pertenceu a essa guilda consegue entender, rememorar às gargalhadas as incontáveis “barrigas” que cometíamos – “e aquele diretor, que deixou sair ‘ouviu-se um *estampado* de tiro’ e depois pôs a culpa no *paste-up*?” -, sentir o clima de redação, que, reparei, agora chamam “editorial”, esse clima que, embora já sem o ruído das máquinas de escrever, permanece o mesmo, talvez menos barulhento, muito menos barulhento... – é disso, dessa familiaridade, mas já irremediavelmente perdida, passada, ultrapassada, que é tecida esta tese. A toda essa família, cujos membros permitiram com toda boa vontade que eu os fizesse personagens, meus profundos agradecimentos.¹⁰¹

Ora, para alcançar seu objetivo, o autor trata desde os resultados financeiros para as editoras e autores de livros didáticos, dos gastos do Estado – e, portanto, a repercussão econômica na sociedade – com esse mesmo produto até todas as fases de produção de livros didáticos e paradidáticos. Do texto inicial do autor, fases por que passa na editoração até o produto pronto para venda. O ponto de diálogo é, exatamente, como esses profissionais enfrentam/aceitam as críticas feitas aos livros didáticos e paradidáticos.

Ou seja, contrariando as críticas formuladas, Kazumi Munakata, por meio das questões técnicas (tipo de letra, forma de apresentação dos textos e das imagens) e dos profissionais envolvidos com a produção (editor, redator-chefe, autores, projetista, ilustrador e fotógrafo, leitor especialista, editor de texto, gerente de produção, revisor de provas, editor de especificações, compositor, artista de layout, fotógrafo, impressor, encadernador e distribuidor), dimensiona a complexidade dessa indústria e se esmera em demonstrar que, como qualquer outra indústria, a cultural se esforça – para sua própria sobrevivência – em produzir um produto de qualidade, de acordo também com a demanda do mercado.

¹⁰¹ MUNAKATA, Kazumi. Op. Cit..Agradecimentos.

Kazumi Munakata problematiza assim, ao nosso ver, muito corretamente, que estão olhando restritivamente o produto quando se deveria questionar a sociedade que está demandando por esse produto.

As pesquisas sobre ensino de História têm uma visão da escola numa linha reprodutivista. Vista como um bloco coeso, sem contradições, mesmo quando declara algumas experiências inovadoras, a escola é sempre o espaço da reprodução da cultura, sistema e ideologia dominantes. Invariavelmente, a escola aparece como aparelho ideológico de estado, segundo a fórmula Althusseriana. Embora os conceitos Gramscianos sejam sempre evocados, por alguma alquimia ainda não compreendida, as contradições excluídas da História oficial e, por isso mesmo, reclamadas, também desaparecem aqui.

As pesquisas, na sua grande maioria, até pela forma do seu surgimento, historiada no item 1 desse capítulo, são frutos de experiências ditas “alternativas” em sala de aula. Relatam experiências de ensino com fontes primárias, com músicas, com teatro, com filmes/vídeos, com estudos do meio, com fichas de leitura, com produção de textos, com/sem livros didáticos, entre outras. Raramente essas experiências têm uma ligação sistemática e efetiva com equipes de universidades (sejam ou não da Prática de Ensino). São, no mais das vezes, experiências individuais de professores cansados da desmotivação dos alunos com as aulas de História. Não extrapolam os muros da escola; são circunscritas, não raramente, àquela disciplina, naquela sala de aula

Apesar do angustiante quadro do ensino de História que é pintado por essas pesquisas, sempre são apontadas soluções. Essas soluções são todas direcionadas para a

utilização ou melhor utilização das estratégias de sala de aula. Não se questiona a formação do educador em relação ao conteúdo.

Por outro lado, quando se coloca a necessidade de uma revisão do conteúdo, é sempre na base da “reciclagem” via cursos rápidos de capacitação através dos professores universitários. A dicotomia continua, no sentido de que, aos professores do ensino fundamental e médio, é reservado o papel de transmitir conhecimento através de metodologias mais estimulantes. Ao professor universitário, cabe produzir conhecimento novo e, vez por outra, informar as novas concepções, tratamentos, dos novos objetos que a historiografia “descobriu”.

A lacuna que há nos estudos históricos sobre ensino de História é, assim, alargada, pois os relatos das experiências e as análises dos livros didáticos, apesar de importantes, não conseguem dar conta da amplitude dos questionamentos que compõem a área do ensino de História.

As pesquisas na área de ensino de História se restringem a um dos aspectos: ou são sobre livro didáticos, ou sobre propostas, currículos formais para esse ensino, leis, ou ainda, sobre experiências concretas em sala de aula.

Assim, é extremamente interessante que a área sobre ensino de História se alargue, conscientes, no entanto, do redirecionamento que essas pesquisas precisam para que sejam mais que estudos de caso, que, mesmo importantes porque mapeadores da situação do ensino, não fornecem avanços significativos na estrutura da formação do professor e das condições de trabalho na escola.

Primeiramente, essas pesquisas concentram-se na parte formal do ensino. Analisaram leis, propostas de currículos, ou seja, na externalidade da sala de aula.

O desenvolvimento das pesquisas, concentradas nos programas de pós-graduação em educação, foi o que proporcionou um deslocamento do enfoque das mesmas. Migraram, paulatinamente, da externalidade para a internalidade da sala de aula. Leis, currículos, livros didáticos continuaram sendo analisados, mas nas suas inter-relações com o que se faz dentro da escola e dentro da sala de aula. Como são interpretados esses elementos formais da educação pelos seus agentes sociais.

Essa mudança no enfoque foi proporcionada também pelo aumento significativo do número de trabalhos sobre ensino de História. Trabalhos, antes esporádicos e centrados na pedagogia, tornam-se cada vez mais presentes nas reflexões de licenciados e bacharéis em História pensando a sua própria área e o seu ensino.

Num primeiro momento, trabalhos como os sobre livros didáticos de história, centrados nas denúncias de uma “ideologia dominante” contida nestes, da ausência de determinados temas nos mesmos, ou até, de tratamentos errados de alguns temas ou fatos pelos autores de livros didáticos, foram importantíssimos, pois mapearam um elemento que se tornou indispensável nas escolas. Hoje, porém, essa “historiografia da falta” requer novos enfoques: a formação inicial dos professores e a relação autores/editoras/indústria cultural têm sido uma amostra desses novos caminhos.

Esse deslocamento tem sido proporcionado também pelo fato de que as pesquisas sobre ensino de História têm migrado para os cursos de pós-graduação nesta área. Embora não seja uma tendência massiva, esse deslocamento é já bastante sensível, tendo o nosso programa (Universidade Federal de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba) sido pioneiro, incluindo na área de Metodologia da História, uma Linha de Pesquisa sobre Ensino de História.

O debate está posto.

CAPÍTULO 3

A construção de referenciais para o ensino de História: limites e avanços

Há necessidade de que as autoridades se compenetrem da importância do ensino da História no Curso Secundário e resolvam atribuir a essa matéria a importância que ela merece. Principal formadora da consciência cívica e do aluno, a responsabilidade da História transcende muito os limites da formação profissional. Os homens de amanhã, o cidadão da democracia, se forjam principalmente nas aulas de história. Se elas forem deficientes, teremos fechado as portas para o desenvolvimento integral da personalidade e da consciência do sentido da civilização, e o que é mais grave: estaremos negando à escola a missão de colaborar na formação do cidadão, pois nenhuma outra matéria oferece, como a História, tais possibilidades.¹

As palavras da Professora Emília Viotti da Costa, escritas em 1960, chamam a atenção para duas questões fundamentais: **a relação do conhecimento com o mundo exterior à escola e o caráter intrinsecamente educativo da História.**

A relação do conhecimento com o mundo exterior é entendida aqui com três significados: a conexão da escola (como lugar do conhecimento formal) e a sociedade que define os objetivos dessa instituição; a historicidade de todo o conhecimento (e, no que diz respeito a este trabalho, a historicidade da História²) e o papel político do ensino desta disciplina, delineando o cidadão que se quer formar.

¹ COSTA, Emília Viotti da. Sugestões para a melhoria do ensino da História no curso secundário. In: **Revista de Pedagogia**, Ano Sexto, vol. VI, 11/12, 1960. p. 102

² Historicidade aqui também tem mais de um significado. Historicidade do conhecimento histórico produzido, isto é, cada sociedade, em cada momento, desenvolveu formas de produção do conhecimento histórico

Se nos detivermos no primeiro significado, ou seja, a necessária articulação da escola com a sociedade que a produz, podemos afirmar que as discussões estão bastante avançadas, a partir do desenvolvimento da Pedagogia e das idéias educacionais e, é claro, isso tem refletido na formação do professores e, no que nos interessa aqui discutir, entre os profissionais de História.

Conforme podemos observar no primeiro capítulo deste trabalho, boa parte da construção de uma área de ensino de História, como objeto de pesquisa no Brasil, foi motivada pelas reflexões dos seus profissionais que, atuando em sala de aula, viram-se compelidos a buscar novas formas de ensino, respondendo, assim, a uma demanda do alunado para ver sentido no conteúdo de História.

Por outro lado, esse questionamento, ou seja, uma ligação mais efetiva do conhecimento histórico com a sociedade, também foi um objetivo perseguido pelos estudiosos que buscaram ir além da historiografia oficial, a qual legitimou regimes ou grupos no poder. Tanto que a inclusão, em toda a literatura didática, de grupos/temas/personagens considerados excluídos, foi uma constante desde o final da ditadura militar no Brasil.

diferenciadas, de acordo com as questões colocadas pela época, ou como mais comumente chamado, formas de produção da História. “Historicidade significa, então, a constituição intrínseca do espírito humano, que, ao contrário de um intelecto infinito, não apreende de uma só vez tudo o que é, mas, pelo contrário, toma consciência da sua própria situação histórica.” GADAMER, H. G. *Historicidade*. In: GADAMER, H. G. et al. **História e Historicidade**. Lisboa: Gradiva, 1988. p. 101. O outro significado é a historicidade de cada momento histórico, cada sociedade se explica por ela própria. A historicidade, em certo sentido, vai contra a lógica das explicações totais, da busca de leis. “A historicidade é uma característica importante da ciência, de maneira que um biólogo molecular nos assegura que a sua disciplina está abandonando a fútil busca das leis e fazendo-se cada vez mais histórica: muitos biólogos moleculares – conclui – estão convertendo-se em historiadores a contragosto” FONTANA, Josep. **História: análise do passado e projeto social**. São Paulo: EDUSC, 1998. p. 273-274.

Portanto, seja do ponto de vista historiográfico, seja da relação sociedade/escola, os profissionais de História são uníssomos na defesa do princípio de que a educação deve responder aos questionamentos do educando e aos anseios da comunidade.

Compreender que a escola é fruto de uma determinada formação social e que ela deve, para continuar cumprindo sua função, oferecer respostas à mesma, constituem, nos dias atuais, um consenso, entendendo isso como uma idéia que perpassa toda a sociedade: leigos e especialistas no assunto. A comunidade escolar e a sociedade reclamam essa inter-relação.

Os dois outros significados, ou seja, a historicidade do conhecimento histórico e o papel político do ensino de História não são do domínio de toda a sociedade, mas são conclusões relativamente fáceis entre um público mais bem informado e comuns entre especialistas.

Contudo, no que diz respeito ao segundo aspecto para o qual alerta o texto da epígrafe – o caráter intrinsecamente educativo da História – a discussão não só não ocorreu como se constitui num terreno bastante movediço.

Há, inclusive, uma dificuldade de explicitar a ausência dessa discussão e de encontrar para a sua formulação os termos corretos, que não causem ambigüidades e possíveis distorções. Vamos tentar esclarecê-la, apresentando-a da seguinte forma: a dificuldade de colocar a necessidade da discussão do caráter intrinsecamente educativo da

História seria por ela inverter a lógica que tem presidido a educação no Brasil após a orientação dada pela ditadura militar.

Expliquemo-nos. Embora não sendo uma particularidade da formação do professor de História, vamos aqui nos restringir a estes. Os profissionais desta área, na sua formação inicial, não têm refletido sobre como o conhecimento histórico responderia às necessidades de aprendizado demandadas pela conjuntura escolar, sendo que essa discussão inclui as fases de crescimento intelectual dos alunos.

Ainda na tentativa de explicitar melhor a questão, vamos correr o risco de apresentar um caso concreto. A nova conjuntura política brasileira – pós eleição de um novo bloco no poder – demandaria, por exemplo, a discussão sobre sua gestão. Imaginamos que este seria um tema de interesse dos alunos. Para além do discurso político de interesse imediato, um profissional sério a ele se sobreporia, um professor de História deveria estar preparado para organizar uma programação de um bimestre a fim de estudar momentos históricos (e seus desenlaces), nos quais a gestão de poder tenha sido também fundamental, possibilitando aos alunos a construção de informações – de acordo com a faixa etária – para que eles pudessem compreender sua realidade. Vale salientar que isso não implicaria a idéia da História como mestra da vida, ou seja, a utilização de outros momentos do processo histórico presenciado pela humanidade para busca de exemplos de como agir no momento vivido, já que estamos partindo da premissa de que a historicidade de cada sociedade a impede de servir como modelo de ação para outras temporalidades, embora esse conhecimento seja fundamental.

A discussão, sobre o papel intrinsecamente educativo da História, do qual o parágrafo anterior foi apenas um exemplo da sua possível repercussão no ensino médio, que seria para se efetivar no interior dos Cursos de História, direcionada pelos profissionais de História, não aconteceu. E isso seria essencial porque ela é definidora, a partir da relação que se faz com a sociedade em que se vai ensinar e para quem se vai fazê-lo; do que todo cidadão tem o direito e o dever de saber sobre História para entender seu mundo, ler sua realidade e nela atuar.

Portanto, estamos afirmando que esta discussão, apesar de dever ser efetivada no interior dos cursos de graduação em História, a partir dos profissionais de História, não pode e não deve, em hipótese alguma, estar desvinculada da sociedade em que se realiza, das especificidades dessa sociedade, do projeto político pedagógico da escola, da concretude dessa comunidade escolar, das concepções de sociedade, educação e História do professor. Contudo, falta ao profissional de História o debate de como responder a essas demandas “externas”, a partir do conhecimento histórico (que inclui a reflexão sobre a possibilidade de aprendizado do aluno, de acordo com o seu crescimento etário e intelectual), fugindo das possíveis armadilhas do discurso político que, embora colado à realidade social do professor e do aluno, não informa nem forma plenamente o cidadão.

O resultado desse debate não seria uma definição de conteúdos, mas de parâmetros – e isto é fundamental. As propostas para o ensino de História têm se desdobrado em polêmicas, exatamente, por prescreverem conteúdos. A imensa diversidade brasileira e, nela, as especificidades regionais e locais, não comportam a uniformização de currículo. Todavia, é reconhecidamente necessário estipular balizas que garantam

oportunidade similar de apreensão do conhecimento histórico para todos os cidadãos brasileiros.

Nesse sentido, é pertinente colocar que, na história recente do Brasil, a existência de uma ditadura militar - que entendeu muito bem o papel do ensino de História, pois tolheu professores e alunos e reformulou o ensino para servir aos interesses do regime - desviou o debate, ou melhor, mistificou essa discussão, impondo a existência da Educação Moral e Cívica, entendendo que a esta disciplina corresponderia a formação da consciência cívica e, ao mesmo tempo, reduzindo a carga horária de História, sob o pretexto que esta fornecia apenas a “mera informação”, o relato “frio” dos fatos. Portanto, a política educacional da ditadura militar no Brasil não escondeu o seu intento de formatar cidadãos. Ao contrário: reconheceu novos caminhos, qualificando as possibilidades que vinham se construindo como insuficientes e/ou indesejáveis.

[...] a EMC era, exatamente, a anti-educação por definição, uma vez que, ao invés de possibilitar ao educando o desenvolvimento da sua consciência de sujeito – agente da construção da sociedade e de si próprio -, procurava moldar a criança e o jovem para “servir” a um sistema dado como pronto.

Agravando esse efeito, a EMC se fazia complementar pela ação das COMOCI (Comissões de Moral e Civismo) que pretendiam estender a atuação “cívico-moralizadora” ao conjunto de todas as atividades escolares, extrapolando a aula da disciplina, envolvendo os demais professores e controlando as atividades discentes por meio dos Centros Cívicos, que tomaram o lugar dos livres e, às vezes, saudável e jovialmente anárquicos Grêmios Estudantis, extintos pela ditadura.

Ainda para piorar, as disciplinas de EMC ocuparam, preferivelmente, a carga horária das disciplinas de ciências sociais, vale dizer: da História, da Geografia, da Sociologia e da Filosofia. Ou seja: além de inocular, na educação, o veneno da acomodação, a ditadura retirava, na mesma medida, o antídoto da **crítica**.³ (grifo do original)

³ NEVES, Joana. Professor cidadão, educando cidadão. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (org.) **Contra o Consenso**. LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: ANPUH/PB – Editora Sal da Terra, 2000. p. 32/33.

Portanto, o tipo de “cidadão” ideal imaginado pela ditadura militar que comandou os destinos do país entre 1964 e 1985, era o passivo, obediente ao sistema e ao regime.

Ora, experiências diversas de ensino foram rechaçadas e, como qualquer outra atividade humana que sofre uma ruptura drástica marcada pela força, os educadores brasileiros foram impedidos de continuar suas reflexões e a socialização de experiências que poderiam ter feito com que a questão da formação do cidadão brasileiro estivesse, atualmente, em um outro patamar.

Exemplo disso, além do texto já citado da Professora Emília Viotti da Costa, temos, da mesma autora, mais três textos, intitulados “O material didático no ensino da História”, “Os objetivos do ensino da História no curso secundário” e “O problema da motivação no ensino da História”, que poderiam ter sido o marco inicial dessa discussão, ainda ausente, na formação do profissional de História no Brasil.

Nos seus quatro textos, a autora alia o caráter intrinsecamente educativo do ensino de História à necessidade de sua articulação com a sociedade (que, naquele momento, parecia à autora não estar claro a todos os educadores) e às necessárias condições de trabalho do professor.

Possivelmente - para ficarmos no seu único, mas significativo exemplo – reflexões como estas, empreendidas por uma das maiores referências da historiografia brasileira, teriam ajudado enormemente, se não fosse a ditadura militar e seus malefícios

para a educação, para o desenvolvimento do debate sobre como o conhecimento histórico responde às demandas da sociedade e quais as discussões necessárias à formação do profissional de História para atender às mesmas.

Faz-se importante observar que esse conjunto de textos, é perpassado por esses aspectos, já referenciados, e pelas condições de trabalho, enumeradas como salário e atualização do professor, sendo partes deste último requisito o problema da aquisição de livros, cursos de férias e conferências, constituição das classes, instalações e material didático, além de métodos de ensino. Essas duas questões são abordadas a partir da sua indissociabilidade com a atividade do magistério, ou seja, como partes necessariamente constitutivas das atividades desenvolvidas pelo professor, que acarretam prejuízos enormes, ou melhor, comprometem mesmo as atividades didático-pedagógicas, se não estiverem presentes.

Os avanços das idéias educacionais, como dito anteriormente, e a democratização do acesso à escola foram fundamentais para a vinculação dos objetivos da escola com a realidade que lhe é exterior. Sobretudo, a partir da retomada de idéias defendidas por movimentos democráticos como o da “Escola Nova”, chegando-se até as experiências populares e dirigidos por intelectuais identificados com uma educação libertária, como foi o caso de Paulo Freire.

Portanto, é necessário observar que a afirmativa da Professora Emília Viotti da Costa, defendendo a necessidade dessa vinculação, é datada e superada por outra conjuntura. Todavia, não foi superada pelo desenvolvimento das idéias educacionais a

necessidade do debate a partir das áreas de conhecimento e, no que nos interessa aqui, a partir do conhecimento histórico.

Sem desmerecer as enormes contribuições das idéias pedagógicas *strito sensu*, é possível afirmar que o debate por elas hegemonizado não contribuiu para o desenvolvimento da discussão sobre o ensino de cada área dentro da própria área. Pelo contrário, ajudou no deslocamento das questões do ensino para o âmbito restrito da Pedagogia, institucionalizando a dicotomia sobre a produção do conhecimento e o seu ensino.

As áreas específicas de conhecimento não pensaram o seu ensino a partir da sua própria forma de construção do conhecimento e do que nele se constituía seu caráter intrinsecamente educativo. Do ponto de vista da História, reiteramos que o ensino dessa disciplina poderia responder aos temas suscitados pela temporalidade histórica recente, aos objetivos traçados pela comunidade escolar, traduzidos no seu projeto político-pedagógico.

No debate sobre a formação do profissional, deve estar incluso o conhecimento e o respeito às fases vividas pelos alunos e, principalmente, como o historiador poderia responder a cada momento específico, garantindo, inclusive, que o conhecimento não fosse “manipulado”, agredindo a historicidade das sociedades estudadas, para atender a interesses que estariam marcados pelo presentismo.

Este é um bom exemplo de um dos aspectos dessa discussão, visto que ele está absolutamente ligado à produção do conhecimento histórico, embora absolutamente necessário para responder a questões formuladas pelo presente.

É fato que a realidade brasileira, após o final da ditadura militar, forçou a renovação da historiografia, exigindo a inclusão, nas pesquisas históricas, de temas/fatos/personagens tradicionalmente excluídos. Também é fato que a historiografia brasileira só pôde responder a estes questionamentos porque havia um conhecimento acumulado sobre muitos deles. E

É normal que assim seja, visto que as colectividades modificam a sua imagem do passado quando têm a ambição de aceitar os desafios do presente e de influenciar lucidamente o seu próprio destino.⁴

Assim, por exemplo, participação de mulheres e negros, na história do Brasil, foi um tema recorrentemente demandado. Contudo, isso não pode e não deve confundir-se com uma resposta ao presente, sem garantir o conhecimento de historicidades para as quais essa participação teria conotações muito diferentes das atuais.

Em certos momentos, tem-se a impressão de que essa importante questão é tratada não como se fosse o resultado de análises e críticas mais fundamentadas e argutas do processo histórico, mas como se obedecesse ao critério do **politicamente correto**, aplicado ao ensino de história.

[...]

Algumas indagações forçam historiadores e professores a vasculharem grandes períodos da história ou acontecimentos, tidos como marcantes, em busca da participação das mulheres, com certeza, “importante” e “significativa” mas ignorada pela “cultura machista”. Num evidente anacronismo, é como se o feminismo da década de sessenta estivesse embutido no processo histórico, desde sempre. Exatamente o mesmo tipo de crítica que se faz à história convencional,

⁴ BRUNET, Michel. História vivida e História ensinada. In: ALLARD, Michel e LEFEBVRE, André et all. **A História e o seu ensino**. Coimbra: Almedina, 1976. p. 35.

que, pelo mesmo procedimento, parece querer atestar a perenidade e a inevitabilidade da vitória dos grupos sociais ou indivíduos privilegiados – os grandes homens – que seriam, assim, poderosos e dominantes, desde sempre.

[...]

Os escravos e a escravidão, tanto quanto as mulheres, têm sido objetos de importantíssimos trabalhos de revisão historiográfica, que vêm contribuindo para o aprofundamento da compreensão do processo histórico. Mas há também, em relação a eles, algumas atitudes que parecem sugerir que a escravidão existiu para produzir o Movimento Negro Unificado.

É absolutamente inquestionável a necessidade de se estudar a participação das mulheres e dos escravos, em todos os momentos possíveis. Não é adequado, porém, supor, que feminismo e negritude estivessem presentes em ancestrais como Luci e Zumbi, como se fossem elementos de uma espécie de “código genético” ideológico, transmitido às lideranças feministas e negras, respectivamente.⁵

Por meio dessas colocações e da citação acima, esperamos ter esclarecido que não advogamos a isenção política do professor, mas a defesa de que o conhecimento histórico não sirva como solução demagógica aos questionamentos do presente.

Já foi traçado um quadro, no primeiro capítulo, do preconceito e da forma errônea como se tratam às relações entre as questões chamadas de conteúdo e as pedagógicas, e, por isso, não se faz necessário retomar essa discussão. No entanto, gostaríamos apenas de reforçar que, analisando a bibliografia sobre ensino de História no Brasil e os documentos oficiais mais recentes, diretamente vinculados ao ensino de História nos níveis fundamental e médio e nos cursos de graduação, podemos afirmar que os profissionais desta disciplina não conseguiram promover a discussão que se mostra fundamental para buscar uma formação profissional condizente com o que é requerido do professor, isto é: que seja capaz de construir o conhecimento histórico, entendendo e

⁵ NEVES, Joana. Perspectivas do Ensino de História: desafios político-educacionais e historiográficos. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (org.) **Contra o Consenso**. LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: ANPUH/PB – Editora Sal da Terra, 2000. p. 118 a 120.

sabendo planejar sua atuação na pesquisa, na educação formal e nos vários espaços onde a dimensão pedagógica da sua profissão se faz presente.

Se, muito corretamente, durante muito tempo, a dualidade bacharelado/licenciatura e a formação diferenciada que isso proporcionava, foram as principais críticas aos cursos de História, hoje se fala da formação de um profissional de História de novo tipo, que atue em vários segmentos. Embora esta crítica fosse correta, precisamos também discutir, para resolver a partir do ponto de vista da área, o conhecimento que é esperado e devido ao cidadão como pré-requisito do exercício da sua cidadania plena.

Não foi definido pelos profissionais de História como responder à pergunta que deveria direcionar sua atuação nas várias dimensões pedagógicas oferecidas pela profissão. A sociedade, de uma forma geral, e os estudantes dos ensinos fundamental e médio, têm traduzido esse questionamento na clássica e, no mais das vezes, incômoda pergunta: para que estudar História? Ao profissional, não pode mais ser negado o direito e o dever de responder de forma mais decidida e condizente com sua área de conhecimento, para além das generalizantes e ambíguas frases do tipo: para tornar-se cidadão, para conhecer o passado e suas relações com o presente, entre outras.

Por isso, buscamos, no próximo item, analisar quais as contribuições e limites da ANPUH na construção da definição do profissional de História. Assim, discutimos como a entidade, por meio da participação em dois momentos significativos de

formulação de políticas públicas educacionais no país, demonstrou os princípios que a nortearam e se conseguiu responder à necessidade dessa definição.

Nosso objetivo é redimensionar o debate ausente/proposto, isto é: o ensino de história debatido pelos historiadores, considerando que, assim como disse a Professora Emília Viotti da Costa, ligado à relação sociedade/escola, que deve dirigir o trabalho do professor, deve estar o caráter intrinsecamente educativo da História.

1. ANPUH: contribuições e limites nas definições sobre o ensino de História

No primeiro capítulo, consideramos infundada a assertiva sobre o diminuto espaço concedido às questões do ensino na internalidade da ANPUH, por isso, é desnecessária sua retomada. Contudo, faz-se necessário observar e discutir o fato de essa entidade, que já acumulou um razoável debate sobre o ensino, em duas ocasiões essenciais, não ter conseguido colocar em pauta a questão fulcral: parâmetros para o ensino de História.

As duas ocasiões privilegiadas foram: o Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil (1981-1986) e a recente proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em História (2001), ambas de iniciativa do Ministério da Educação.

Em 1981, a proposta do MEC era elaborar um novo currículo mínimo para os Cursos de Graduação em História. Contudo, os consultores convidados⁶ argumentaram que não cabia a eles proporem uma mudança de tal envergadura, e que consideravam importante, para se chegar a qualquer modificação, antes proceder a um mapeamento das condições dos Cursos e, aproveitando o trabalho, colocar a discussão em pauta para a comunidade acadêmica:

Definindo-se desde sua reunião de instalação como instância mediadora de uma discussão mais ampla, cujo verdadeiro núcleo deveriam ser os diversos Departamentos de História (professores e alunos), o Grupo de Consultores procurou assumir sempre esta postura, reconhecendo que nenhuma de suas atividades deveria ter caráter normativo ou decisório.⁷

O Grupo de Consultores, que se constituiu por representantes das regiões brasileiras, era presidido pelo Presidente da Associação Nacional de História. Entretanto, o trabalho foi feito com financiamento (pagamento de passagens e hospedagens para reuniões em Brasília) e tinha caráter oficial do Ministério da Educação, mas dirigido pela ANPUH.

O “Projeto Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil” foi um trabalho desenvolvido a partir de 1981, com o apoio da Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC, com o objetivo de “diagnosticar e avaliar os Cursos de História existentes no país, visando levantar questões fundamentais e definir com clareza as linhas

⁶ “O Grupo de Consultores (GC) foi constituído, inicialmente, pelos professores Francisco José Calazans Falcon/UFF (relator), Déa Ribeiro Fenelon/UNICAMP (Coordenadora), Adalgisa Maria Vieira do Rosário/UnB (Secretária), Alicer Pfiffer Canabrava/Presidente da ANPUH, João Batista Pinheiro Cabral/UnB, Joana Neves/UFPB, Maria José Féres Ribeiro/UFJF e Antônio José Barbosa/SESu-MEC. Posteriormente, a partir da segunda reunião do Grupo de Consultores, foi sugerida a inclusão das professoras Ruth Morais/UFGA e Sandra Jatahy Pesavento/UFRGS, e a professora Alice Canabrava foi substituída pelo professor José Ribeiro Júnior, novo presidente da ANPUH.” (relatório, p. 6)

⁷ MEC/SESu. **Diagnóstico e avaliação dos Cursos de História no Brasil**. Documento Final. Brasília, 1986. p. 6

básicas da licenciatura e do bacharelado, principalmente em termos de objetivos a alcançar.”⁸

O documento final foi publicado em maio de 1986 e condensou um relatório das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Consultores, o qual produziu um primeiro documento, explicando os objetivos do trabalho, que foi encaminhado aos diversos Cursos de História, sendo adotada, como estratégia para alcançar um grupo sempre mais representativo desses Cursos, a utilização de todas as atividades desenvolvidas pela ANPUH.

Assim, por exemplo, no XI Simpósio Nacional da ANPUH, ocorrido em João Pessoa/PB, em 1981, foi realizada uma mesa-redonda sobre esse trabalho e, segundo o relatório, “com expressiva participação de professores de vários Departamentos de História e um grande número de alunos que, na ocasião, reivindicaram sua participação no trabalho do GC, ficando esclarecido que esta participação, sempre incentivada e desejada pelo GC, dar-se-ia através das discussões nos Departamentos.”⁹

Respondidos os questionários por vários Departamentos de História e devolvidos à SESu/MEC, o Grupo de Consultores sistematizou um novo documento com as questões trabalhadas e o reencaminhou às instituições de ensino para uma nova discussão, solicitando o retorno, em forma de documento, do desdobramento do debate. O Relatório

⁸ MEC/SESu. **Diagnóstico e avaliação dos Cursos de História no Brasil**. Documento Final. Brasília, 1986. p. 6

⁹ MEC/SESu. op. cit. p. 7.

ressalta que essa segunda demanda do Grupo de Consultores não foi atendida pela maioria dos Cursos.

O Relatório inclui, ainda, a condensação dos dados dos questionários em dez pontos, a saber:

- 1) Dados gerais sobre o corpo docente;
- 2) Período de funcionamento do curso de graduação em História;
- 3) Informações sobre o alunado;
- 4) Estrutura do Departamento de História;
- 5) Ciclo básico;
- 6) Introdução aos Estudos Históricos;
- 7) Bacharelado e Licenciatura;
- 8) Articulação com o ensino de 1º e 2º graus; [obs.: nomenclatura da época, Lei 5692]
- 9) Pesquisa;
- 10) Interação entre as disciplinas.

Ao segundo documento enviado pelo grupo de consultores, apenas 12 instituições de ensino responderam, a partir do que foi condensado um novo documento que dividiu as questões em três grupos. No Grupo A, os pontos foram: Currículo Mínimo, Licenciatura e Bacharelado, Ensino e Pesquisa, Ciclo Básico e Disciplinas Teóricas; no Grupo B, foram sistematizados dois temas: Relação com o ensino de 1º e 2º graus e a Legislação do ensino e a questão dos Estudos Sociais; e, no Grupo C, Trabalho docente,

Relações entre graduação e pós-graduação, Relações com as áreas afins, Estrutura da universidade, Carreira docente e Recursos materiais.

Foi produzido um texto pelo Grupo de Consultores sobre A questão de Estudos Sociais¹⁰, assim intitulado, além de um documento conclusivo. Ao final da publicação, há a propositura de um Programa de Melhoria do Ensino de Graduação em História – PMEG/História, e vários quadros estatísticos dos Cursos.

Apesar de ter sido feita a partir de profissionais de História e, da amplitude, longevidade, representatividade do trabalho, e de analisar questões essenciais (algumas conjunturais, outras estruturais), a discussão sobre a definição do conhecimento histórico, esperado e devido ao cidadão brasileiro, não surgiu.

Embora o Diagnóstico seja rico em reflexões e tenha sistematizado informações sobre 131 (cento e trinta e um) cursos de graduação em História no Brasil, alcançando, desta forma, um quadro da diversidade nacional e encaminhando, para dentro da categoria, o debate sobre os Cursos de Graduação, não conseguiu redimensionar a discussão no sentido da comunidade acadêmica ver uma necessidade do debate mais fundo, além das alterações do currículo mínimo ou de reorganização das disciplinas.

¹⁰ A, assim chamada, questão de Estudos Sociais dizia respeito à transformação das disciplinas História, Geografia, Sociologia e Filosofia em “áreas de ensino”, além de acrescentar o ensino da EMC e OSPB e da criação das Licenciaturas que deveriam formar o profissional para esse ensino. Como já assinalado no Capítulo 1, essa foi uma das lutas que mais mobilizou a ANPUH e, nesta ocasião, o Grupo de Consultores aproveitou para, mais uma vez, demonstrar, por meio dos dados, a ineficácia da suposta formação.

Ou, de posse do importante mapeamento, nem o Ministério da Educação nem a ANPUH encaminharam a discussão de quais seriam os passos adiante. Como as questões salariais, de condições de trabalho e de pesquisa eram visivelmente mais precárias nas instituições particulares, confirmou-se uma outra dicotomia (instituições públicas x privadas), e a discussão sobre a formação do profissional de História ficou confinada, mais uma vez, à particularidade de cada instituição. Os profissionais de História, novamente, protelaram a definição sobre o direito ao passado.

O debate mais próximo a essa questão se restringiu, sempre, à defesa de reformas que deveriam ser efetivadas no Currículo Mínimo:

Salvo um único caso de defesa do atual currículo, inclusive contra sua redução, e dois casos de sugestões visando reformas parciais, as demais propostas configuram o que se poderia chamar de reforma radical. Variam, aí, entretanto, as concepções concretas a respeito de como deveria ser o novo currículo. Parece, todavia, que se pode perceber uma primeira dicotomia: os que crêem na eficácia do currículo e julgam que o importante é elaborar um que seja o melhor possível; e aqueles que descrêem quase totalmente dessa eficácia, considerando-o apenas um efeito secundário de opções mais importantes. Estes últimos valorizam, por exemplo, a necessidade de um “eixo básico de desenvolvimento do curso”, a possibilidade de novas experiências e, sobretudo, uma “concepção global” e uma clara “opção metodológica”. Indo mais além, colocam como ponto de partida o questionamento das concepções vigentes sobre a História, enquanto ciência e enquanto disciplina.

[...]

Em síntese, pareceu ao GC que a questão do currículo revela-se como das mais importantes, ou a mais importante, embora, no atual estágio de sua discussão, seja impossível estabelecer um consenso sobre o que deve ser mudado, se bem que haja consenso quanto à necessidade de mudar.¹¹

Vale salientar que toda essa discussão dizia respeito ao currículo mínimo, o que é muito importante observar, pois o “consenso da mudança” não se acompanhava de uma clareza do que mudar, embora alguns princípios fossem apontados, como:

¹¹ MEC/SESu. **Diagnóstico e avaliação dos Cursos de História no Brasil**. Documento Final. Brasília, 1986. p. 13.

[...] a licenciatura não pode ser pensada como problema específico dos pedagogos e sim, basicamente, como Curso de História, única maneira de fazer frente ao grave problema que é a profunda diferença entre a concepção de História dos respectivos profissionais e a visão que têm da História os pedagogos.

[...]

Pontos comuns observados:

1º Contra a definição das disciplinas pedagógicas sem articulação prévia com os Departamentos diretamente interessados;

2º Contra a valorização dos instrumentos ou técnicas didáticas em detrimento dos conteúdos;

3º Contra qualquer dicotomia do tipo “conteúdo x profissionalização”;

4º Não é suficiente que a “prática de ensino” seja lecionada por professores com licenciatura em História; é preciso uma presença real e permanente do Departamento nessa matéria.

Em síntese, parece ao GC que existe uma tendência a rejeitar a dicotomia licenciatura x bacharelado, especialmente porque, entre outras, ela tende a reforçar sérios desvios e deformações no âmbito da licenciatura em detrimento da boa formação do professor de História. Há necessidade de maior entrosamento entre os Departamentos de História e os Departamentos ou Faculdades de Educação (debates, encontros, seminários, presença recíproca de docentes nos Departamentos), pois há um longo caminho a percorrer ainda em função do conflito entre as concepções de História vigentes entre os historiadores e os pedagogos.¹²

A contundência da dicotomia disciplinas de “conteúdo” e disciplinas pedagógicas é traduzida, assim, na oposição de concepções históricas entre historiadores e pedagogos. Subliminarmente, transparecem críticas a esses profissionais pela sua desconexão com os cursos de História.

É relativamente fácil compreendermos esse posicionamento de ataque dos historiadores aos pedagogos se pensarmos na preponderância que foi concedida ao pedagogismo na formação dos profissionais das licenciaturas após a lei 5692/71. Contudo, podemos aferir, também, que esse espaço foi ocupado com maior rigor pela incapacidade – assumida nas citações acima – dos historiadores afirmarem quais suas demandas e como se

¹² MEC/SESu. **Diagnóstico e avaliação dos Cursos de História no Brasil**. Documento Final. Brasília, 1986. p. 14 e 15.

daria essa integração, para além das atividades aventadas, na formação do profissional de História.

Faz-se necessário esclarecer o que estamos considerando aqui pedagogismo, pois, se a exacerbação dessas idéias se deram na vigência da lei 5697/71, ou seja, durante a ditadura militar, elas não deixaram de se renovar e continuamos convivendo com elas.

O que estamos chamando pedagogismo, não desmerece os pedagogos, tampouco seus cursos. Diz respeito, sim, a um conjunto de idéias que defenderam a predominância dos recursos técnicos sobre o conteúdo a ser ensinado, criando uma falsa expectativa de que, sabendo-se usar determinados recursos, ensinar-se-ia **qualquer conteúdo**.

É sobre a introdução massificada dessas idéias no ensino e da sua suposta desvinculação política, a que se referia o Professor Helius Skinner, em seu depoimento transcrito no Capítulo 1, como também, é sobre essa deturpação – a substituição da reflexão **do que e como** ensinar pelas “receitas” de aulas – que reclamam, por exemplo, os formandos que vivenciam determinadas experiências nos cursos de formação de professores:

Na HEM [Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério], a maioria das alunas trabalha em pré-escolas de rede particular, e os Planos de Ensino de Didática têm atendido às solicitações feitas de “ensino de modelitos” prontos para as festas escolares, tais como os de caras de coelhos e ovos decorados com lantejoulas, para a comemoração da Páscoa; flores de papel crepom e bandeirolas para as festas juninas; a espada de D. Pedro para a comemoração da Semana da

Pátria; um saci engraçadinho para comemorar o folclore, além da “pasta de mil e uma utilidade”, com modelos para serem reproduzidos no mimeógrafo a álcool e utilizado nas atividades diárias da escola.

Pouco espaço existe para discussão e análise dos problemas levantados da prática das escolas de pré a 4ª série do 1º grau. Nos planos de ensino da HEM, não se tem observado a presença de diferentes disciplinas fornecendo subsídios para a compreensão dos determinantes dessa prática.¹³

Além disso, a idéia, na sua essência correta, da formação de um profissional de História (nem só professor, nem só pesquisador), na realidade vivida em nosso país, favoreceu colocar em segundo plano a discussão relativa à formação do professor. A concretude de desvalorização desse profissional, inclusive social, aliada às muitas hierarquias construídas pela academia, ajudou a encobrir, em um “manto de vergonha”, as sempre necessárias e urgentes questões da formação do professor, embora fosse e continue sendo a sala de aula o maior mercado de trabalho para os profissionais de História.

O outro lado dessa moeda, a relação com o ensino de 1º e 2º graus (assim chamado na época), não melhora em nada essa concepção:

Basicamente houve o reconhecimento geral de que tal articulação simplesmente não existe. O maior problema parece ser exatamente “achar a fórmula” que permita estabelecer essa articulação e romper assim com os diversos tipos de isolamento que caracterizam, hoje, a atividade departamental. Em alguns casos há fortes indicações de que existe a consciência bem nítida do problema e mesmo alguns esforços mais sérios vêm sendo realizados em algumas universidades no sentido de mudar a situação. Uma das sugestões recebidas foi exatamente a de criar em cada Departamento uma equipe ou grupo de trabalho voltado para o equacionamento de tais problemas, com o objetivo, inclusive, de organizar ciclos de estudos, debates, conferências, seminários, para fazer uma constante avaliação dos livros didáticos, oferecer assessoramento aos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, estabelecer contactos freqüentes com as secretarias de educação estaduais e municipais, etc. As atividades de extensão vêm sendo, em alguns

¹³ PICONEZ, Stela C. Bertholo. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.) et al. **A Prática de Ensino e o estágio supervisionado**. Campinas/SP: Papyrus, 1991. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

casos, desenvolvidas justamente nessa direção. Um outro argumento, algo freqüente, foi o da necessidade de repensar os cursos e a atividade departamental cada vez mais em função das perspectivas regionais, pois, acredita-se, este seria um meio de obter maior entrosamento entre a universidade e os outros níveis educacionais.¹⁴

Ou seja, o pedagogismo é o resultado de uma mistura muito perniciosa, composta por: prevalência da técnica como solução para os problemas da educação – o que se expressa agora na questão da utilização de todos os recursos eletro-eletrônicos (tv/vídeo, parabólicas, computador, Internet, tudo apontado para a diminuição não só da importância como da presença dos professores) e o alheamento dos profissionais das áreas específicas dos cursos superiores, no que nos interessa, de História, resultando na falta de diálogo entre as duas áreas que deveriam formar o profissional: a específica e a pedagógica.

Contudo, a prevalência da técnica sobre o conteúdo também respondeu a um apelo da sociedade que, cada vez mais, tem demandado da escola a utilização de todo aparato eletro-eletrônico que caracteriza o modelo de vida, sobretudo, da classe média. Isto, porém, não pode ser encarado apenas como se fosse a escola andar *pari passu* com a sociedade. Significa a utilização de novas linguagens, proporciona novas relações e novos “serviços” que ainda não foram suficientemente avaliados. Fazendo alguns caricaturarem assim:

Os jovens são tratados nas escolas como consumidores que não podem ser entediados. Construiu-se uma parafernália de discursos especializados para tentar eliminar o conflito, as dores da aprendizagem. Os professores já não podem – as vezes não querem – exigir trabalho duro dos seus alunos, busca-se mecanismo para tornar as aulas mais interessantes – jogos, vídeos, etc
Eu pergunto: Desde quando aprender foi fácil? Como é possível que os jovens aprendam o funcionamento, as regras do mundo adulto, de responsabilidades, se

¹⁴ MEC/SESu. **Diagnóstico e avaliação dos Cursos de História no Brasil**. Documento Final. Brasília, 1986. p. 16 e 17.

eles são tratados como adultos que possuem todos os direitos mas nenhuma obrigação?

E o que acontece quando não cumprem com o mínimo – ah! É um problema de aprendizagem: chamem o psicólogo, o pedagogo, o orientador, o diretor, o advogado, os pais, o delegado de ensino, o governador. E o professor, como é que fica?

Problemas existem, mas a terapeutização do cotidiano retirou a autoridade – não o autoritarismo – do professor – que é quem efetivamente vivencia o processo.¹⁵

É claro que as observações feitas nas citações acima retratam situações-limite das dificuldades que a formação e a atuação de professores têm enfrentado. De qualquer forma, consideramos que representam os sintomas de que a instituição de ensino superior, de forma geral, não tem proporcionado uma formação ao profissional de modo que este se sinta seguro para exercer sua profissão. As relações universidade/escola ainda se caracterizam pela dicotomia “teoria”/“prática”.

Assim, mesmo no Diagnóstico feito pela ANPUH/MEC, ou justamente por isso, a idéia de entrosamento universidade/escola é vista, exclusivamente, como possibilidade de a universidade fornecer pessoal especializado para assessorias, a sempre citada “reciclagem” de professores e, até, de avaliação de livros didáticos. Numa espécie de tutoria, a universidade não alarga sua visão ultrapassando a idéia de “ensinar” a escola, embora não tenha definido, para além da listagem de conteúdos, o que exigir do estudante, como conhecimento, competências e habilidades – para usar as nomenclaturas tão caras aos PCN – na sua formação inicial de futuro profissional, entendendo-se, por isso, a apropriação de um conhecimento específico para o qual será necessária, dentre outras coisas, a formação geral que deve ter sido garantida até o ensino médio. A não

¹⁵ ARRUDA, Gilmar. O professor de História e a contemporaneidade. Texto não publicado, 1995.

concretização disso tem provocado o fenômeno conhecido como secundarização¹⁶ da graduação, significando, no caso dos Cursos de História, a necessidade de apreensão de informações e hábitos de leitura e habilidades de interpretação e análises, por exemplo, que comprometem o funcionamento da graduação como real iniciação à pesquisa, embora não seja o único fator.

O debate sobre o direito ao passado, a ser feito pelos historiadores, torna-se, assim, mais importante porque ele definirá não só sua formação, mas o que, do ponto de vista do conhecimento histórico, em cada etapa, é essencial que o aluno-cidadão aprenda. Essa definição não tem nada de uma tutoria dos historiadores em relação aos cidadãos, mas a clareza da necessidade dessa definição por quem constrói e sabe (ou deve saber) como se constrói esse conhecimento e, portanto, a reflexão da possibilidade de aprendizado a partir das fases de crescimento do ser humano, definidos pela psicologia cognitiva.¹⁷ Esse seria um saber profissional que responderia às demandas da sociedade. Contudo, nem foi fomentado, nem apontado pelo Diagnóstico.

As conclusões do Diagnóstico sistematizam questões importantíssimas, todas relacionadas, como bem reconhece o próprio documento, com o “problema que perpassa todos os debates: trata-se da definição do ‘profissional de História’ que se quer

¹⁶ Secundarização da graduação tem sido denominado, comumente, o fenômeno que tem gerado a necessidade de, na graduação, serem supridas deficiências provenientes do ensino médio (antigo curso secundário e de 2º grau, daí o nome). Foi esta constatação que gerou propostas com cursos de “nivelamento”, ou seja, cursos na Universidade, no 1º período, para “nivelar”, suprir deficiências.

¹⁷ Este é um outro debate que, como a relação sociedade/escola, também se encontra muito avançado. Se Piaget é o marco inicial dessas reflexões, ou seja, o que se aprende e como se aprende, contribuições como as de Vigotski e Perrenoud são referências fundamentais.

formar”.¹⁸ Estão divididas em três pontos, sendo o primeiro sobre o profissional de História e o mercado de trabalho. Faz-se importante observar os dois trechos abaixo:

Como observação inicial podemos constatar que, na direção em que vem caminhando a maioria dos Cursos de História, no Brasil, não existe uma preocupação dominante com a formação completa do profissional de História. Isto significa dizer que, a rigor, o atual ensino de História, nas diversas escolas, faculdades isoladas e universidades, têm suas preocupações e definições voltadas acentuadamente para a preparação de profissionais do ensino, cuja habilitação é realizada nas Faculdades de Educação, quase sempre em completa desarticulação com os Departamentos de História, o que resulta, muitas vezes, em uma formação bastante deficiente.¹⁹

Ou seja, temos aqui dois problemas: da predominância da formação do professor e dessa formação se dar, no mais das vezes, com preponderância dos Departamentos ou Faculdades de Educação, sem a devida articulação com a formação específica:

Outra observação que desejamos salientar é a de que a maioria desses cursos de História é bastante livresca, no sentido de que ainda se pensa a História a ser transmitida como calcada apenas na informação que está nos manuais, nas grandes obras, etc., consagrando-se muitas vezes não apenas o mito da palavra escrita mas, principalmente, a confusão entre a historiografia e o processo histórico acontecido. Isto porque os cursos, que quase nunca recorrem à prática da pesquisa, sobretudo no espaço da graduação onde a importância desta atividade para a formação é mais sentida, assimilaram a idéia de que a atividade de pesquisa não é necessária ao ensino.²⁰

E aqui a assunção de que os cursos de História também não preparam bem seus profissionais, que, restringindo-se ao livro, não compreendem como se dá a construção do conhecimento histórico.

¹⁸ MEC/SESu. **Diagnóstico e avaliação dos Cursos de História no Brasil**. Documento Final. Brasília, 1986. p. 27.

¹⁹ MEC/SESu. op. cit. p. 27.

²⁰ MEC/SESu. op. cit. p. 27.

Sintomaticamente, o segundo ponto que condensa as conclusões do Grupo de Consultores, intitulado Articulação da Universidade com o Ensino de 1º e 2º Graus, além de reconhecer o caráter de “juízo” que os cursos adotam em relação à escola dessas etapas da Educação Básica, chamam a atenção para a inadequação dos cursos superiores à realidade escolar, observando que a defasagem se dá em “quatro pontos fundamentais para o ensino de História”: conteúdo, teoria e metodologia, relação ensino-pesquisa e técnicas didático-pedagógicas. E conclui:

Da colocação destes pontos, a conclusão a que se chega é a de que toda e qualquer proposta de reestruturação dos cursos de história, bem como qualquer revisão do currículo, mínimo ou pleno, exige que se analise a relação entre eles e o ensino de 1º e 2º graus, no sentido de estabelecer a necessária articulação.²¹

E sugere:

Em primeiro lugar, seria necessário, por exemplo, que o 1º e 2º graus fossem objeto de estudo, de análise e de reflexão nos cursos de graduação. E o importante é que esse estudo fosse realmente feito ao longo de todo o curso e não se limite apenas a estágios finais, quando todas as disciplinas do curso já foram desenvolvidas. De forma específica, esta poderia ser, por exemplo, a primeira preocupação da disciplina “Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus” que, atualmente, se volta quase que exclusivamente para estudos da legislação vigente. E seria absolutamente imprescindível que, nessas análises, se colocassem os problemas específicos da História.

Uma segunda indicação diz respeito à posição específica que se quer atribuir ao ensino universitário na articulação com os demais. Será somente na universidade que os profissionais deverão ser treinados para a reflexão sobre todo o processo de produção do conhecimento histórico? Seria possível falar-se em etapas ou fases a serem cumpridas em cada nível de ensino de acordo com o grau de maturidade dos estudantes? Haveria que se discutir um pouco mais sobre o significado do ensino de História, entendido sempre como produção do conhecimento, para que se pudesse também refletir sobre o que queremos dizer quando falamos de instrumentação do profissional.²²

²¹ MEC/SESu. **Diagnóstico e avaliação dos Cursos de História no Brasil**. Documento Final. Brasília, 1986., p. 30.

²² MEC/SESu. op. cit. p. 30.

O Grupo de Consultores deixou passar uma ótima oportunidade de transformar esses questionamentos em princípios e, a partir destes, sugerir parâmetros que norteassem o ensino de História. Talvez por propostas de “modelos nacionais” ainda parecerem como impositivos ditatoriais, apesar de se estar vivendo, naquele momento, os primeiros ventos redemocratizantes da sociedade brasileira. Talvez, por respeito à diversidade ou mesmo pelo Grupo de Consultores não ter definido isso como objetivo final. Qualquer que seja a explicação, a ANPUH e o MEC, dessa vez, unidos, não chegaram ao ponto crucial da questão.

Inexplicavelmente, o Diagnóstico não foi utilizado nem pelo Ministério da Educação nem pela ANPUH. Documento importante para conhecimento da realidade dos Cursos de Graduação em História no país, naquele momento, restringiu-se a uma publicação de pequena tiragem e à divulgação apenas entre alguns interessados.

A categoria de professores de História, algumas vezes, manteve conflitos com as determinações governamentais que ora restringem, ora tentam moldar a sua forma de atuação. Em outros momentos, a ANPUH legitimou comissões, indicando nomes ou participando como entidade, como foi o caso do Diagnóstico. Porém, se a ANPUH fosse hoje chamada para implementar o que quer do ensino de História, não teria como agir, seja por se contrapor às tentativas de uniformização, seja por entendimento insuficiente da questão ou por haver até agora pouco esforço para a construção do consenso necessário²³.

²³ Vale salientar que a construção do consenso, no nosso entender, seria para fixação de parâmetros gerais que norteassem o ensino de História, mas não impedisse, em hipótese nenhuma, a expressão, nos vários locais, da diversidade nacional.

Assim, sem enfrentar devidamente a histórica desvalorização do professor, deixando resvalarem as questões relativas às condições de trabalho apenas para as “lutas sindicais”, está ocultando a discussão complexa, urgente e, de certa forma, insolúvel da profissão magistério, na tentativa – sempre frustrada – do reconhecimento da profissão do historiador.

É preciso que se explique melhor essa questão. Não há o reconhecimento da profissão de historiador no Brasil. Projetos circunstanciais têm tramitado no Congresso e têm sido sempre arquivados.

O movimento estudantil de História, por meio das suas instâncias, a exemplo da FEMEH – Federação do Movimento Estudantil de História, acompanhou, na década de 80, o andamento de um projeto de reconhecimento da profissão do historiador e tem demonstrado mais interesse nesse debate do que os profissionais, provavelmente, porque aqueles ainda irão construir suas carreiras e estes, quando não ligados ao magistério, já têm suas carreiras consolidadas vinculadas à pesquisa, atuando como historiadores, independentemente do reconhecimento da profissão, já que são reconhecidos como profissionais, docentes de Ensino Superior e pesquisadores em instituições de renome nacional.

Contudo, é notória a importância da profissionalização para que espaços já criados sejam ocupados, de fato, por historiadores, e outros espaços, a serem criados e conquistados, sejam igualmente ocupados por estes profissionais. Assim, a Direção da ANPUH - gestão 1999/2001 - junto à discussão das Diretrizes Curriculares, formulou um

projeto de reconhecimento dessa profissão que se coadunava com as idéias colocadas no projeto de DCN para os Cursos de Graduação em História.

Como era de se esperar, um projeto feito pela entidade científica mais importante de História no Brasil, e atenta às mais recentes discussões sobre os espaços criados e conquistados para profissionais dessa área, previa a atuação de historiadores, além dos espaços tradicionais da pesquisa e do ensino, em consultorias, assessorias, mídia, entre outros.

Apesar de todos os esforços da Diretoria Nacional e dos Núcleos Regionais que procuraram apoio dos seus representantes estaduais no Congresso Nacional, o Projeto de Lei de nº 3492/00, apresentado pelo Deputado Ricardo Berzoini - PT/SP, foi arquivado, juntamente com outros processos de reconhecimento de profissões, pois o parecer do relator afirmava que não haveria prejuízo para a sociedade brasileira se tal profissão não fosse reconhecida. Num momento de amplo debate sobre a necessidade de reformulação da CLT – Consolidação das Leis do Trabalho – reclamava o parecer de que tal projeto seria uma tentativa de reserva de mercado.

É claro que tal plano de reconhecimento da profissão não era o espaço para discussões sobre o ensino. Contudo, não foi um avanço o referido projeto e as Diretrizes Curriculares tratarem, equitativamente, todas as possibilidades de atuação desse profissional, como se referissem à quantidade de espaços iguais, seja no ensino, pesquisa, consultorias. Voltaremos a essa questão adiante.

A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em História também foi uma iniciativa do Ministério da Educação, como o movimento que resultou no Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil. O objetivo, nesse caso, era substituir o Currículo Mínimo por Diretrizes. Foi feita no período de 1997 a 1998 uma consulta aos Departamentos de História das Instituições de Ensino Superior públicas (federais e estaduais) que deveriam analisar o seu próprio curso e apresentar propostas de novas diretrizes para substituírem o currículo mínimo; e constituiu-se, também, uma Comissão formada pelos Professores Ciro Flamarion Cardoso (Universidade Federal Fluminense - UFF), Luíza Margareth Rago (Universidade Estadual de Campinas - Unicamp) e Elizabeth Cancelli (Universidade de Brasília – UnB) para analisar as respostas enviadas por 27 (vinte e sete) instituições que responderam à solicitação feita.

Essa Comissão buscou apoio da ANPUH, e esta, após um debate ocorrido em São Paulo, elaborou um documento, o qual foi distribuído a todos os Núcleos Regionais da entidade, sendo solicitado um posicionamento por escrito ou por meio da representação do Núcleo em uma reunião, da Diretoria Nacional da ANPUH e o Conselho Consultivo²⁴ da entidade, especialmente para esse fim, no segundo semestre do ano de 1999. A proposta foi assinada conjuntamente pela Comissão de Especialistas, escolhida pelo MEC, e a entidade.

²⁴ O Conselho Consultivo da ANPUH é formado por um representante de cada Núcleo Regional, geralmente, o Diretor.

O Projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais, feito concomitantemente com o projeto de reconhecimento da profissão do historiador, também não discutiu, pormenorizadamente, o profissional que se quer formar para atender às demandas da pesquisa, do magistério e dos novos espaços possíveis de serem ocupados pelo profissional de História.

Mais que isso, o Projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em História, gestado dentro das instâncias da entidade, desconsiderou os dados e trabalhos acumulados pela mesma ANPUH e não partiu, por exemplo, como seria de se esperar, do Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil, anteriormente referido.

Pior que isso, muito menos cuidadoso com as palavras e com a diversidade e realidade nacionais, o Projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais, para os Cursos de Graduação em História, institucionaliza a forma preconceituosa do tratamento da questão da formação do professor, ratificando irrealisticamente uma suposta equidade de espaços para atuação desse novo profissional e tratando o professor como um profissional incompleto. Como se pode depreender, lamentavelmente, quando se delinea o perfil do profissional de História:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos,

turísticos, etc.). Neste sentido, não se deve pensar em um curso que forme apenas professores, uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa, não podendo a formação do docente ser compreendida sem o desenvolvimento de sua capacidade de produzir conhecimento.²⁵ (grifo nosso)

Apenas professores, como um profissional em um patamar abaixo do pesquisador, com uma incompletude e que, conseqüentemente, pode chegar a ser um...²⁶

Não fosse isso o bastante, a maioria dos Cursos de História no Brasil é de Licenciatura, e o maior espaço profissional ocupado pelos formados é a sala de aula. Há pouquíssimas instituições exclusivamente de pesquisa, cujo maior *locus* é, exatamente, a Universidade pública. Ressalta-se, porém, que, mesmo nesse caso, além da pesquisa, exige-se o trabalho da sala de aula. Seria, ainda, pertinente apontar-se a exclusão do debate sobre o ensino na graduação, afinal, aos professores universitários não é exigida, necessariamente, a formação pedagógica e entende-se que esta ausência, infelizmente, não isenta o Ensino Superior de problemas. Por tudo isso, é inconcebível tratar as possibilidades de atuação desse profissional de forma igualitária, não se destacando o professor, quando há problemas com a formação destes.

No entanto, desconsiderando todo o debate incentivado pela própria ANPUH, as DCN passam ao largo da formação do professor e, dos sete pontos que

²⁵ Proposta de Projeto das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em História. MEC/ANPUH. s/d, p. 5-6.

²⁶ É preciso registrar que esta citação foi feita a partir do documento enviado pela ANPUH aos Núcleos Regionais. Na proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais enviada pelo MEC, datada de 03 de abril de 2001, há duas diferenças fundamentais em relação ao documento anterior: 1) retirada dessa segunda parte da definição do perfil do profissional (negritado na citação) e a divisão do item Competências e Habilidades em gerais e específicas para licenciatura, além de indicar que “o curso de licenciatura deve ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior”. (Diretrizes do MEC)

enumeram como competências e habilidades, apenas um se refere especificamente ao ensino de História e, nos outros se refere como se não fizessem parte do profissional em questão.

Faz-se importante visualizarmos esse quadro:

Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em História

Competências e habilidades	Conteúdos básicos e complementares da área de História
<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender e explicar os diferentes conceitos que informam as estruturas e as relações sócio-históricas de uma dada realidade; 2. Conhecer as variações dos processos históricos, bem como de suas diferentes modalidades de combinações no tempo e no espaço; 3. Conhecer e diferenciar as interpretações históricas propostas pelas principais escolas historiográficas, visando com isso, dominar o conhecimento sobre procedimentos teórico-metodológicos e as narrativas; 4. Saber transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento sendo capaz de diferencia-las e, sobretudo, de qualificar o que é específico do conhecimento histórico; 5. Ter as competências necessárias para atuar no ensino de História, tanto no âmbito formal, como em práticas não-formais de ensino, para produzir materiais pedagógicos e para refletir sobre as questões referentes ao ensino da História nos diferentes âmbitos e níveis em que ele se desenvolve; 6. Estar capacitado para desenvolver a pesquisa e a produção do conhecimento histórico não só no âmbito da produção acadêmica propriamente dita, como em instituições de pesquisa e preservação documental-cultural, públicas e privadas, 7. Poderá atuar em assessorias para o desenvolvimento de políticas e projetos na gestão de patrimônio histórico-cultural. 	<p>Os conteúdos básicos e complementares da área de História se organizam em torno de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conteúdos histórico/historiográficos que enfoquem, sob diferentes matizes, a problemáticas teórico-metodológica e os grandes recortes espaço-temporais preservando as especialidades constitutivas do saber histórico. 2. Conteúdos e práticas de pesquisa. 3. Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam. As instituições devem assegurar que o graduando possa cursar disciplinas optativas em áreas correlatas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas de conhecimento. 4. Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo o atendimento de demandas sociais dos profissionais da área, tais como: disciplinas pedagógicas, fundamentos da arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, etc., necessariamente acompanhadas de estágio.

Fonte: Projeto das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em História.

É importante observar que apenas o ponto 5 das Competências e Habilidades trata especificamente do ensino, como se as outras habilidades não fossem necessárias ao mesmo, acrescentando, porém, “práticas não-formais de ensino”, isto é, outros espaços e sua dimensão pedagógica, além da escola, e acrescenta a questão da produção de materiais pedagógicos, inclusa aí, provavelmente, a complicadíssima indústria do livro didático e similares.

Arrisca-se a elencar “conteúdos básicos e complementares da área de História”, embora sendo generalista e evasivo; e continua a indefinição sobre o que é “instrumentação mínima” em “disciplinas pedagógicas, fundamentos da arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, etc., necessariamente acompanhadas de estágio.”²⁷

Seria preciso, também, que o Projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em História definisse o que quer dizer quando se refere à instrumentação mínima em disciplinas pedagógicas e, sobretudo, que, como para outras profissões, discutisse a questão da remuneração aos estágios além da urgência em refletir sobre como trabalhar com os muitos professores leigos que têm ido à Universidade, por exigência da nova LDB, para se graduarem em História e continuarem exercendo a profissão que, não raro, há mais de 10 anos, vêm exercendo.

²⁷ Proposta de Projeto das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em História. MEC/ANPUH. s/d., p. 7

Não se discute, mas é preciso que aconteçam reflexões sobre a necessidade de transformar os Cursos de Graduação em História, de fato, em iniciação à pesquisa científica. Nas Instituições de Ensino Superior que contam com o Programa de Iniciação Científica do CNPq, a pesquisa tem sido restrita aos agraciados com bolsas ou aos que têm participado como voluntários.

Não são incomuns os depoimentos “aterrorizados” com as etapas de pesquisa que são necessárias para a confecção de monografias de final de curso, quando exigidas, exatamente pelo caráter restrito que tem caracterizado o desenvolvimento de projetos de pesquisa nos cursos de graduação.

Na esteira dessa (in)definição do profissional de História, o Ministério da Educação “acatou” o projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em História feito pela Associação Nacional de História, mas contradizendo todo o texto que defendia a formação de um profissional desta área, que ultrapassasse a dicotomia pesquisador x professor, recolocando, como já observado, a dicotomia bacharelado e licenciatura.²⁸

Parece coisa de um revisor desvairado, como o personagem do Saramago no livro *História do Cerco de Lisboa*. De onde? Por que vias tortuosas?, apareceu essa **licenciatura**, se todo o documento diz que não deve existir a distinção bacharelado x licenciatura e cria, tão somente, uma **GRADUAÇÃO** para formar o **HISTORIADOR**?²⁹ (grifos do original).

²⁸ O Parecer nº 492/2001 do Conselho Nacional de Educação aprovou em 03 de abril de 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de História. A proposta da ANPUH foi acatada, contudo, partiu-se as Competências e Habilidades em A) Gerais e B) Específicas para licenciatura, contradizendo todo documento que se referia à necessidade de uma formação única para o profissional de História.

²⁹ NEVES, Joana. Formação do/a professor/a de História: a briga das Diretrizes – ou: a ANPUH contra o MEC. Texto não publicado, 2001.

A ANPUH iniciou esse processo trabalhando conjuntamente com a Comissão de Especialistas escolhida pelo Ministério e confeccionou o documento que seria a proposta de Diretrizes. Contudo, não reviu seus arquivos, não buscou reflexões da área de ensino de História que, mesmo inconclusas, poderiam ter beneficiado essa discussão e construiu um texto que, prevendo muitos espaços para atuação do profissional de História, não esmiúça a formação deste.

Assim, embora prevendo a atuação em Museus, Arquivos e trabalhos na mídia, não discute qual é esta formação específica. Seria importante deixar claro, por exemplo, que ela não pode se confundir com a formação do museólogo, do arquivista ou do jornalista, mas responder como um historiador pode desenvolver atividades nestes espaços, a necessidade da existência desse profissional, ou seja, a especificidade dessa atuação que só sua formação lhe daria possibilidades de desenvolver e qual sua função ao trabalhar nesses espaços, em relacionamento com outros profissionais.

Quando nos lembramos da dimensão pedagógica desses espaços, acentua-se a ausência, portanto, da especificidade da formação do profissional de História que compreenda e construa o conhecimento histórico e a sua indissociabilidade com a formação de cidadãos.

Na composição das Diretrizes, a ANPUH ampliou os espaços de atuação do historiador, mas não soube especificar o que a categoria queria. Legitimou as determinações do Ministério da Educação, fornecendo o documento-base da proposta e

tornou-se opositora da política desse órgão, a partir do momento em que a proposta oficial reintroduziu a dualidade da formação do profissional de História entre licenciados e bacharéis.

Mais uma vez, perdeu-se uma ótima oportunidade de discutir quais os referenciais históricos que seriam direito e dever do cidadão apreender para que pudesse ler o seu mundo e nele atuar, ou seja, o seu direito ao passado.

2. A explicitação da política educacional oficial (após a ditadura militar) para o ensino de História: o conteúdo prescrito pelos PCN

Desencontro. Esta é a melhor palavra para definir a política implementada pelo Ministério da Educação após a ditadura militar, pelo menos no que diz respeito ao ensino de História.

Não é nosso objetivo analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que, por definição, deveria anteceder toda a política educacional implementada. Ela mesma é fruto de um desencontro, se é que assim podemos chamar, entre o movimento sindical que vinha debatendo e formulando, desde a Constituinte de 1988 e dentro dos limites impostos e avanços conquistados, uma lei condizente com o novo momento político brasileiro e o “projeto Darcy Ribeiro”, que se transformou na lei que hoje (in)determina o perfil da educação no Brasil.³⁰

³⁰ Em cumprimento ao artigo 22, inciso XXIV, da Constituição Federal de 1988, que prevê, como atribuição privativa da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, o deputado Octávio Elísio

Não se faz necessário analisar aqui a nova LDB pela sua inoperância.

Como dito anteriormente, ela é que deveria nortear toda a implementação das políticas educacionais no Brasil, todavia, foi promulgada em dezembro de 1996 e, desde agosto do mesmo ano, **os Parâmetros Curriculares Nacionais já estavam em circulação.**

apresentou, ainda em dezembro daquele ano, na Câmara Federal, o Projeto de Lei 1.258, dando início à tramitação da futura LDB. Este projeto teve por base a proposta do professor Demerval Saviani, escrita a pedido da ANDE (Associação Nacional de Educação) e encaminhada à XI Reunião Nacional da ANPED, realizada em agosto de 1988.

Sendo designado como relator do projeto o deputado Jorge Hage, dá-se início à sua discussão na Câmara através das audiências públicas, onde foram ouvidas cerca de 40 instituições e entidades, Secretarias de Educação e o próprio Ministério da Educação e Cultura. Foram realizados, ainda, Seminários Temáticos, com especialistas das mais diversas áreas para debater os pontos mais polêmicos do PL. O relator recebeu cerca de 2.000 sugestões da comunidade da área e 978 emendas de deputados de diversos partidos. Esse processo, para Hage, *“talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei que se tem notícia no Congresso Nacional”*.

O texto do relator foi considerado um avanço, pela maioria das entidades e intelectuais ligados à área, porém, encontrou enorme resistência na Câmara e, principalmente, dos empresários do ensino. Dornas acusou o texto de Hage como *“um projeto nitidamente de esquerda, estatizante, centralizador, e cartorialista, mais parecendo uma convenção de condomínio ou pauta de reivindicação sindical”*. Sem maioria na Câmara, o projeto ficou paralisado. Contribuiu para isto a vitória de Fernando Collor de Mello no final de 1989 que, assumindo uma estratégia de combate aos movimentos sociais, vai procurar barrar todos os avanços obtidos no período anterior, inclusive no setor educacional. Neste sentido, o governo federal articulou o apoio a um novo projeto de LDB, de autoria do Senador Darci Ribeiro. Este projeto de pronto recebeu a contestação dos parlamentares que apoiavam o projeto original da Câmara.

Somente após a votação do *impeachment* de Collor em setembro de 1991 e as eleições municipais de 1992, é que será retomado o debate no Congresso Nacional. O novo presidente, Itamar Franco, através do seu Ministro da Educação, Murilo Hingel, irá expressar, por várias vezes, a necessidade de dotar o país de uma LDB e manifestar seu apoio em favor do projeto da Câmara e em detrimento ao do Senador Darci Ribeiro.

O projeto da Câmara, finalmente, foi à votação, sendo aprovado, em 13 de maio de 1993, o relatório de lavra da deputada Ângela Amin.

Chegando ao Senado Federal, foi designado como relator o Senador Cid Sabóia, que seguiu a linha mestra do texto da Câmara. Mas, sem apoio, o projeto foi mais uma vez engavetado. Aproveitando-se da não reeleição do Senador Sabóia, é designado um novo relator para a matéria, desta vez o próprio Senador Darci Ribeiro. Este, agora com o apoio do próprio presidente da República recém-eleito, Fernando Henrique Cardoso, proferiu um parecer pela total inconstitucionalidade do substitutivo Cid Sabóia e, através de várias manobras regimentais, apresentou um novo substitutivo no qual se desconhece todo o processo de negociação feito até então. Tal atitude foi contestada pelo “Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública”, que acompanhava a tramitação da LDB, e por intelectuais e parlamentares. De fato, o MEC já vinha trabalhando para “zerar” o processo de tramitação da LDB. Seus funcionários e aliados referiam-se sempre ao texto da Câmara como detalhista e inviável, que reproduzia interesses conjunturais de grupos diversos, além de antiquado frente às rápidas transformações do mundo contemporâneo.

Em fevereiro de 1996, o substitutivo Darci Ribeiro é finalmente aprovado no Senado. A característica central do texto é a generalidade e, por vezes, a omissão. Para o Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, uma *“LDB tem de ser geral. Com o nível de generalidade que está, o projeto dá mais flexibilidade (...). As pessoas só acham que é democrático o que está de acordo com o que elas querem”*.

O projeto volta, então, à Câmara Federal, sendo designado como relator o deputado José Jorge. Sem grandes alterações, ele é aprovado e rapidamente sancionado sob o número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. SOUSA JUNIOR, Luiz de. Concepção de Estado na LDB. In: SOUSA JUNIOR, Luiz de. (org.) (et al) **LDB: visões críticas**. João Pessoa: Idéia, 1997. p.9.

É inócua, no sentido que, de tão ampla, suporta a implementação de qualquer política em nome dela. Alguns chamaram a isso de flexibilização, denominação condizente com o período de globalização.³¹

Não é exclusiva do caso brasileiro a configuração de um novo arcabouço jurídico e de implementação de ações na área educacional que se justificam pela necessidade de vinculação transnacional. Luiza Cortesão e Stephen R. Stoer discutem, a partir da realidade de Portugal, o processo que eles assim problematizam:

Na sua tentativa de melhor compreender como é que a globalização afecta, em todos os Estados-nações, a forma e o conteúdo de pelo menos alguns dos procedimentos e resultados da elaboração e implantação de políticas educativas, Dale teorizou o que denomina “os efeitos dos mecanismos de globalização” no campo de educação. Entre estes efeitos sobre as políticas educativas encontra-se a ideia de que “o seu *locus* de viabilidade é externo”, que “o seu âmbito abrange quer os objectivos das políticas quer os processos da política educativa” e que “a sua origem não pode ser encontrada em qualquer Estado-nação específico”. Os “mecanismos” que dão origem a esses efeitos sobre as políticas educativas nacionais são dois que, aliás, já existiam nas décadas de 1950/60 e que resultam da intervenção das organizações internacionais, nomeadamente “através, por exemplo, da realização de empréstimos e do ensino de formas (normalizadas) de fazer planeamentos educacionais”. Incluem também outros cinco mecanismos mais recentes, directamente associados com o processo de globalização, e que são: a “harmonização (por exemplo aquela promovida pela organização regional do Tratado de Maastricht), a “disseminação” (presente nas actividades de organizações como a OCDE, através, por exemplo, dos seus esforços de definir prioridades), a “estandardização” (ilustrada na política científica adoptada pela UNESCO onde respeito pelos Direitos Humanos é considerado condição para ser membro da comunidade internacional), a “implantação de interdependência” (mecanismo identificado em grande medida com as ONGs, por exemplo na sua promoção de materiais “verdes” para o currículo) e a “imposição” (presente, por exemplo, nas medidas obrigatórias associadas com os empréstimos para a educação do Banco Mundial).³²

³¹ Sobre as críticas a essa suposta flexibilização, ver SOUSA JUNIOR, Luiz de. Concepção de Estado na LDB. In: SOUSA JUNIOR, Luiz de. (org.) (et al) **LDB: visões críticas**. João Pessoa: Idéia, 1997. p.9-23.

³² CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen R. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) **A Globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 380.

Contudo, há de se observar que a LDB tão generalista, no parágrafo 4º do Artigo 26 da Seção I (Das Disposições Gerais), prevê que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”.³³

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incide sobre conteúdo da disciplina, o que não lhe cabia e, se analisarmos pelo conteúdo que prescreve, há muito superado pelo desenvolvimento da crítica historiográfica, sendo comum, inclusive nos livros didáticos, demonstrações da diversidade de nações indígenas e dos povos africanos, além do estudo das especificidades de culturas européias que contribuíram para a composição do que, homogeneizadamente a Lei se refere como “povo brasileiro”.

Além disso, provocou polêmicas acirradas através de interpretações diferenciadas sobre o item III do parágrafo 1º do Artigo 36 da Seção IV (Do Ensino Médio), quando prevê “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.³⁴ Alguns a interpretaram como a inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio e outros, como a necessidade de contemplar, nas disciplinas existentes (inclusive História), os princípios filosóficos e sociológicos para o exercício da cidadania.

Assim, suficientemente generalista para caber tudo e parecer uma grande mudança, a lei 9.394/96, quando incide no específico, não condiz com a realidade que

³³ SOUSA JUNIOR, Luiz de. Concepção de Estado na LDB. In: SOUSA JUNIOR, Luiz de. (org.) (et al) **LDB: visões críticas**. João Pessoa: Idéia, 1997. p.9-23.

³⁴ SOUSA JUNIOR, Luiz de. op. cit. p. 9-23.

deveria engendr -la e, mesmo assim, ambígua, deixa às variadas interpreta es sua implementa o.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o ensino fundamental (1^a e 2^a fases) e para o ensino Médio são, assim, a determina o mais clara do que o Ministério da Educa o pensa que deve ser executado nessas etapas quanto ao ensino dessa matéria; ou exemplo do desencontro que caracteriza essa política.

No Capítulo 1 foi historiado o processo, assim como as críticas feitas ao mesmo, que culminou na confec o dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História; e, no Capítulo 2, foram observadas as incongruências entre a proposta teórico-metodológica de História dos PCN e suas referências historiográficas.

Nosso objetivo agora   demonstrar como, mais uma vez, num posicionamento contraditório em rela o   profissão, os historiadores que elaboraram as propostas, desconhecaram as experiências anteriores e propuseram, com ares de novidade, uma proposta por vezes tradicional e apresentada como se fosse fruto de um grande debate e consenso nacionais em rela o ao ensino de História.

A primeira crítica que se pode fazer aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História,   que eles não são parâmetros. Constituem um guia curricular, já que aliam objetivos, conteúdos, metodologia e forma de avalia o. Não fornecem parâmetros para serem utilizados – garantindo a todos o acesso a um tipo de educa o histórica – de

acordo com a realidade vivida em regiões, estados, municípios ou outras divisões dimensionadas pela vivência de uma coletividade.

Pelo menos, é essa a composição para os PCN das 1ª e 2ª fases do ensino fundamental. Sobre os PCN para o ensino médio, mais adiante, faremos observações quanto a sua estrutura e determinações.

Os PCN para o ensino fundamental propõem o ensino temático. Contudo, listam conteúdos a serem tratados. Desconhecendo o princípio do ensino temático como o levantamento de temas a partir da realidade vivida pelos alunos e/ou do interesse destes, encobrem, sob o suposto ensino temático, uma proposta de ensino programático, como no exemplo que se segue:

- Relações de trabalho em diferentes momentos na História de povos do mundo:
- caçadores e coletores na África e na Europa em diferentes épocas; agricultores, sacerdotes, guerreiros e escribas na África e no Oriente; artífices, comerciantes e navegadores na África e no Oriente;
 - escravidão antiga na África, no Oriente e na Europa;
 - servos, artesãos e corporações de ofício na Europa; nobreza, clero, camponeses, mercadores e banqueiros na Europa; navegadores e comerciantes coloniais;
 - trabalho operário e trabalhadores dos serviços urbanos na Europa; trabalho das mulheres e das crianças na indústria inglesa; agricultura, comércio, indústria, artesanato e serviços urbanos na África e Ásia;
 - lutas e organizações camponesas e operárias.³⁵

Como é notório, há uma seqüência evolutiva das sociedades, a partir (e só então) do tema **trabalho**. Ou seja, o tema deixou de ser princípio de organização do estudo da História para ser a referência a partir da qual se aprende o conhecimento histórico

³⁵ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.. p. 62.

escolar, tradicionalmente reconhecido. E, neste caso, como fator agravante, demonstra a manutenção do eurocentrismo.

Se levarmos em consideração as observações dos “pais da Nova História”, presentes no Capítulo 2, podemos lembrar que essa proposta se faz sem nenhuma preocupação declarada – seja nos conteúdos ou na metodologia – em garantir o conhecimento de uma cronologia que sirva como base das informações que, pela sua natureza, devem ser contextualizadas, compreendidas, interpretadas.

A proposta de conteúdos para o 1º ciclo tem, como eixo temático, **História local e do cotidiano**. A complexidade da proposta chama a atenção. Idéias de teoria e metodologia históricas estão presentes para serem construídas com alunos entre sete e dez anos (1º e 2º ciclos) e por professores formados em Pedagogia.

Sem desmerecer a formação dos profissionais de Pedagogia, o que impressiona é que mesmo especialistas em História teriam dificuldade em trabalhar tal proposta. Vejamos alguns princípios que a norteiam:

- 1) história local;
- 2) multiplicidade de tempos históricos;
- 3) observação do seu entorno para observar permanências e transformações;
- 4) distinção de relações sociais e econômicas submersas nas relações escolares;

- 5) método retrospectivo, ou seja, a partir de dados do presente, compreender o passado histórico;
- 6) a partir do estudo de uma comunidade indígena, perceber a diversidade de nações indígenas e o tempo longo.³⁶

Todas as problemáticas enumeradas acima comportam amplas e profundas discussões. Nenhuma está presente nos PCN. Não há nenhuma reflexão sobre a formação necessária ao professor para efetivar tal proposta e nem sobre faixas etárias, amadurecimento intelectual e afetivo dos alunos.

Todas são tratadas como consensuais entre os profissionais de História e de fácil aprendizado. Sobre a multiplicidade de tempos históricos há, por exemplo, nas páginas 83 a 87, um texto sobre o tempo no estudo da História, dividido em tempo cronológico, tempo da duração e ritmos de tempo. Apesar de afirmar que:

O tempo é um dos conceitos mais complexos de entendimento. Para os estudiosos que se dedicam a entendê-lo, existe uma série de abrangências que são consideradas, relacionadas às possibilidades de contornos que assume, tanto no campo da realidade natural e física como nas criações culturais humanas. Dependendo do ponto de vista de quem o concebe, o tempo pode abarcar concepções múltiplas.³⁷

Em seguida, é sugerido:

Nos trabalhos com os alunos, não deve existir a preocupação em ensinar, formalmente, as conceituações de tempo histórico, mas deve existir a

³⁶ Esses princípios foram enumerados a partir do texto dos PCN de História para a 1ª fase do ensino fundamental, p. 51, 52 e 53.

³⁷ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 83.

intencionalidade didática de escolher temas de estudos que abarquem acontecimentos que possam ser dimensionados em diferentes durações.

[...]

Nesse caso, o professor cria situações pedagógicas que permitam revelar as dimensões históricas dos acontecimentos passados e presentes, expondo suas complexidades e sua presença emaranhada na realidade e na História.³⁸

Parece-nos totalmente irrealista que tal complexidade possa ser trabalhada sem uma formação específica e que alunos que não compreenderam “conceituações formais”, possam chegar a sua crítica e, mesmo se, em tal faixa etária, isso é possível.

A questão do tempo, no sentido de permanência, de longa duração, é também relacionada, na proposta, às comunidades indígenas. Não nos parece certo imaginar que esta seja a única referência que cabe a essas sociedades, pois não é correto que elas vivam como há 500 anos, se essa é a referência ao tempo longo e, muito menos, com todo respeito aos índios, que estes sejam, para a diversidade nacional como um todo, a referência mais importante.

Observar o entorno, para ver permanências e transformações, só é possível quando temos referências sobre o que sofreu mudanças e o que permanece. Como não há nenhuma referência à informação histórica (o que, onde e quando), é muito difícil imaginar a comparação. Como não há, também, nenhuma reflexão sobre a possibilidade do ensino de História, nessa fase, passar ao largo da, assim chamada, história tradicional.

Perceber, nas relações escolares, as relações sociais e econômicas. Sobre esse princípio, é preciso que se enfatize:

³⁸ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 83.

Marcel Reinhardt numa obra desprezenciosa, mas significativa, sobre o ensino da História, observava que a História narrativa focalizando os personagens, situando-os num ambiente concreto é a única acessível aos alunos mais jovens. Nada é mais nefasto diz ele do que elevar-se o nível prematuramente: a média dos alunos não consegue acompanhar e os melhores se habitua a falar sobre coisas que não compreendem e cometem graves erros que mais tarde tornam-se difíceis de eliminar. “Le danger le plus immediat, à ce niveau, n’est pas l’histoire événementielle mais bien une histoire intégrale”. Com isso não quer o autor dizer que se deva apresentar uma história desencarnada que se resuma à cronologia. Na sua opinião só mais tarde é que se podem abordar os problemas das nações e dos estados, regimes e relações estrangeiras e finalmente chegar à história das idéias e das ciências, da religião, das instituições, com a ajuda da história econômica e financeira que exigem maior maturidade.³⁹

Gostaríamos de chamar a atenção, mais uma vez, sobre a necessidade do debate sobre a viabilidade e necessidade do ensino/aprendizagem de temas dessa complexidade nessa fase da vida escolar. Os PCN não pecam só por prescreverem conteúdos, mas por prescreverem-nos de maneira tal como se houvesse uma discussão já realizada que embasasse os historiadores brasileiros sobre formação, condições de trabalho e metodologias para fazê-lo.

Exatamente porque este estudo concebe as condições de trabalho (tempo integral, trabalho em equipe e salário profissional) como meios para a efetivação de qualquer proposta séria de educação, é que não se compreende a que serve tal proposta. A não ser que, como têm apontado alguns estudos, a função dos PCN seja cumprir requisitos para a liberação de financiamentos internacionais, não importando, portanto, sua

³⁹ COSTA, Emilia Viotti da. O problema da motivação no ensino de História. In: **Revista de Pedagogia**, XIII, São Paulo, USP, 1963. p. 31.

exequibilidade, mas o atendimento às determinações do modelo prescrito pelos órgãos financiadores.⁴⁰

Há um complexo debate sobre história local. Refere-se esta à rua, ao sítio, à cidade ou, para além desses limites espaciais, poderia se falar em história de grupos ou comunidades. Em tempos de globalização, esse conceito torna-se ainda mais complexo. O que é mais próximo do local, a partir das comunicações virtuais e das notícias que ligam os vários espaços planetários, é apenas um dos aspectos que circundam essa discussão.

Por fim, com o objetivo de dimensionar a complexidade da proposta, o método retrospectivo é uma metodologia de difícil absorção até na academia.⁴¹ Como, então, utilizá-lo com crianças, que, conforme o que foi observado, não tiveram sequer uma referência cronológica?

Para o 2º ciclo, o Eixo Temático previsto é **História das Organizações Populacionais** e mantém a preocupação em dar condições para o aluno perceber permanências e transformações da sua coletividade e acrescenta “as caracterizações e distinções entre coletividades diferentes, pertencentes a outros espaços.”⁴²

⁴⁰ Estas afirmações estão embasadas, principalmente em TOMMASI, Livia De, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa, PUC-SP, 1996.

⁴¹ A defesa da Tese de FLORES, Elio Chaves. **República às avessas: narradores do cômico, cultura política e coisa pública no Brasil contemporâneo (1993-1930)**. UFF: Niterói, 2002; embora bastante elogiada, foi causadora de polêmica, pois, por exemplo, um dos componentes da banca considerou, inicialmente, como “erro” a data referenciada de forma retrospectiva.

⁴² BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 63.

Além disso, espera-se que os alunos:

- 1) estabeleçam relações entre a coletividade local e outras coletividades;
- 2) dimensionem as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que vivenciam;

E conclui, recomendando:

Como no primeiro ciclo, a proposta é a de que os estudos históricos não retrocedam às origens dos eventos e não tracem trajetórias homogêneas do passado em direção ao presente. Também não valorizem a organização dos acontecimentos no tempo a partir de uma perspectiva de evolução. Ao contrário, a proposta é de que os estudos históricos possibilitem estudos críticos e reflexivos, expondo as permanências, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas.

Cabe ao professor, ao longo de seu trabalho pedagógico, integrar os diversos estudos sobre as relações estabelecidas entre o presente e o passado, entre o local, o regional, o nacional e o mundial. As vivências contemporâneas concretizam-se a partir destas múltiplas relações temporais e espaciais, tanto no dia-a-dia individual, familiar, como no coletivo. Assim, a proposta é de que os estudos sejam disparados a partir de realidades locais, ganhem dimensões históricas e espaciais múltiplas e retornem ao local, na perspectiva de desvendá-lo, de desconstruí-lo e de reconstruí-lo em dimensões mais complexas.⁴³

As dificuldades da História local não estão só nos problemas conceituais, mas na sua própria existência. Não é verdade que, por estar mais “próxima”, é a mais conhecida. Às vezes, dá-se exatamente o inverso.⁴⁴ Por sua vez, como lembra a Professora Rosa Maria Godoy Silveira, a história local ainda é dominada pelas obras de autodidatas num viés localista e conservador e as recentes monografias e trabalhos acadêmicos, em geral, que incidem sobre o local, precisam, ainda, passar pelo processo de “didatização”

⁴³ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 65.

⁴⁴ Para ver uma análise sobre as grandes linhas que regem a história regional no Brasil, ver SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **O Regionalismo Nordestino**. São Paulo: Moderna, 1984 e sobre os problemas conceituais da História local, ver NEVES, Joana. O ensino de História local. In: **Cadernos de História**, n.º 5, vol. 5. Uberlândia: Laboratórios UFU, 1994. p. 19-26.

para serem apreendidas pelo grande público. Se levarmos em consideração que as editoras de livros didáticos não se interessam muito por esse mercado localizado, teremos um conjunto de fatores que dificultarão enormemente um estudo de história local dessa complexidade.

Se tivéssemos a possibilidade de presenciar um debate dos autores dos PCN e os autores que lhes servem de referência, teríamos uma discussão eivada de grandes polêmicas, pois, sobre um dos pontos centrais da citação anterior – o combate à cronologia – é preciso lembrar o que nos diz Jacques Le Goff:

É preciso reduzir a história-narrativa a apenas um meio entre outros da pedagogia no ensino escolar e da divulgação. A esse respeito, gostaria de lembrar o grave erro de compreensão que levou certos funcionários animados pelas melhores intenções do mundo, principalmente na França e na Bélgica, na década de 70 e no início da de 80, a quererem introduzir nos programas escolares o que eles acreditavam ser a nova história. Essa história é, com frequência, o produto de uma pesquisa de ponta que não pode ser transferida ao ensino de imediato e tal como é. Seja como for, se é desejável que o espírito da nova história possa se encontrar no ensino e na divulgação, é preciso adaptá-lo a seus destinatários não especializados e carentes de conhecimentos. Um mal-entendido particularmente surpreendente produziu-se no domínio da cronologia, onde a introdução das novas concepções do tempo e da duração em história levou, às vezes, a uma quase liquidação da cronologia, ao passo que esta continua sendo um conjunto de referências que sem dúvida deve ser enriquecido, flexibilizado, modernizado, mas que permanece fundamental para o próprio historiador, para os jovens e para o grande público.⁴⁵

Portanto, o que mais chama a atenção nos PCN, é que apresentam uma proposta complexa, sem discutir a formação do professor que deveria executá-la, sob a aparência de algo consensual entre os historiadores, quando, na realidade nem foi feita a discussão no Brasil sobre etapas de escolaridade e ensino de História. Se há, como já foi demonstrado, desencontro entre os PCN e suas matrizes teórico-metodológicas, não

⁴⁵ LE GOFF, Jacques. **A Nova História**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 7-8.

podemos utilizar outra palavra para caracterizar as relações entre essa proposta e seus reais executores, ou seja, as professoras da 1ª fase do ensino fundamental.

Os 3º e 4º ciclos também são pensados a partir da delimitação de Eixos Temáticos e, para cada um, dois subtemas. No 3º ciclo, o Eixo Temático proposto é História das relações sociais, da cultura e do trabalho e lista-se o conteúdo a partir dos subtemas: 1) As relações sociais, a natureza e a terra e 2) As relações de trabalho.

Neles, há uma seqüência temporal evidente e, se assim podemos chamar, uma ampliação espacial. Tendo o 1º subtema como norteador, os Parâmetros propõem, para estudo, “Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, em diferentes momentos da História brasileira”, entre os povos americanos e entre os do mundo, sempre iniciando na “antiguidade” e concluindo nos “dias atuais”. De certo, a orientação para a 1ª fase, sobre a quebra da cronologia, não vale para a 2ª fase.

A mesma seqüência espacial e temporal é utilizada para o 2º subtema, que propõe a análise das “Relações de trabalho em diferentes momentos da História brasileira”, dos povos americanos e dos povos do mundo. Num evidente anacronismo, até as sociedades do “não trabalho” são estudadas a partir desse tema.⁴⁶

Para o 4º ciclo, é proposto o Eixo Temático: História das Representações e das Relações de Poder. O 1º subtema proposto é Nações, povos, lutas, guerras e

⁴⁶ Sobre as sociedades do “não trabalho”, ou seja, sociedades que se regem por outra lógica que não a lógica da produção de excedentes para o mercado, ver CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

revoluções. Nele, estuda-se, conforme a proposta, o “Processo de constituição do território, da nação e do Estado brasileiro, confrontos, lutas, guerras e revoluções”, depois este mesmo processo nos Estados americanos e depois, na Europa, África e Oriente. O 2º subtema proposto é “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”, no Brasil e no mundo. A seqüência temporal para os dois subtemas é a mesma do 1º ciclo e se desenrola dos tempos mais remotos (de acordo com o espaço tratado) até os dias atuais.

No 4º ciclo, para o 1º subtema, quando listados os conteúdos, tanto para o estudo do povo brasileiro quanto para o estudo dos povos americanos, está prevista a análise da Guerra do Paraguai, sendo que, na relação com os povos americanos, há um parêntese recomendando (do ponto de vista do Paraguai). Tal “explicação” resultou na seguinte observação:

Em um Simpósio sobre os PCN, realizado durante a 50ª Reunião da SBPC, em Natal, esse parêntesis foi objeto de uma crítica (feita por mim), chamando a atenção para o que se poderia considerar uma formulação inadequada para os estudos de história, uma vez que parecia supor que a Guerra do Paraguai deveria ser abordada “do ponto de vista do Brasil”, em um momento do programa, e do ponto de vista do seu adversário, em outro; como o tópico não aparece entre os itens que se referem ao resto do mundo, é razoável pensar que não se espera que, em sua análise, seja considerado o importante “ponto de vista inglês”.

O auditório assimilou bem a crítica, mas a mesma originou uma réplica, de um dos colegas da mesa, que defendeu o parêntesis “esclarecedor”, argumentando que ele era necessário porque seria preciso fazer os estudantes perceberem que “se do ponto de vista brasileiro a guerra tinha sido um grande feito”, “do ponto de vista do Paraguai tinha sido um genocídio”.

Não deve ser necessário explicar a historiadores o absurdo desse tipo de concepção “historiográfica”.

[...]

O estudo de história não é uma justaposição de pontos de vista, antagônicos ou, apenas, diferentes. Exige, isto sim, um esforço de alteridade, que não se reduz ao simples “transporte” para outro “ponto de vista”.⁴⁷

⁴⁷ NEVES, Joana. Perspectivas do Ensino de História: desafios políticos-educacionais e historiográficos. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Contra o consenso**. LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: ANPUH/PB, Editora Sal da Terra, 2000. p.

Parece-nos que a complexidade do ensino de História, proposta para a 1ª fase do ensino fundamental, não condiz com a precariedade da proposta para a 2ª fase. Assim a qualificamos por ser óbvia, para esse momento, a seqüência tradicional (pensando em espaço e tempo) de listagem de conteúdos e o desconhecimento do saber histórico que pode ser averiguado a partir de tão esdrúxula proposta a que se referiu a citação e o parágrafo anteriores.

Contudo, parece-nos, também, que essa idéia de uma justaposição de pontos de vista é favorecida pelo “conteúdo histórico” que perpassa a 1ª fase, visível através da proposição das metodologias a serem utilizadas, centradas todas no depoimento dos cidadãos, na observação das ruas e logradouros, ou seja, no senso comum e sem levar em consideração que há pontos de vista dominantes, hegemônicos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o ensino médio⁴⁸ estão contidos na Parte IV “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Além da *Apresentação* e de um texto, *O sentido do aprendizado na área*, há as *competências e habilidades* da área.

Representantes do Ministério da Educação argumentam que o sistema educacional brasileiro ficaria fundado sobre três pilares. O primeiro seria uma educação geral de base científica e tecnológica infiltrada por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia. Por essa perspectiva, o desenvolvimento pessoal seria o eixo organizador dos componentes curriculares científicos, tecnológicos, sócio-culturais e de linguagens, segundo a lógica interdisciplinar. O segundo pilar seria a preparação para o prosseguimento de estudos centrada no desenvolvimento de competências básicas. O terceiro, por fim, seria a compreensão da educação profissional como qualificação ou habilitação para o exercício de uma atividade profissional, de forma complementar e articulada à educação geral, podendo ser feita em escolas, em

⁴⁸ A LDB entende o ensino médio como constitutivo da educação básica, embora a obrigatoriedade se restrinja ao ensino fundamental e seja prevista a crescente universalização do ensino médio.

instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, desde que assentada sobre as competências construídas na educação geral.⁴⁹

Confirma-se, mais uma vez, a (in)definição do ensino médio. Ele é, ao mesmo tempo, formador para estudos posteriores e para o mercado de trabalho. Como se essa fosse uma questão estritamente pedagógica, reitera-se a dualidade que persiste na educação brasileira porque, na verdade, tem suas bases na sociedade: os que se preparam para os cursos superiores e os que se preparam para o trabalho.⁵⁰

Diferentemente das 1ª e 2ª fases do ensino fundamental, os PCN para o ensino médio não listam conteúdos. Embora não haja uma proposta de currículo a ser adotado, esmera-se em produzir um texto intitulado “O que e como ensinar História”, o qual historia o ensino da disciplina e trata a proposta como se fosse a única e a última, ou, pelo menos, a melhor a que se pudesse chegar.

Reiteram-se todas as propostas que estão sendo apresentadas desde o 1º ciclo: perceber mudanças e permanências, diferenças e semelhanças, multiplicidades de tempos históricos e, pela primeira vez, diferente dos PCN da 1ª e 2ª fase, os PCN do ensino médio assume a vinculação teórica à Nova História. Neste sentido, o documento afirma:

A aproximação entre a Antropologia e a História tem sido importante, dando origem a abordagens históricas que consideram a cultura não apenas em suas manifestações artísticas, mas nos ritos e festas, nos hábitos alimentares, nos tratamentos das doenças, nas diferentes formas que os vários grupos sociais, ao longo dos séculos, têm criado para se comunicar, como a dança, o livro, o rádio, o cinema, as caravelas, os aviões, a *Internet*, os tambores e a música.

⁴⁹ RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001. p. 126-127

⁵⁰ Nomativamente estão desvinculados os Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico e o Ensino Médio, contudo, o que estamos fazendo referência, é a dualidade estrutural da educação brasileira.

Ora, faz-se extremamente importante observar que o conhecimento histórico, nesse sentido, torna-se num amontoado de curiosidades ou “características culturais” que não explicam o porquê das opções feitas. Como já assinalado no Capítulo 2, por meio da observação feita pela Professora Maria Auxiliadora Schmidt, é como se não fossem conceitos, mas palavras: nação, guerras, etc, todos homogeneizados ou, como disse Jacques Le Goff, é preciso compreender porque foi preciso deixar de comunicar-se através de cartas e usar a *Internet*, senão estaremos, apenas, construindo a história de uma “evolução”.

Como as etapas estipuladas pelos PCN não são marcadas por uma progressão, pelo contrário, todas elas são imbuídas de uma terminalidade, e, como a LDB reafirma a obrigatoriedade até o ensino fundamental, é razoável se supor que, por isso, não se listem conteúdos e seja conferida a cada instituição de ensino decidir como prover melhor sua clientela: para a continuação dos estudos ou para o trabalho.

De qualquer forma, considerando-se a realidade atual, no que diz respeito ao acesso aos cursos superiores (a deficiência de vagas nos cursos superiores, sobretudo nas instituições públicas, para atender à demanda dos que concluem o ensino médio), fica claro que essa (in)determinação dos PCN do ensino médio informa também que as determinações do concurso vestibular são bem mais firmes para a composição dos programas das séries escolares que acompanham os adolescentes entre os 15 e 17 anos, do que uma presumida necessidade educacional voltada para a formação dos cidadãos – ou dito de outro modo: o direito ao passado.

Apesar da distribuição das coleções dos seus livros aos professores e de se apresentar como a grande inovação no ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais têm encontrado muitas dificuldades para sua implementação.

Tanto foi assim que surgiu o Programa “Parâmetros em Ação”, que procurou garantir a execução, se não tal e qual a receita, mas próximo do modelo prescrito.

Por isso propõe:

O Programa promove uma leitura orientada dos PCN, buscando estabelecer relações com o trabalho dos professores em sala de aula. Apóia-se em publicações constituídas de módulos dirigidos aos formadores, com propostas específicas para Alfabetização, 1ª a 4ª séries, 5ª a 8ª séries, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, trazendo atividades orientadas para serem desenvolvidas junto a grupos de professores, propiciando vivências de trabalho coletivo, troca de experiências e estudos de caráter explicitamente formativo.⁵¹

Além de intervir diretamente no sistema educacional para os ensinos fundamental e médio, público, estadual e municipal, intenta interferir na formação do professor, tencionando “sugerir” conteúdos para as disciplinas:

As diretrizes para os diversos segmentos do sistema escolar brasileiro, propostas pelo Conselho Nacional de Educação e também os Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério de Educação – em processos interativos com sistemas estaduais e municipais, instituições formadoras e representações da sociedade civil – **nem sempre fazem parte do rol de assuntos abordados na formação de professores.**

Da mesma forma, o estudo e a análise de propostas curriculares de Secretarias estaduais e/ou municipais e de projetos educativos das escolas também ficam, em geral, ausentes da formação dos professores dos respectivos estados e municípios. O resultado é que a grande maioria dos egressos desses cursos desconhecem os documentos que tratam deste assunto ou os conhecem apenas superficialmente. Sabemos que muitos dos alunos dos cursos de formação inicial de professores em nível superior – Cursos de Pedagogia que formam professores para a educação

⁵¹ MEC/SEF. **Parâmetros em Ação**: uma proposta de articulação entre instituições formadoras e sistemas de ensino. Brasília, 2000. p. 2

infantil e/ou séries iniciais do ensino fundamental, Cursos de Licenciatura em diferentes áreas – já estão em atividade nas escolas, especialmente em locais onde há falta de professores. Por outro lado, os que ainda não estão em sala de aula, o farão em curto prazo.

No entanto, é bem provável que, em sua formação, não tenham oportunidade de ler e discutir documentos e vivenciar situações que os aproximem do **debate** e da **reorientação curricular** que vem se desenrolando no país.

Tal fato ocorre, principalmente, em função de dois problemas clássicos: o distanciamento das instituições formadoras das instâncias de normatização e de planejamento curricular e o distanciamento entre os cursos de formação e o cotidiano das escolas e dos professores da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio.

[...]

Esse distanciamento vem provocando uma grande dificuldade de se transformarem os cursos de formação de professores. O que se conhece das tentativas de reforma empreendidas mostra que os cursos mudam muito pouco e que os velhos esquemas persistem sob novos rótulos. Um dos principais entraves para mudanças é a falta de conhecimento da realidade das necessidades, dos projetos em andamento, dos currículos entre outras, das escolas em que seus alunos irão atuar.⁵² (grifo nosso)

Reafirmam que houve um “debate nacional” sobre os PCN, o que não é verdade e assumem que há uma “reorientação curricular”, deixando, pela primeira vez, de usar eufemismo para se referir às prescrições curriculares impostas pelo MEC.

Como se pode observar, os “Parâmetros em Ação” reputam à dissociação entre o que é estudado nos cursos de formação de professores e a realidade das escolas, os problemas dos profissionais mal preparados. Sem a preocupação de averiguar as causas desse distanciamento, a solução proposta não é de cunho profissional. Não se discute, por exemplo, as dificuldades para execução dos Estágios Supervisionados; embora se verifique a deficiência da interligação entre as agências formadoras e as escolas, a proposição incide, apenas, na inclusão de conteúdos nas disciplinas, como nesse caso – garantir a presença do debate sobre os documentos que demonstram as reformas curriculares que vêm se efetivando, especificamente os PCN.

⁵² MEC/SEF. **Parâmetros em Ação**: uma proposta de articulação entre instituições formadoras e sistemas de ensino. Brasília, 2000. p. 4-5.

Tanto os PCN quanto os “Parâmetros em Ação” reafirmam a “necessidade” de uma determinação dos programas. Por tudo que já foi exposto, não é possível concordar com a necessidade da determinação, contudo, é urgente que se estabeleçam parâmetros – de fato – que norteiem o ensino de História, a partir do debate e da busca de conclusões, por parte dos profissionais de História e tendo, como ponto de partida, a produção do conhecimento histórico.

Faz-se absolutamente necessário que, no momento da Prática de Ensino, quando os formandos, pela primeira vez, têm que responder **o que** ensinar e **como** ensinar, não busquem respostas prontas e acabadas nos seus professores, nas secretarias de educação, no “currículo da escola” ou nos livros didáticos.

É imprescindível que se extrapolem as generalidades das Diretrizes Curriculares e das prescrições pormenorizadas, mas irrealistas, dos PCN e que se possa ter como princípio que o saber docente é constituído do que chamamos – na falta de uma melhor denominação – questões externas (porque determinadas pela sociedade, pelo projeto político pedagógico da escola) e pelas questões internas – também pela falta de uma melhor denominação – conhecimento histórico, etapas de crescimento dos alunos, concepções de sociedade, educação e História.

Se a interlocução com as outras áreas já deu possibilidades ao profissional de História para responder sobre a constituição desse saber, é premente responder como a História contribui para isso, mas não dizendo que ela constrói a visão cidadã ou

democrática, e sim em que momento, e por meio de qual conteúdo, podemos responder, na realidade, a qualquer demanda social.

Todavia, entendemos que isso decorre do fato de pesquisas, análises e estudiosos da área não terem enfrentado essa discussão. Como lembra a Professora Joana Neves, é preciso fazer a pergunta correta. Como analisado no primeiro capítulo, a bibliografia sobre o ensino de História, apesar de ter se desenvolvido rapidamente e contribuído com importantíssimas análises, não chegou à questão que consideramos central.

Por isso, no próximo item, nosso objetivo é demonstrar a possibilidade dessa discussão, inclusive, utilizando os próprios PCN e/ou outras propostas que possam ser elaboradas.

3. O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História.

Na sua maioria, os cursos de graduação têm assumido uma forma de leitura/interpretação/debate de textos, e não de pesquisa – e isto tem transformado o programa da disciplina em algo determinado desde sempre, pronto e acabado. É como se os programas não fossem resultados de recortes e escolhas que representam concepções diferenciadas de sociedade, educação e, no nosso caso, de História.

Assim, currículos e programas são entendidos como informações buscadas em lugares estabelecidos que os determinam. Cada disciplina daria conta de uma parte que, somada a outras, dar-nos-ia todo o conhecimento pretendido de um formado em História.

Se adicionarmos a isso o fato, observado, da histórica dissociação das chamadas disciplinas pedagógicas e as de “conteúdo”, temos um aluno que não sabe fazer programas e vai procurá-los na secretaria de educação, na escola ou... no livro didático.

Se, por um lado, os cursos de graduação em História não têm privilegiado a pesquisa como sua forma de trabalho, o diálogo entre a sua formação específica e sua formação pedagógica não tem sido o esperado. Divididos entre departamentos, faculdades ou centros, não é só a questão espacial que separa os dois conjuntos de professores que deveriam, em princípio, trabalhar para **uma mesma formação**.

Não se trata, somente de concepções diferenciadas de História, conforme apontava o Diagnóstico dos Cursos de História de 1986. Se, olhando por um prisma, a preponderância das idéias que defendem a prevalência da técnica sobre o conteúdo, no que concerne ao ensino, é a responsável por parte dessa falta de diálogo, observando-se também outros aspectos da questão, não podemos imputar-lhe todo o peso.

Também os profissionais de História, responsáveis pelas, assim, erroneamente, chamadas disciplinas de conteúdo, não se preocuparam, na sua imensa maioria, em debater, ver a importância e produzir algumas reflexões sobre como o

conhecimento histórico definiria, a partir da sua própria produção, o que e como deve ser ensinado e aprendido esse conhecimento.

A inexistência da pesquisa nos cursos de graduação em História torna-se, assim, um problema enorme porque, se ela existisse e, se, portanto, os graduandos compreendessem, por meio da construção do conhecimento histórico, suas questões epistemológicas e sua inter-relação com o real – hoje tão subsumido ao mundo das representações – seria mais fácil compreender o seu caráter intrinsecamente educativo.

Compreender-se-ia, então, o porquê da **vigilância à História**, para se usar uma expressão cara a Marc Ferro e aos seus leitores, e a necessidade do historiador ter consciência disso, muito além dos discursos fáceis de militantes ou de demagogia política. E enfrentar-se-ia - ou talvez nem se chegasse à necessidade – melhor, à situação, extremamente incômoda, dos alunos concluintes, sobretudo na Prática de Ensino, afirmarem peremptoriamente não saberem o que fazer em sala de aula nos seus estágios supervisionados.

Tal afirmativa deveria, por si só, mobilizar todo o curso de graduação para avaliar o que está acontecendo. Qual a lógica que preside um curso de licenciatura, cujo profissional, no momento de se apresentar à sociedade, diz não saber como agir?

Geralmente, e não é possível desconhecer, essa impossibilidade de atuação tem sido imputada totalmente à escola, mas, mesmo reconhecendo as péssimas

condições das escolas de ensino fundamental e médio, sobretudo as públicas, não é possível que um profissional não saiba o que fazer para atuar na sua própria área.

É preciso que se especifique. Essa dificuldade é, principalmente, para delimitar o que será ensinado. Convém, porém, observar com acuidade que a delimitação do que ensinar não se restringe a listar conteúdos. Nessa especificação, estão embutidas as articulações com a faixa etária do alunado: é possível ao aluno aprender isso? E como ele o fará?

Ou seja, nesse ato, que condensa boa parte do saber docente, está incluso (ou, como tem sido nos Cursos de Graduação, não está) o diálogo necessário entre a área específica e a área pedagógica para a formação do profissional de História. Para que não seja preciso ao formando, como dito no início desse item, buscar, em algum lugar, fora da sua área, qual o programa, supostamente pré-estabelecido, para o ensino de História.

Tal deficiência na formação do profissional de História, ao invés de mobilizar as instituições formadoras, como seria de se esperar, serviu, como no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para justificar a quase imposição de tais guias.

Os PCN, para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, apresentam sua 1ª parte com o objetivo de caracterizar a área de História, afirmando que “nem sempre está claro para os educadores porque a História faz parte do currículo escolar e qual a importância da sua aprendizagem na formação do jovem. Mas essas questões são

fundamentais quando se pretende refletir, repensar ou posicionar-se em relação ao ensino de História praticado”.⁵³

Diferentemente do que devia se esperar após tal afirmativa, o documento não discute porque isso não está claro para certos educadores (pela amplitude da categoria, supomos que inclui também alguns professores de História). Os PCN passam a historiar o ensino de História desde seu estabelecimento na escola brasileira em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, passando por variadas fases e mudanças de orientação, de acordo com os interesses dos grupos no poder. Assim, no seu início, ele atende à “genealogia da nação”; nos primeiros tempos da República, serve aos ventos modernizantes do estado nacional brasileiro da década de 30 através da chamada “escola nova” e assim por diante.

Contudo, ao “final” desse histórico, quando se chega ao tempo presente, “tempo dos Parâmetros”, essa proposta – supostamente - não está vinculada a nenhum interesse, faz parte de uma série de mudanças que interessaria a todos os professores e à sociedade brasileira, tratada abstratamente. Não se retorna à afirmação inicial, ou seja, quais os educadores que não saberiam porque ensinar História e, sobretudo, porque não o saberiam.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a 1ª fase do ensino fundamental – História e Geografia – também é feito o mesmo histórico da disciplina, contudo, os questionamentos iniciais são retirados. Assim, o texto parece dizer, por meio do

⁵³ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 19.

seu formato, que o ensino de História era assim, agora **será dessa forma**. Não há porque perguntar sobre a necessidade desse conteúdo.

É forçoso o questionamento do sentido sobre a ausência dessa reflexão para a 1ª fase do ensino fundamental. Se a justificativa for a diferenciação da formação do profissional que atua (para a 1ª fase, pedagogos, para a 2ª fase, profissionais de História), ela não se sustenta, visto que, como foi observado no item 2 deste Capítulo, a complexidade do ensino de História para os 1º e 2º ciclos é tanta que, mais do que nunca, os profissionais que lá atuam, deveriam estar plenamente informados e imbuídos dos objetivos e metodologias do conhecimento histórico.

De qualquer forma, dentro do que tem se defendido neste trabalho, a qualquer profissional que atue na escola formal ou em outros âmbitos em que a dimensão pedagógica seja predominante, é fundamental a formação para a elaboração de programas, entendendo por isso o elenco de conteúdos a serem escolhidos e suas relações com o **como fazer e para qual aluno**, além do diálogo com seus determinantes sociais (conjuntura social, definições políticos-pedagógicas da escola).

Ora, qual o professor de História que já não se deparou com discussões curriculares quando se escuta algum colega (sempre bem intencionado) defender categoricamente a necessidade de manutenção da sua disciplina? Quando questionado o porquê de tão necessária manutenção, no mais das vezes, deparamos com respostas do tipo: porque é a minha disciplina, porque está no currículo.

A sofisticação dos PCN não leva, obviamente, a justificativas do tipo “porque é esse o conteúdo do currículo”, mas resvala para a amplitude do seguinte parágrafo conclusivo.

A História tem permanecido no currículo das escolas, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, no contato com valores e anseios das novas gerações, na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem reformulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais. Nesse diálogo tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedade mais igualitárias e democráticas.⁵⁴

“Cidadania”, “valores democráticos”, “sociedade mais igualitária”, como palavras que, por si só, carregassem significados, desistoricizadas. Os PCN assumem aqui o discurso da conformidade, da globalização como diluição das diferenças. O resultado que se verifica, é o do discurso do suposto consenso, da unicidade, como se fosse o melhor, como se fosse o único possível.⁵⁵

Se à amplitude dessas palavras (mesmo que desistoricizadas) correspondessem possibilidades de escolhas de programas de ensino de História, isso poderia ser uma alternativa, mas ainda não favoreceria a discussão do ensino de História a partir do próprio conhecimento histórico e submeteria todo o ensino de História a questões

⁵⁴ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 29.

⁵⁵ Importante quadro sobre essa situação é delineado em SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação: dos impasses sistêmicos às perspectivas de mudança. In: **Anais do IX Encontro Estadual dos Professores de História**. João Pessoa: Editora Sal da Terra, 2000.

que lhe são exteriores, como dito anteriormente, por falta de uma melhor palavra para sua definição.

Neste trabalho, estamos chamando de questões exteriores as definições dadas pela sociedade, à qual serve a instituição escolar, e as determinações construídas por estas através do seu projeto político-pedagógico ou, na falta deste, pelas condições efetivas de desenvolvimento do trabalho na escola.

As questões internas estamos entendendo como sendo a forma de produção do conhecimento histórico (inclusive aí, o que e como ensinar) e as concepções de sociedade, educação e História que norteiam o profissional.

Contudo, estes não são, não podem e não devem ser aspectos estanques, pelo contrário, mantêm uma relação dialética que os faz, ao mesmo tempo, transformadores e transformados por essa relação.

Portanto, quando se diz que o debate está restrito a estas questões exteriores, não significa que as mesmas não sejam importantes. São fundamentais e direcionadoras do ensino, porém, se restritas a elas, preenchem o saber escolar e todo o papel da escola de um sentido **utilitarista**, vinculado apenas aos interesses mais imediatos do educando, desprovendo a instituição escolar do seu caráter de continuidade de uma formação social.

Nesse sentido, já alertava a Professora Emília Viotti da Costa:

No mundo atual, onde o materialismo procura avassalar o espírito, o homem embriagado com o resultado das descobertas científicas que se multiplicam, absorvido pelas preocupações econômicas, é dominado pela idéia utilitarista. Tudo precisa ter um fim útil. Só assim justifica sua legitimidade e pode subsistir. Não só a História, até mesmo a arte: a música, a pintura, a poesia, sofrem desse mal. Não basta mais que um estudo responda a uma necessidade íntima da nossa mente, para estar justificado. Para que serve? Qual a sua utilidade? Sua finalidade imediata? São perguntas que sempre ocorrem.⁵⁶

Vale salientar que queremos, com tais observações, afirmar que, não necessariamente, todas as informações e conhecimentos tenham, de imediato, uma utilidade prática na vida cotidiana do educando. Às vezes, e é desejável que isso aconteça, informações e conhecimentos são construídos como condicionantes para, de acordo com o desenvolvimento intelectual do ser humano, possibilitarem novas construções.

Ora, o que se quer argumentar é que as ligações externas do currículo de História têm sido razoavelmente compreendidas nos cursos de graduação em História na sua habilitação Licenciatura. Os avanços da Pedagogia favoreceram a consciência dos formandos sobre as ligações políticas da escola com o mundo que lhe é exterior, isto é: a consciência de que o saber docente inclui a articulação do conteúdo da disciplina com a situação concreta da sociedade em que a escola está inserida (os aspectos políticos, sociais e culturais mais amplos) e o que os seus componentes estabeleceram como objetivos da mesma.

Porém, quando essa articulação se refere ao respeito às fases do desenvolvimento intelectual dos alunos, a questão torna-se menos compreensível. Ou seja,

⁵⁶ COSTA, Emília Viotti da. Os objetivos do ensino da História no curso secundário. In: **Revista de História**, XXIX. São Paulo: USP, 1957. p. 118

há a clareza de que o projeto político-pedagógico da escola e suas determinações mais gerais são uma primeira parte da reflexão dos professores sobre o programa a ser construído.

Contudo, a segunda parte dessa preparação – indefinida nos cursos de História – seria: a fim de construir programas, o professor deve estar preparado para refletir sobre:

1) O que é direito do aluno (cidadão) em processo formativo – referenciais essenciais para apreensão do conhecimento histórico que garantam, ao final da educação básica, a possibilidade de ler o seu mundo, ou seja, ser capaz de, a partir de informações que recebe todos os dias, interpretar sua sociedade e, a partir dessa análise, atuar de forma consciente, posicionando-se e, até mesmo, se eximindo de posicionar-se;

2) Como escolher conteúdos históricos – elaborar programas é prerrogativa do professor. Para tal tarefa, ele pode, a partir das suas opções, basear-se nos conhecimentos dos seus alunos, na conjuntura social vivida por ele, por seus alunos, pela escola ou por qualquer outro princípio. Contudo, o que deve estar claro ao professor é que programas são escolhas e não decisões contidas em alguma lei, determinação ou instrumento;

3) O conhecimento é construído por etapas que respeitam o desenvolvimento intelectual dos seres humanos – há fases vivenciadas pelos seres humanos que permitem ou não, de forma mais adequada, o aprendizado de

informações, competências e habilidades. Isso não quer dizer, em hipótese alguma, a impossibilidade de aprendizados em determinadas fases, mas a adequação da apreensão a cada fase.⁵⁷

E, para fechar o círculo, aos aspectos políticos, sociais e culturais mais gerais que estão contidos e direcionam o projeto político-pedagógico da escola, a realidade da sala de aula e a forma de avaliação.

Esta competência do professor deveria ser conseguida através de cursos de graduação que, através do conjunto de disciplinas, deveriam proporcionar essa reflexão, embora esta nunca seja total, acabada.

Todavia, embora esta formação inicial seja essencial para a atuação do profissional de História, faz-se necessário um tratamento profissional. Neste estudo, entende-se por tratamento profissional: **salários** que supram as necessidades do trabalhador em questão e **tempo** para dedicar-se a todas as atividades que são inerentes ao seu trabalho.

Salário profissional não deve ser compreendido, como geralmente é, enquanto questão estritamente economicista e/ou sindical, e sim trata-se de um dos mais importantes pré-requisitos para o exercício **profissional** do magistério, visto que ela condiciona a compra de livros necessários para a formação continuada do professor; o

⁵⁷ Utilizamos como base desta discussão, principalmente, as reflexões importantíssimas - dentro do critério utilizado durante todo o desenvolvimento deste trabalho - realizadas por profissionais de História, sistematizados nos textos de ALLARD, Michel. A investigação de critérios para o ensino de História.; LEFEVRE, André. Para uma reflexão sobre o ensino das Ciências Humanas no ensino elementar; DUPONT, Antonin. A História e o ensino secundário In: ALLARD, Michel e LEFEVRE, André. **A História e seu ensino**. Coimbra: Almedina, 1976.

acesso a bens culturais que influenciam diretamente nas informações que o mesmo poderá deter, interagindo com os conhecimentos de sua área; a compra e acesso a bens materiais, como micro-computadores, provedor de web, etc. É importante, ainda, salientar que esse salário deve garantir a dedicação integral a uma instituição de ensino para erradicar-se a necessidade – que influencia diretamente na qualidade do ensino – do professor trabalhar em várias escolas, ocupando todo seu tempo semanal a ministrar aulas, sem as condições necessárias para a concepção e execução adequada do seu trabalho.

Portanto, nossa análise não desconhece os diferenciados e complexos aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem da História, todavia, partindo das constatações acerca das dificuldades enfrentadas pelos profissionais desta área nas suas atuações em sala de aula, verificou-se que a discussão sobre o que e como definir o que deve compor os programas escolares, não tem sido feita a partir da construção do conhecimento histórico e, sim, respondida como se fosse do âmbito específico da Pedagogia.

Essa discussão já deveria ter sido fruto de pesquisas e análises, e já poderiam até existir variadas propostas – na impossibilidade do consenso – por parte dos historiadores. No entanto, como visto nos capítulos anteriores, sempre que se aproximou dessa questão, ela foi transferida para a elaboração de currículos e/ou de reformas curriculares, dificultando a definição, por parte dos historiadores do que, do ponto de vista do conhecimento histórico, seria necessário que o cidadão brasileiro soubesse para compreender sua realidade e nela atuar.

Com o objetivo de evidenciar a viabilidade desse debate, serão utilizados dois exemplos. O primeiro afluído por este trabalho, a partir da pesquisa bibliográfica que foi empreendida para sua feitura e, o segundo, equacionado a partir da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História.

Faz-se necessário, portanto, explicar cada uma das propostas.

A primeira proposta, como disse anteriormente, resgatada pela pesquisa bibliográfica para realização deste estudo, está contida em um texto, publicado em 1980, numa revista de circulação restrita, como o são todas as publicações acadêmicas mais localizadas nesse imenso território nacional brasileiro.

A Revista de Ciências Humanas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba foi dedicada, naquela oportunidade, à comemoração do Jubileu de Prata do Curso de História. Composta, nesta ocasião, por uma Apresentação e três seções: I – Abordagens Teórico-metodológicas, II – Estudos Temáticos e III – Informes acerca do ensino-pesquisa de História na Paraíba.

O texto do qual se retirou a primeira proposta a ser analisada, foi publicado na primeira seção e tem uma clara centralidade no estudo de História na graduação. Exatamente por isso, pensando na formação do profissional de História, faz reflexões sobre o estudo nos outros níveis de ensino. E é nessa oportunidade que se torna singular.

A Professora Joana Neves, no artigo **Como se estuda História**, esboçou uma proposta que **continua sendo a única no Brasil** desvinculada de propostas ou de reformas curriculares. A autora buscou descrever, em quadros e por etapas do processo educacional, quais seriam os conhecimentos e instrumentos necessários para o aprendizado de História.⁵⁸

A singularidade dela é motivo de preocupação, pois nos faz avaliar como temos negligenciado esse debate e a definição de algo que interfere diretamente na formação do profissional e do cidadão brasileiro.

Esse artigo, escrito em 1979 e publicado em 1980, a partir de uma solicitação de um grupo de estudantes do Curso de História da Universidade Federal da Paraíba – Campus I, que objetivavam discutir a graduação que estavam fazendo, é composto por cinco itens, além da introdução: 1. O que é o estudo de História; 2. O estudo de História no 1º grau; 3. O Estudo de História no 2º grau; 4. O estudo de História no Curso Superior (3º grau) e Colocação final.

Apesar de a autora afirmar que todas as idéias expostas nesse texto estão embasadas em sua experiência profissional e na de outros colegas, sua originalidade reside nos quadros propostos nas páginas 70 a 75 e transformados aqui no Anexo 3.

⁵⁸ NEVES, Joana. Como se estuda História. **Revista de Ciências Humanas**. p. 70 a 74. – Para observar os quadros propostos com as quatro etapas (1ª e 2ª fase do ensino fundamental, ensino médio e ensino de graduação), ver Anexo 4.

Seriam parâmetros para a elaboração de programas de ensino que, por sua vez, deveriam responder aos outros itens que norteiam a composição do programa: projeto político pedagógico da escola, concepção de sociedade, educação e História do professor, conhecimento trazido pelo aluno etc.

Contudo, a origem dessa proposta necessitaria ser mais bem explicada. Da forma como a Professora Joana Neves coloca, parece que tal experiência estava sendo colocada em prática naquele momento, porém, ela faz parte de uma experiência anterior, restrita⁵⁹, não podendo ser entendida como de domínio geral dos profissionais de História.

Além da originalidade dos quadros, é uma proposta feita a partir do conhecimento histórico para o estudo/ensino de História, portanto, leva em consideração a produção do conhecimento histórico. A partir deste, define o que considera fundamental para que o aluno-cidadão apreenda desse conhecimento para, aliado às outras formas de conhecimento, tornar possível a compreensão e interpretação do “seu mundo”. Em alguns momentos, esse “mundo” pode ser o bairro, cidade, estado, país, continente ou o planeta em que vive, entendendo que essa dimensão deve/pode ter suas fronteiras desenhadas a partir dos interesses e maturidade do estudante.

⁵⁹ A proposta defendida pela Professora Joana Neves tem referência básica no Sistema de Ensino Vocacional, vivenciado por um grupo de escolas, em São Paulo, no período de 1961 a 1968, conforme se pode depreender do texto publicado na Revista Universidade e Sociedade nº 5 e da entrevista que compõe o Anexo 3. Esta ressalva foi feita porque, na página 66 do texto em estudo, a autora afirma “Pretensiosa, por acreditar na validade das colocações feitas, uma vez que tudo o que afirmei está baseado em trabalhos educacionais que eu mesma fiz ou que vi outros colegas fazerem”. Tal afirmação poderia dar a entender que os princípios que ela defende no texto, poderiam estar sendo vivenciados naquele momento, o que não condiz com o que acontecia na UFPB.

A proposta apresentada para a 1ª fase do ensino fundamental tem uma clara preponderância de instrumentos como, ler e escrever, e os que buscam dar condições ao educando de numerar, classificar, selecionar e seriar, diretamente ligadas aos conhecimentos de noções consideradas elementares, isto é, básicas, para o estudo de História, como tempo, espaço, fato, acontecimento, seqüência, encadeamento, períodos, etapas, mudança, mas não defende o ensino desta disciplina, nesse momento.

A justificativa para essa opção é explicada pela autora baseada na premissa de que, para o estudo da História, faz-se necessária uma maturidade intelectual (entendida por isso a capacidade do raciocínio lógico, entendimento e diferenciação do abstrato/concreto) que, nessa idade, a criança não tem. Assim, avaliando essa proposta, vinte e um anos depois, a autora afirma:

Acho que isso é assim, alguma coisa que a professora primária, formada em Pedagogia, teria condições de fazer. Até porque, embora tenha escrito as noções elementares, a minha grande preocupação era nos instrumentos, se conseguisse ensinar a ler e escrever, tudo bem!
Essas noções estariam embutidas de certa forma no aprendizado da leitura e da escrita e só teriam sido úteis se elas tivessem reforçado o aprendizado da leitura e da escrita que eu acho que é o grande requisito para se aprender a estudar História, além da idade.
A História requer uma certa maturidade intelectual, uma maturidade cognitiva que eu acho que não se tem nessa fase.⁶⁰

Na citação acima, a autora incorpora um dado a mais: um ensino que pode ser feito pelo profissional formado em Pedagogia, ou seja, um ensino de História feito

⁶⁰ Entrevista com a Profa. Joana Neves no dia 10/06/2000, concedida à autora.

por não historiadores, já que as idéias elementares, como são chamadas no texto, que ela preconiza como conhecimentos, não são específicos da História.⁶¹

A Professora Joana Neves é contundente na argumentação do que ela considera falta de necessidade do ensino de História nessa 1º fase e acusa erros que têm se modificado, mas perdurado na escola. Exemplificando, afirma que a escola passou, muito tempo, ensinando, como História, as chamadas datas comemorativas e, atualmente, propõe o estudo da realidade do aluno a partir dos relatos dos componentes da sua família, dos seus vizinhos mais velhos. E conclui:

E isto tudo passou a se constituir num “currículo de História”, num “programa de História”. Eu sempre tive muita dúvida sobre a propriedade disto. Eu não sei até que ponto a História e o estar rotulando de História, coisa que a gente obtém no próprio senso comum. Quer dizer a idéia de que existem mais velhos, mais novos, que os velhos já viviam antes da gente ter nascido, e que eles têm uma História, eles contam história, eu não sei se esse tipo de noção não acaba sendo dada pela própria vida, sem nenhuma sistematização escolar. Não sei até que ponto a sistematização escolar acrescenta conteúdo a essa experiência e que esse conteúdo contribui para um melhor desenvolvimento do ensino de História, posteriormente. Francamente, eu tenho muita dúvida sobre isso. Eu não ousou dizer que isso não devesse ser feito porque, enfim, eu tenho ouvido tanta gente, que se respalda em teorias afirmar esse tipo de coisa, então eu não me atrevo a afirmar que isso não devia ser feito. Agora o que eu cobro é que isso não pode substituir, não poderia substituir um aprendizado melhor do ler e escrever, e eu tenho impressão que isso tem acontecido!

⁶¹ **Margarida Oliveira:** Se houvesse um **histórico** na frente de cada noção dessas (tempo, espaço, acontecimento, seqüência, encadeamento, período, etapas, mudança) mudaria o sentido completo. E aí quando seria possível o ensino?

Joana Neves: Na pós-graduação. Talvez, na graduação. Porque as noções de tempo histórico, espaço histórico, fato histórico, enfim, quando colocado na perspectiva do que a história entende por acontecimento, passam por considerações de ordem teórica, de ordem metodológica, de ordem ideológica que ultrapassam o que acho que deveria ser o ensino de História até o ensino médio, ou seja, eles requerem um estudo novo da metodologia da História, da crítica do conhecimento histórico e aí você não pode ter uma técnica, você não pode ter a crítica do conhecimento antes de ter o conhecimento.

Acho que essas noções já apontam para problemas da epistemologia da História que, para serem colocadas no nível em que se deveria, significaria alguém que domina o conhecimento histórico, tal como ele é produzido pela historiografia vigente. Elas não são noções simples. Elas são elementares assim: no sentido de que elas constituem os elementos estruturais do conhecimento histórico e você não chega a isto antes de ter percorrido toda a construção, de ter desmontado as paredes, de ter entendido a decoração, de ter, enfim, suprimido todos os elementos acessórios a essa estrutura.

Acho que apesar de todo o discurso em contrário, estas mudanças não têm levado ao aprimoramento do domínio da leitura e da escrita. Senão não faria nenhum sentido que a grande maioria dos professores da 5ª série registrassem como uma das dificuldades para o ensino de História o fato de os alunos não saberem ler e escrever.⁶²

Embora reconheça que não assume nenhuma posição fechada sobre a viabilidade ou não do ensino de História nessa fase, a autora considera muito pouco provável que fosse aceito, nos dias atuais, rever o que está sendo ensinado como sendo informação histórica, para as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Todavia, afirma, categoricamente, que isso não é consenso entre os historiadores, daí a necessidade da discussão. Admite também que, após o estabelecimento de uma tradição do ensino de História nessa fase, qualquer discussão que aventasse a retirada dessa disciplina nessa ocasião, seria entendido como uma perda política ou coisa do tipo.

Contudo, isso só reafirma a necessidade de um debate mais acurado que coloque, para os profissionais de História, a premência da discussão de dentro da área para fora, e não o inverso. Portanto, inverter a lógica que tem dominado a educação brasileira, as áreas, e, no nosso caso, a História, responderem como atendem às demandas da sociedade, porque é a partir delas que se fala, tendo, como ponto de partida, como se constrói o conhecimento.

Para a segunda fase do ensino fundamental, a Professora Joana Neves defende a necessidade desse ser o momento do domínio da informação. Todavia, não

⁶² Entrevista com a Profa. Joana Neves no dia 10/06/2000, concedido à autora.

convém confundir esta com dados, restritamente. Há um claro equilíbrio entre os dados concretos, observáveis, com a interpretação e compreensão do porquê deles, que, aliás, lhes são inerentes.

Ou seja, o processo histórico engloba dados (o quê, onde, quem) e a compreensão e interpretação desses dados (porque isso aconteceu). Não há como separar esse conjunto. Até a narrativa histórica mais tradicional englobava uma explicação, embora nunca assumida.

O antigo 2º grau, hoje ensino médio, é definido como a etapa conclusiva dessa formação. Nessa etapa se encontra, claramente, a terminalidade dessa proposta. Propõe-se como o espaço da conceituação, da reflexão, da crítica e, sobretudo, da atuação. Condizente, mais uma vez, com as fases atravessadas pelos seres humanos no seu crescimento e amadurecimento, a proposta coloca a possibilidade – considerando-se que foram se construindo e finalizando etapas – de um entendimento, e por isso, um julgamento, no sentido de avaliar, tomar posições, fazer opções pelo aluno cidadão que teve acesso, entende-se, à informação histórica necessária para entender “seu mundo”, independente do caminho profissional, social, pessoal que tome a partir desse momento.

O curso superior, a graduação de História, como escolha de alguns, é, portanto, entendida aqui como o espaço da formação do profissional, do especialista, de produção do conhecimento novo.

Delineia-se um quadro de disciplinas (ou conjunto delas) norteadas pela pesquisa, no sentido de temas a serem pesquisados, (e elaboradas interpretações novas, reelaboradas, recriadas, redescobertas). E conclui:

O outro aspecto, no que diz respeito ao conhecimento, é o metodológico. Há quem diga que todo professor de História é professor de **teoria da história**. Quer dizer: os conteúdos, na verdade, serão pretextos para a formulação das questões metodológicas fundamentais para o estudo do objeto histórico proposto, seja ele uma época, um espaço ou um ramo da história. (grifo da autora)⁶³

Portanto, é possível concluir, após a análise dos quadros propostos, que os mesmos impõem uma pauta de discussão que estaria marcada por quatro questões essenciais.

A primeira, a posição contrária, embora dando o benefício da dúvida, quanto à propriedade e adequação do ensino de História na primeira fase do ensino fundamental. Como já ressaltado anteriormente, justificada na entrevista, pela argumentação da imaturidade intelectual de crianças entre 7 e 10 anos para compreender a complexidade do conhecimento histórico, mesmo no que outros considerariam mais “fácil”, as datas, fatos e personagens.

Na busca do entendimento de tão polêmica questão, seria importante, conforme se entende neste trabalho, favorecer-se das reflexões do Capítulo 2, onde se transcrevem textos de historiadores como Marc Ferro, que defende o ensino de uma história mítica como única forma possível de ser entendida pelas crianças.

⁶³ NEVES, Joana. Como se estuda História. In: **Revista de Ciências Humanas**. João Pessoa, UFPB/CCHLA, 1980, trimestral, Ano 2 nº 4.

A segunda questão seria as características do conhecimento histórico a ser ensinado na segunda fase do ensino fundamental. A Professora Joana Neves defende que este, dentro da possibilidade, adequação e necessidade, deve ser factual e narrativo, compreendendo que estas características embutem uma explicação. Portanto, não seria só o quando e onde, mas também o porquê.

A terceira questão embute um posicionamento contrário à LDB já que esta, apesar de apontar para a progressiva universalização do ensino médio, considera obrigatório apenas o ensino fundamental. A proposta apresentada entende a necessidade do ensino médio para que o conhecimento histórico produza o tipo de efeito que dele se espera, em termos de formação da consciência, da capacidade de **leitura** do mundo e de discernimento quanto às ações que situem o estudante como sujeito consciente e crítico do seu papel na construção do processo histórico e na produção do conhecimento desse processo.

Assim, se não estiver garantido o ensino médio como direito do cidadão, o ensino de História, do ponto de vista dessa proposta, não estaria finalizado.

A quarta questão da pauta seria a graduação de História como espaço de produção do conhecimento novo, da prevalência da pesquisa e, portanto, da reconfiguração da formação do profissional desta área.

A segunda proposta, como explicada nas páginas anteriores, foi equacionada a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (para o ensino fundamental e

para o ensino médio). As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em História também apresentam objetivos para a área e para a disciplina, mas, como visto anteriormente, não ultrapassam os problemas que vêm sendo colocados.

Procurando pautar o debate que necessita ser feito, foram pinçados – com isso, quer se dizer: abstraído todo o seu desenvolvimento: conteúdos, metodologias, formas de avaliação - os objetivos gerais para o ensino fundamental, os objetivos gerais de História para o ensino fundamental e os objetivos de História para os 1º, 2º, 3º e 4º ciclos, além dos objetivos gerais e de História para o ensino médio, possibilitando a construção de parâmetros que poderiam dirigir o ensino de História.⁶⁴

Contudo, é preciso lembrar que estamos, assim, reequacionando os Parâmetros Curriculares Nacionais, já que sua apresentação incluiu uma listagem de conteúdos (para o ensino fundamental), que dificultam, para não dizer que inviabilizam, as possibilidades de considerá-los referenciais e adequá-los a realidades diferenciadas e respeitando o conhecimento do aluno. Além do conteúdo, metodologias de trabalho e forma de avaliação foram também especificadas.

Nos objetivos gerais para o ensino fundamental, encontram-se os princípios da proposta. Conforme pode-se observar no Anexo 5, centra-se na compreensão da cidadania como posicionamento crítico e responsável, portanto, um entendimento de si e do mundo de forma ajustada. Daí a necessidade de conhecimento do corpo, do ambiente que o circunda, sabendo reconhecer os problemas e a atuação para resolvê-los.

⁶⁴ Ver quadros nos Anexos 5, 6 e 7.

Nos objetivos gerais de História e nos específicos para os 1º e 2º ciclos, observa-se a tentativa de dar condições para a formação de um cidadão que perceba seu papel dentro da sua coletividade e desta na relação com outras, em tempos e espaços diferenciados, utilizando meios de informações variados e o papel das ações coletivas. Além disso, objetiva-se conhecer, pelo menos, uma comunidade indígena e a multiplicidade dos tempos históricos.

Para a 2ª fase do ensino fundamental, mantêm-se os objetivos gerais e acrescentam-se, aos objetivos gerais do ensino de História e aos específicos para o terceiro e quarto ciclos, a distinção das relações de trabalho, a reflexão sobre as transformações tecnológicas, além de alguns objetivos mais relacionados aos conteúdos sugeridos, como a percepção do papel dos Estados nacionais e a identificação e análise das lutas sociais, guerras e revoluções.

Para o ensino médio, os PCN dividem o sentido do aprendizado na área em três âmbitos: Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sócio-cultural. A ligação entre tecnologias, comunicação e trabalho em equipe são as três palavras-chave para compreender o primeiro âmbito. No segundo, perceber, a si e aos outros, a importância da atuação na sociedade, individual e coletivamente, e perceber o papel das tecnologias (seria mais adequada a expressão metodologias) na construção dos saberes e nas soluções dos problemas, é o que melhor o caracteriza e, na terceira, ou seja, contextualização sócio-cultural, é a junção dos saberes da

História, Geografia, Sociologia e Filosofia para compreender o seu papel em sociedade e a função desta nas relações com outras coletividades.

Nas competências e habilidades a serem desenvolvidas em História, também há a divisão nesses três âmbitos, sendo que na Representação e na comunicação, deve caber o desenvolvimento da crítica, da interpretação e da análise a partir de diferentes linguagens, tanto escritas, como orais. A partir da Investigação e compreensão, o educando deve ser capaz de perceber a multiplicidade de tempos, relativiza-los, perceber permanências e mudanças, perceber seu papel social enquanto agente histórico e compreender as várias produções de memórias. Na Contextualização sócio-cultural perceber a constituição e significação das diversas produções culturais e comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos, sabendo posicionar-se.

Há uma óbvia diferenciação entre a pormenorização de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações que foi desenhada para o ensino fundamental e o estabelecimento de parâmetros gerais para o ensino médio. Já foi assinalado isso no item 2, contudo, o estabelecimento de parâmetros, desta feita reais, para o ensino médio, não foi beneficiado com fases anteriores que possibilitem a conclusão de uma formação.

Já foi observada por outros estudiosos a terminalidade que está embutida em todas as fases dos PCN, contribuindo, assim, para a idéia de que o cidadão brasileiro estaria formado ao final da 1ª fase, aos 10 anos!

A aparente sofisticação dos Parâmetros é logo superada, na realidade, demonstrando, de fato, uma grande confusão. Na 1ª fase do ensino fundamental, embora os objetivos gerais sejam os mesmos para todo o ensino fundamental, os objetivos gerais de História são diferenciados, caracterizando um corte entre a 1ª fase e a 2ª fase. Contudo, esse corte não se caracteriza por etapas a serem cumpridas. Os objetivos são de tal forma complexos (se relacionados com a idade dos supostos educandos) em todas as fases e, mais importante, em todos os ciclos, que não conseguimos visualizar aprendizados que são básicos para que outros sejam desenvolvidas, como se podia supor.

Nos objetivos para o 1º ciclo, propósitos são confundidos com conteúdo e listam-se coletividades indígenas como objeto de conhecimento desejado. Os objetivos que deveriam estar ligados a projetos político-pedagógicos de escolas ou conjunturas, vividas pelas comunidades escolares, são integrados a essa enumeração.

A multiplicidade dos tempos históricos é um conhecimento, supostamente alcançado ao final da 1ª fase. Não é compreensível, portanto, qual o sentido das etapas, o que seria específico de cada uma, para, em sendo apreendido, ser a base sobre a qual se construiriam novos conhecimentos nos níveis seguintes. A manutenção do objetivo do conhecimento da multiplicidade dos tempos históricos, por exemplo, na 2ª fase do ensino fundamental e no ensino médio, não deixa claro se é pela complexidade do tema e, assim, a possibilidade de diversas abordagens. E, se é assim, quais seriam as fases a serem construídas e ultrapassadas.

A utilização da palavra Tecnologia para todas as Partes do Ensino Médio⁶⁵, para se referir, pela lógica do texto, às metodologias que constroem cada conhecimento, causa uma enorme confusão e só se justifica por uma necessidade de “contemporaneização” da proposta, buscando agradar a um (suposto) presenteísmo da clientela em foco.

Apresentar estas duas propostas de parâmetros para o ensino de História comprova, no entender deste trabalho, os vários pontos a serem analisados, a urgência do debate e, sobretudo, o entendimento de que nenhuma formação é satisfatória se não incorpora a discussão do conhecimento histórico escolar como uma prerrogativa dos historiadores, embora reconhecendo, com toda satisfação, as intervenções da sociedade, da escola, e, principalmente, dos alunos.

Resta avaliar se o debate está concluído...

⁶⁵ Os PCN do Ensino Médio são assim constituídos Parte I – Bases Legais; Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e a Parte IV Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Considerações Finais

Quando, na Introdução deste trabalho, situei os anos de 1985 e 1993 como balizas para minhas primeiras reflexões sobre o ensino de História, tinha, na primeira data, a referência da experiência e, na segunda, as primeiras constatações por meio da observação.

O início da minha atuação em sala de aula foi marcado pelo incômodo da dúvida sobre o que fazer para dar condições ao meu aluno de interpretar, analisar, criticar o processo histórico. Portanto, como se afigurava, naquele momento, ser “inovadora” se faltava ao meu aluno, embora eu não quisesse admitir que era necessária; a informação histórica – o onde, quando, quem – pois, naquele momento, também se apresentava este aspecto como o “tradicional”, a ser rechaçado.

Embora, intuitivamente, considerasse que História deveria ser a disciplina dirigente dentro de uma escola, isto é, deveria ser a definidora dos textos a serem trabalhados, das atividades a serem feitas, em 1985, não imaginava como dizer isso aos meus colegas que ensinavam português ou matemática. Ao lado disso, dizer aos meus professores e colegas da Universidade que o tal factual era necessário, também me parecia atitude de uma estudante de História que ainda não havia apreendido todos os mistérios daquela área tão magnífica.

Em 1993, passados oito anos de muitas dificuldades e também muitas descobertas, tanto na Universidade quanto na sala de aula e iniciando o 4º ano de correção das provas do vestibular, as idéias de 1985 já não pareciam tão estapafúrdias, e as respostas às perguntas das provas do vestibular, que líamos, indicavam, sempre mais, que “tradicional” e “inovador” eram apenas duas faces da mesma moeda.

Contudo, se essa motivação inicial me levava a olhar, como espaço de pesquisa, a internalidade da sala de aula e as pesquisas encaminhadas, tanto por meio da leitura quanto da observação *in loco*, tais percursos conduziram-me a uma outra busca: a busca de reflexões que, para além dos importantes mapeamentos de atuações de professores, contribuíssem para um posicionamento coletivo.

Assim, deu-se minha aproximação com os pesquisadores do ensino de História, o tratamento de uma bibliografia que continua apartada dos cursos de graduação nesta disciplina e em todo um conjunto de questionamentos que, não sendo exclusividade nem da Pedagogia nem da História, comporta discussões das duas áreas. Por meio da catalogação das obras, percebi que, como eu, muitos profissionais haviam vivenciado dúvidas iguais às minhas e que, porque somos históricos, ao mesmo tempo em que influenciávamos uma sociedade, éramos influenciados para responder às suas perguntas. Além disso, esta catalogação comprovava o amplo debate sobre o ensino de História, tendo como vitrine privilegiadíssima a Revista Brasileira de História, apesar do evidente pedagogismo, ou seja, a transferência dos problemas e soluções desse ensino para a técnica e recursos da sala de aula e a isenção da área específica do debate sobre o seu papel educativo.

Foi com ansiedade que, de alguma forma, sorvi os estudos sobre livros didáticos encontrados, observando que, nesse conjunto, aproximavam-se mais as discussões sobre a construção do conhecimento histórico e o conhecimento histórico escolar. Contudo, foi também neles que vi minhas esperanças de respostas se diluírem, pois não ultrapassavam o que passei a denominar de “historiografia da falta”, com algumas raríssimas exceções, já amplamente comentadas no Capítulo 1.

Esta “decepção” inicial na minha pesquisa fez-me retornar à formação inicial dos professores e às observações e constatações, sempre mais importantes, da desvinculação entre a formação específica e a formação pedagógica.

Sem sombra de dúvida, a falta de diálogo entre pedagogos e historiadores tornou mais difícil a pesquisa. Nas minhas elucubrações de pesquisadora, passei a imaginar que havia encontrado um “túnel do tempo”, por meio do qual conseguia ver pedagogos e historiadores juntos, mas eles, que precisavam dialogar, não se viam uns aos outros.

Foi, a partir de então, que busquei registros sobre em que momento houve esse diálogo e, partindo da premissa de que os pedagogos disseram, por meio dos seus estudos, o que entendiam por educação, procurei a fala dos historiadores.

O Boletim da Associação Nacional de História, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, o Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no

Brasil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em História tornaram-se os veículos de transmissão dessa fala dos historiadores que passei a estudar.

Embora não tenha havido o diálogo entre historiadores e pedagogos, nestes documentos haviam sido registrados, organizadamente ou não, alguns pontos de pauta sobre o que os historiadores consideram essencial para o cidadão brasileiro (como direito e dever) conhecer para compreender sua sociedade e nela atuar.

Contudo, esta leitura só foi possível porque a minha experiência profissional, a análise da ampla produção sobre o ensino de História e a observação dos contundentes exemplos da dicotômica formação do profissional de história me deram a condição de formular a hipótese de que o que está ausente nesse debate, é a composição de parâmetros para a formação do cidadão brasileiro e que estes parâmetros, embora só sejam possíveis com informações que provêm da pedagogia e da psicologia cognitiva, não podem se dar a partir exclusivamente delas, mas a partir do conhecimento histórico.

Tomando como base esta hipótese, foi que “descobri”, nos escritos das Professoras Joana Neves e Emília Viotti da Costa, parâmetros para o ensino de História. Na primeira, uma proposta formal de parâmetros, singularmente desvinculada de sugestões de reformas educacionais, e na segunda, indícios que poderiam frutificar em uma proposta.

Relendo as epígrafes de cada um dos capítulos desse trabalho, não é difícil supor que as historiadoras citadas, possivelmente, tenham/tivessem, nas suas mentes, muito clara essa necessidade ou que talvez fosse tão óbvia essa resposta que a elas não parecesse motivo de discussão.

Após acompanhar e pesquisar o desenvolvimento da área sobre ensino de História no Brasil e de presenciar e pesquisar tantas polêmicas sobre reformas curriculares, este trabalho só pode ser concluído pela necessidade de desencadear uma nova luta.

Esta não será com o governo nem com os padrões. Portanto, não se vai estar em campos opostos. Esta nova luta será com a ANPUH, com os Departamentos de História, com os colegas que tratam o ensino como questão menor e com alguns pedagogos e psicólogos educacionais que teimam em dizer que o sentido do ensino de História está em outro local (somente) que não seja na própria História.

Com certeza, poderíamos retomar as indicações quase poéticas de Fernand Braudel, citadas no Capítulo 2, extrair delas as recomendações para o ensino, ou retirá-las das citações abaixo da Professora Emília Viotti da Costa, enumerando pontos para um Parâmetro Curricular para a História.

Por isso nunca é demais insistir na necessidade de se localizar os acontecimentos históricos, pois a cadeira de História e a de Geografia estão intimamente relacionadas e são ambas responsáveis por esse desconhecimento do espaço.¹

Portanto, como 1º parâmetro, o princípio de que o conhecimento histórico deve promover a capacidade do aluno/futuro cidadão se localizar e localizar outros indivíduos, grupos, no tempo e no espaço.

Essencial para a educação é o conhecimento seguro dos seus objetivos. Afirmção que pareceria banal e inútil se não estivéssemos constantemente assistindo a novas reformas que visam o *curriculum*, ou os programas das várias matérias, copiando fórmulas estrangeiras e esquecendo o princípio básico da

¹ COSTA, Emília Viotti da. O material didático no ensino da História. In: **Revista de Pedagogia**, X. São Paulo, USP, 1959. p. 65.

educação – a consciência clara dos seus objetivos, o que depende diretamente de uma filosofia de vida.²

Como segundo parâmetro, a interligação com a realidade – que dita os objetivos – e a formação adequada ao professor para que seja capaz de definir esses objetivos da escola, e do ensino do conhecimento que ele possui, como afirmam as citações acima e abaixo:

O professor a quem falta plena consciência do que pretende ao ensinar é como um barco desgovernado que não sabe aonde irá aportar.³

A necessidade de humanização da História, como terceiro parâmetro, colocar vida na História, retirar as explicações formais que encaixam em teorias as realidades várias, retirando da realidade histórica não só os homens, mulheres e crianças, mas a historicidade dessas sociedades:

Não é apenas a história meramente episódica que se torna sem atrativos. Muitas vezes, na pretensão de se combater a história episódica coloca-se em seu lugar uma história “sociologizante” na qual todo o aspecto histórico se esvai, deixando em seu lugar apenas certos “mecanismos tipos” que são aplicados a qualquer povo e a qualquer época. Chega-se assim à substituição da História narrativa, considerada insípida, por uma outra, não menos despida de significado, rígida e igualmente desvinculada do sentido realmente humano que a história deve ter. Pensamos, por exemplo, em certos esquemas tais como a ascensão da burguesia, ligada ao comércio, e desenvolvimento urbano resultando na desarticulação dos regimes aristocráticos, e no aparecimento da democracia, etc... tão a gosto de certos professores de História que os aplicam indistintamente à história grega, romana, medieval, renascentista, ao século XVIII ao século XIX, apresentando aos seus alunos uma visão do passado em que as épocas se sucedem sempre idênticas numa monótona placitude. Os valores específicos de cada momento, o comportamento dos indivíduos e das coletividades, a ambiência verdadeiramente histórica enfim não aparecem. Preocupados com a explicação do mecanismo do processo histórico, fascinados pelo comodismo de certas fórmulas, negligenciam o caráter evocador da história, essencial para possibilitar a compreensão dos próprios processos de transformação. Não queremos, evidentemente, pregar uma volta à história meramente descritiva, de usos e costumes, à moda de Voltaire,

² COSTA, Emília Viotti da. Os objetivos do ensino da História no curso secundário. In: **Revista de História**, XXIX. São Paulo: USP, 1957..p. 117.

³ COSTA, Emília Viotti. op. cit. p. 117.

nem muito menos preconizar que o professor de História renuncie à explicação. Apenas julgamos oportuno chamar atenção para um fenômeno freqüentemente observado nos últimos tempos, a “deshistorização” dos estudos históricos, o exclusivismo de certas tendências sócio-econômicas que em nome da humanização da História se sobrepuseram às vezes à tendência dominante na historiografia do passado, de se fazer apenas história política, mas que foram as mais das vezes incapazes de respeitar o caráter verdadeiramente humano da História. Esta passou a ser vista como um processo resultante da ação de forças anônimas, impessoais, que se sobrepõem aos Homens e que pairam soberanas como verdades eternas e imutáveis.⁴

Outro parâmetro é a necessária articulação do ensino da História, de acordo com a maturidade intelectual adquirida pelos seres humanos ao longo do seu crescimento, como condição para o aprendizado desse conhecimento, reconhecendo que este se complexifica e que há condições necessárias para a apreensão desta complexidade.

Talvez pudéssemos dizer que a criança e o adolescente, através de suas transformações psicológicas, refazem o caminho do interesse que norteou as gerações passadas: na infância prevalece o pensamento mítico – são as lendas, mitos, sagas, que o apaixonam e encantam, e que estão aptos a compreender e acompanhar; no início da fase pubertária desenvolve-se o gosto pelo pitoresco, pelos relatos de viagens, pela ação dos grandes homens, bem como a tendência aos julgamentos morais e à aplicação prática e imediata das “lições da história” tão a gosto da historiografia grega e romana. Só mais tarde já no segundo ciclo, nas últimas séries colegiais é que estará apto a se interessar pela “história científica” de nossos dias que aspira a compreender e explicar, mais do que descrever os processos políticos, econômicos ou sociais. À medida que os anos passam, a atração pelo exótico e pelo pitoresco torna-se menos absorvente, atenua-se a preocupação com as ações individuais, cresce o prazer nos exercícios do raciocínio, o gosto pelas questões especulativas assim como a compreensão do significado das ações coletivas e o desejo de participação do processo social presente – que são acompanhados por um crescente interesse pela complexidade dos fenômenos ocorridos no passado.⁵

Aqui se resgata o reconhecimento de que a história mítica cumpre uma função, que ela não pode ser totalmente descartada porque um **especialista** encontra nela os elementos de mistificação e manipulação de um povo. Em determinado momento, ela

⁴ COSTA, Emília Voitti da. O problema da motivação no ensino da História. In: Revista de Pedagogia, XII. São Paulo: USP, 1963. p. 28. Sobre a desumanização da História, é preciso lembrar que os caminhos que tem tomado o que se chama de Nova História, nos ensinamentos fundamental e médio, também têm resultado numa série de curiosidades, fatos pitorescos e a explicação dos processos históricos por fatos culturais que homogeneizam classes, grupos e indivíduos.

⁵ COSTA, Emília Voitti da. op. cit. p. 30.

poderá vir a ser a única compreensível e incentivadora de um estudo que só o aluno poderá julgar quanto ao papel que a mesma cumpriu em sua formação.

Se isso é extremamente polêmico, não pode ser descartado apenas como superado, uma vez que, se, do ponto de vista da produção do conhecimento histórico, já recebeu muitas críticas, do ponto de vista do estudo desse conhecimento e nas relações com as outras áreas para atender à formação de um cidadão, ainda não foi debatido.

Talvez seja até um bom começo, mas melhor que isso será respondermos – sem nos esquecermos do mundo, do nosso continente e do nosso país – a partir das nossas realidades, tão diversas e, por isso mesmo tão espetaculares, quem é o aluno/cidadão que queremos e qual o direito ao passado que ele tem para que compreenda seu mundo e sua sociedade e quem é o professor/profissional de História que queremos ter, e que seja capaz de formar esse aluno/cidadão.

Partindo do ponto de vista da construção do conhecimento histórico, esse cidadão é o que consegue compreender, interpretar e atuar em seu mundo. Não nos cabe definir, como uma espécie de guia, esse cidadão, relacionado que é à sociedade, em que se insere e, portanto, sendo seu perfil historicamente configurado. Contudo, não podemos nem devemos desconhecer a urgência desse debate para finalizar situações tantas vezes vistas, de polêmicas sobre reformas curriculares que, em nome da mudança, apenas preservam conteúdos a serem estudados, de forma homogênea, temporal e espacialmente.

Conteúdos a serem selecionados, são prerrogativas de alunos e professores, coadunantes com a realidade vivida pela escola, seu projeto político-pedagógico e seus objetivos educacionais. Dadas as condições materiais e profissionais, a escola pensa por ela mesma.

Em vista disso, é possível concluir que o debate não aconteceu ainda e é preciso e possível reiterar pontos de pauta para essa discussão. A absoluta e imprescindível necessidade de participação dos historiadores, visto que, a partir do caráter intrinsecamente educativo da História, podem ser enumerados parâmetros para o ensino de História. Como decorrência disso, o debate deverá ser de dentro para fora, isto é, da produção do conhecimento histórico para o sistema educacional, no qual os objetivos, métodos e, principalmente, etapas de produção do conhecimento escolar (escolar aqui no sentido daquele espaço em que se realiza a educação) deverão ser estabelecidos. Nesse debate, será imprescindível considerar, de um lado, a formação inicial do professor e, de outro, as suas condições de trabalho, pois é nesse âmbito que se dá a chamada formação continuada.

Por fim, ao reafirmar que esse debate precisa ser efetivado nos Departamentos e Cursos de História e pode ser coordenado pela ANPUH, este trabalho entende que não pode e não deve ser feito por alguns especialistas. Portanto, não se propôs a fazê-lo, salvo estabelecer indicações para um roteiro. Nesse sentido, o debate não pode estar concluído, muito ao contrário. O que este estudo tencionou fazer – e espera ter conseguido – foi dimensioná-lo.

ANEXO I

Levantamento bibliográfico sobre ensino de História no Brasil

ABUD, Kátia. O ensino de História como fator de coesão nacional: Os programas de 1931. In: **Revista Brasileira de História** nº 25 e 26, 1992/1993.

ABUD, Kátia. Formação da alma e do caráter nacional: Ensino de História na era Vargas. In: **Revista Brasileira de História** nº 36, 1998.

AQUINO, Maria Aparecida de. **O processo de avaliação no ensino de história**. São Paulo: IEA/USP, 1983. (Série Educação para a Cidadania: 8).

ALLARD, Michel e LEFEVRE, André (org.). **A História e o seu ensino**. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.

ALMEIDA, Maria das Graças A. Ataíde de. Estado novo: projeto político pedagógico e a construção do saber. In: **Revista Brasileira de História** nº 36, 1998.

Anais do II Encontro de Professores Pesquisadores na Área de Ensino de História. "O Ensino de História Como Objeto de pesquisa". Rio de Janeiro: EDUFF, 1995.

Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

ANDRADE, João Maria Valença de. **Que história é essa?** Análise de livros-textos de História para o ensino de primeiro grau. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1992.

ANTONACCI, Maria Antonieta et alli. Aprender Quais Histórias. In: **Revista Brasileira de História**, nº 13, 1986/1987.

ANTONACCI, Maria Antonieta. "Histórias em construção: recuperando um saber-fazer na escola de 1º grau" in: **Reinventando o diálogo**. Ciências e Humanidades na formação do professor. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

ANTONACCI, Maria Antonieta e SILVA, Marcos A. da.. "Vivências na contramão: processo de trabalho e saber fazer no ensino de 1º, 2º e 3º graus". in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.

ARRUDA, Gilmar. O professor de História e a contemporaneidade. Texto não publicado, 1995.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Educação e reprodução**: o caso do ensino da História do Brasil. Recife: PIMES, 1981. Dissertação de Mestrado.

BALDIN, Nelma. **O ensino de história**: uma prática que ultrapassa os muros da escola. São Paulo: PUC, 1985.

BALDISSERA, José Alberto. **O livro didático de História**: uma visão crítica. - 4 ed. ver - Porto Alegre: Evangraf, 1994.

BASSO, Itacy Salgado. **As concepções de História como mediadoras da prática pedagógica do professor de História**. São Paulo: Didática, 1989.

BANDEIRA, Maria das Graças Almeida. **O livro didático e sua herança Estadonovista: 1945/1964**. Universidade Federal da Paraíba, 1996.

BARREIRA, Iraíde Marques de Freitas. Educação Modernizadora e Educação de classe: O lazer, a cultura popular e o trabalho no período de Vargas e Juscelino. In: **Revista Brasileira de História** nº 27, 1994.

BARREIRO, José Carlos. O Materialismo Histórico e a Questão da Cultura. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Pátria, civilização e trabalho**. O ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: Da História Sagrada à História Profana. In: **Revista Brasileira de História** nº 25 e 26, 1992/1993.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Livro Didático e conhecimento histórico**: uma História do saber escolar. São Paulo: USP, 1993.

BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. (Repensando o Ensino)

BOTO, Carlota. A escola primária como tema de debate político às vésperas da República. In: **Revista Brasileira de História** nº 38, 1999.

BOTO, Carlota. Crianças à prova da escola: impasses da hereditariedade e a nova pedagogia em Portugal da fronteira entre os séculos XIX e XX. In: **Revista Brasileira de História** nº 40, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Fundação Para o Livro Escolar. **Reflexões sobre o uso do livro didático**. São Paulo, s/d.

BRITES, Olga. A criança e a História que lhe é ensinada. In: **Revista Brasileira de História**, nº 10, 1985.

BRITES, Olga. História e Educação em *Sesinho*. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.

CABRINI, Conceição et all. **O Ensino de História**. Revisão urgente. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CADERNOS CEDES. A formação do educador em debate. São Paulo: Cortez, 1984, nº 2.

CADERNOS CEDES . Licenciatura. São Paulo: Cortez, 1983.

CADERNOS CEDES 10. A prática do ensino de História. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

CADERNOS DE HISTÓRIA, v. 5 – n. 5 – 1994 – Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de História, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História.

CADERNOS DE HISTÓRIA, v. 6 – n. 6 – 1995/1996 – Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de História, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias**: o ensino de história no Brasil (1990-1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

CAMARGO, Dulce Pompêo de e ZAMBONI, Ernesta. "A criança, novos tempos, novos espaços: a História e a Geografia na escola" in: **Em Aberto n.º 37**, Brasília, jan./mar de 1988.

CAMARGO, Dulce Maria P, ZAMBONI, Ernesta e GALZERANI, Maria Carolina B. Sabor e Dissabores do Ensino de História. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.

CARRETERO, Mário. **Construir e ensinar as Ciências Sociais e a História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, Anelise Maria Muller de. Reafirmação e delimitação do papel feminino nos livros didáticos dos anos 30/40 In: **PROJETO HISTÓRIA**: Revista do Programa de Estudos pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. Nº 11 - São Paulo, 1981.

CARVALHO, Anelise Maria Muller de. Livros didáticos dos anos 30/40 e o ensino de História In: **CADERNOS DE HISTÓRIA**. N.º 5 Uberlândia, 1994.

CERRI, Luís Fernando. Non Ducor, Duco. A ideologia da paulistanidade e a escola. In : **Revista Brasileira de História** nº 36, 1998.

CHAFFER, John e TAYLOR, Lawrence. **A História e o Professor de História**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984. (Coleção Biblioteca do Educador Profissional).

CIAMPI, Helenice. **A reconstrução problematizada**. In: Revista Brasileira de História nº 25 e 26, 1992/1993.

CIAMPI, Helenice. **A história pensada e ensinada**: da geração das certezas à geração das incertezas. São Paulo: EDUC, 2000.

CITRON, Suzanne. **Ensinar a história hoje**. Lisboa: Livros Horizonte, 1994.

COSTA, Emília Viotti da. O problema da motivação no ensino da História. **Revista de Pedagogia**. jan-jun, 1962, Ano IX, Vol. IX, nº 16.

COSTA, Emília Viotti da. O material didático no ensino da História. In: **Revista de Pedagogia**, X. São Paulo, USP, 1959.

COSTA, Emília Viotti da. Sugestões para a melhoria do ensino da História no curso secundário. In: **Revista de Pedagogia**, Ano Sexto, vol. VI, 11/12, 1960.

COSTA, Emília Viotti da. Os objetivos do ensino da História no curso secundário. In: **Revista de História**, XXIX. São Paulo: USP, 1957. NEVES, Joana. **Leitura Complementar**. 1998. 25 p. Texto não publicado.

D' ÂNGELO, Newton. Ouvindo o Brasil: O ensino de História pelo rádio – décadas de 1930/1940. In: **Revista Brasileira de História** nº 36, 1998.

DAVIES, Nicholas (org). **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Rio de Janeiro: Access, 2001.

DIEHL, Astor Antônio (org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

DMITRUK, Hilda B. **A história que fazemos**. Chapecó: Grifos, 1998. (Debates Contemporâneos).

DORNELLES, Leny W. e DEUSDARÁ, Terezinha. **Estudos Sociais**: Introdução. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1972.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. - 11. Ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 37).

FENELON, Déa. Pesquisa em história: perspectivas e abordagens in: **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FENELON, Déa Ribeiro, SILVA, Marcos A. da e FUNARI, Pedro Paulo A.. Ensino de História: Opções em confronto. In: **Revista Brasileira de História**, nº 14, 1987.

FENELON, Déa Ribeiro. Sobre a proposta para o ensino de História de 1º grau. In: **Revista Brasileira de História**, nº 14, 1987.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Educação patrimonial e cidadania: Uma proposta alternativa para o ensino de História. In: **Revista Brasileira de História** nº 25 e 26, 1992/1993.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. "A historiografia brasileira pós 70: uma revisão" in: **Educação e Filosofia** nº 9. Uberlândia, UFU, jul/dez de 1990.

FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História : Diversificação de Abordagens. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. - 3. ed. - Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FONSECA, Selva Guimarães. Didática da História – Patrimônio e História local. (Resenha). In: **Revista Brasileira de História** nº 31 e 32, 1996.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: História oral de vida**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FRANCO, Alexia Pádua (Coord). **Álbum musical para o ensino de história e geografia no 1º grau**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1995.

FRANCO, Maria Laura P. B. **O livro didático de história do Brasil: a versão fabricada**. São Paulo: Global, 1982.

FREITAS, Marcos Cezar de. Brasil 1954-1964: Sugestão de roteiro a partir da “História das idéias educacionais”. In: **Revista Brasileira de História** nº 27, 1994.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Antiguidade, Proposta Curricular e Formação de uma cidadania democrática. In: **Revista Brasileira de História**, nº 14, 1987.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Poder, Posição, Imposição no Ensino de História Antiga: da Passividade Forçada á Produção de Conhecimento. In: **Revista Brasileira de História**, nº 15, 1988.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Memória Histórica e Cultura Material. In: **Revista Brasileira de História**, nº 25 e 26, 1992/1993.

GAGLIARDI, Célia Moreno et alli. Reflexões Sobre a Prática Diária no Ensino de História. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.

GLEZER, Raquel. Estudos Sociais: Um problema contínuo. In: **Revista Brasileira de História** nº 03, 1982.

GLEZER, Raquel. Novos Livros, Velhas Idéias. In: **Revista Brasileira de História** nº 07, 1984.

GÓI, Vera Lúcia. Fichas de consulta em substituição ao livro didático In: **CADERNOS CEDES**. (10). A Prática de Ensino em História. 4ª ed. Campinas/SP: Papirus, 1994.

HOFLING, Heloísa. **O livro didático em estudos sociais**. Campinas: UNICAMP, 1986.

IOKOI, Zilda M. G. e BITTENCOURT, Circe M. **Educação na América Latina**. São Paulo: Edusp: Rio de Janeiro: Expressão e Cultura.

JUREMA, Ana Cristina Loureiro Alves. **A “istória” nos livros didáticos de Estudos Sociais**. Recife/Programa de Pós-graduação em História.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. In: **Revista Brasileira de História** nº 38, 1999.

LEITE, Dante M. “Conceitos morais em seis livros didáticos primários brasileiros” In: **Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo**, 119, Série Psicologia, 3, 1950, pp. 177-206.

LEITE, Miriam Moreira. **O ensino de História no primário e no ginásio**. São Paulo: Cultrix, 1969.

LEITE, Miriam Moreira. **Introdução aos Estudos Sociais**. 2ª edição, São Paulo: Cultrix, 1973.

LEITE, Miriam Moreira. "Produção, consumo e distribuição do livro didático em história". in: **Plural**, São Paulo, ano 3, nº 6, julho-agosto de 1980.

LEME, Dulce M. P. E. et alli. **O ensino de estudos sociais no 1º grau**. São Paulo: Atual, 1986.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. **O Ensino de História e as Histórias de Ensinar: Currículo e Prática Pedagógica nas Representações dos Professores**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. 2002. Dissertação de Mestrado.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. **A História que se conhece, a história que se ensina**. Universidade Federal de Uberlândia, 1997. Dissertação de Mestrado.

LOURO, Guacira Lopes. Que História estamos ensinando? In: **Educação e Realidade**. V. 8, 1983, p. 79-81.

LUCINI, Marizete. **Tempo, narrativa e ensino de história**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MACHADO, Maria Clara Tomaz. "Muito aquém do paraíso: ordem, progresso e disciplina em Uberlândia" in: **Revista Perspectiva e História** nº 4. Uberlândia, UFU, jan/jun de 1991.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. In: **Revista Brasileira de História** nº 36, 1998.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes ?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série História & Ciências Sociais).

MATELA, Rose Clair Pouchain. **O professor de História e o livro didático: uma relação delicada.** Universidade Federal Fluminense, 1994. Dissertação de Mestrado.

MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). **História do ensino da história no Brasil.** Rio de Janeiro: Access, 1998.

MEC/SESu. **Diagnóstico e avaliação dos Cursos de História no Brasil.** Documento Final. Brasília, 1986.

MENANDRO, Heloisa et alli. **Estudos Sociais: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Access, 1993.

MICELI, Paulo. "O quadro (muito) negro do ensino de história do Brasil" in: José Luis Sanfelice (org.). **A Universidade e o ensino de 1º e 2º graus.** Campinas-SP: Papirus, 1988.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. (Coleção Histórias de Leitura).

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** Programa de Pós-graduação em História e Filosofia da Educação, PUC/SP, 1997.

NADAI, Elza. "Estudos sociais no 1º grau" in: **Em aberto.** Brasília Ano 7, nº 37, 1988.

NADAI, Elza. "O ensino de História no 2º grau". **Revista da Faculdade de Educação.** USP vol. 9 nº 1/2, 1983.

NADAI, Elza. **Educação como apostolado: História e reminiscências(1930-1970).** São Paulo: FE-USP, 1991. Tese (Livre-Docência em Educação).

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. In: **Revista Brasileira de História**, nº 25 e 26, 1992/1993.

NADAI, Elza. A Escola Pública Contemporânea: os Currículos Oficiais de História e o Ensino Temático. In: **Revista Brasileira de História**, nº 11, 1986.

NAPOLITANO, Marcos Franc. Et alli. Linguagem e Canção: Uma Proposta para o Ensino de História. In: **Revista Brasileira de História**, nº 13, 1986/1987.

NEVES, Joana e BRANDÃO, Zeluiza. Condições de Trabalho do Professor e Ensino de História. In: **Revista Brasileira de História**, nº 12, 1986.

NEVES, Joana. **O livro didático e o ensino de História**. Texto não publicado.

NEVES, Joana. Formação do/a professor/a de História: a briga das Diretrizes – ou: a ANPUH contra o MEC. Texto não publicado, 2001.

NEVES, Joana. Como se estuda História. In: **Revista de Ciências Humanas**. João Pessoa, UFPB/CCHLA, 1980, trimestral, Ano 2 nº 4.

NEVES, Maria Aparecida Mamede. **Ensinando e aprendendo história**. São Paulo: EPU, 1985.

NIKITIUIK, Sônia (org.). **Repensando o ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996.

NODARI, Eunice, PEDRO, Joana Maria e IOKOI, Zilda M. Gricoli (organizadoras). **História: fronteiras** Vol. I São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: ANPUH, 1999.

NUNES, Clarice (org.). **O Passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992. (Questões da nossa época; v. 4).

NUNES, Silma do Carmo. "Resistência a novas propostas de história nas escolas estaduais" in: **Educação e Filosofia** nº s 10 e 11. Uberlândia, UFU, jan/dez de 1991, vols. 5 e 6.

NUNES, Silma do Carmo. "Proposta de programa e metodologia de trabalho para o ensino de História na oitava série do 1º grau" in: **Cadernos de História** nº 3. Uberlândia, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História, jan/dez de 1992, vol. 3.

NUNES, Silma do Carmo. "Homem: sujeito do processo de construção da história". In: **Cadernos de História** nº 2. Uberlândia, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História, jan. de 1991.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da história**. Campinas/SP: Papyrus, 1996. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da história**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: ANPUH/PB – Editora Sal da Terra, 2000.

OLIVEIRA, Maria Nadja L. de. Creche: uma escola antecipada. In: **Revista Brasileira de História**, nº 10, 1985.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O discurso de História para a escola**. Série Estudos nº 7, Publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1981.

OSTERMANN, Nilse Wink. **A História que se conta no livro didático**: uma História mal contada: um estudo da forma como se introduz o ensino de História na escola de primeiro grau. Porto Alegre: UFRGS, 1991. Dissertação de Mestrado.

PASSOS, Lúcia M. V. Rastreado pistas – A observação nas praças da cidade. In: **Revista Brasileira de História** nº 25 e 26, 1992/1993.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

PEREIRA, Luzia Ribeiro. **Da memorização ao raciocínio histórico**: o ensino de história na escola de 1º grau. Belo Horizonte, UFMG, FAE, 1987, 214 p. (Dissertação de Mestrado).

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Concepções de História na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina**. Chapecó: Universitária, 2000.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Concepções de história na proposta curricular do Estado de Santa Catarina**. Chapecó: Universitária, 2000.
Perspectiva do ensino de história. São Paulo, USP, Faculdade de Educação, 1988, Anais.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Revelando o ensino público**. O Entendimento de professores e alunos sobre o ensino de Biologia, Geografia, História e Psicologia. João Pessoa: A União, 1996.

PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a construção do fato**. - 7 ed. - São Paulo: Contexto, 1997. (Coleção repensando o ensino).

REIA, Maria Cândida D. Crescer, Multiplicar, Civilizar. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.

REIS, Carlos Eduardo dos. *História social e o ensino de História*. **CLIO**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco. N 18. Recife, UFPE, 1999.

RICCI, Cláudia Sabag. A Academia Vai ao Encino de 1º e 2º graus. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.

RICCI, Cláudia Sabag. Quando os discursos não se encontram: Imaginário do professor de História e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo. In: **Revista Brasileira de História** nº 36, 1998.

ROSA, Zita de Paula. A Formação do “Professor I” e o Ensino de História. In: **Revista Brasileira de História**, nº 10, 1985.

Saeculum – Revista de História. Nº 6/7. Jan.Dez. 2000/2001 – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

SALGUEIRO, Heliana Angotti. História da Arte e História: Uma Pesquisa de Opinião. In: **Revista Brasileira de História**, nº 13, 1986/1987.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. In: **Revista Brasileira de História** nº 37, 1999.

Seminário “Perspectivas do Ensino de História”. Caderno de Resumos. São Paulo: Faculdade de Educação da USP: 1988.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa (orgs.). **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA. S/D.

SILVA, José Maria O.. Salvar a América – Educação e História: Nuances do Radicalismo Republicano em Manoel Bonfim. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.

SILVA, Marcos A. da (Org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1984.

SILVA, Marcos A. da. A impaciência do preconceito e o coro dos contentes. In: **Revista Brasileira de História**, nº 14, 1987.

SILVA, Marcos A. da. Faces do Mesmo – Algumas Histórias na Indústria Cultural. In: **Revista Brasileira de História**, nº 15, 1988.

SILVA, Marcos A da. **História: O Prazer em Ensino e Pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Thelma Nobre machado Bittencourt. **O ensino da história: utilização do documento escrito**. Niterói: EDUFF, 1992.

SILVA, Zélia Lopes da. Asterix e a dominação romana. In: **Revista Brasileira de História**, nº 10, 1985.

SILY, Paulo R. M. **Formação de professores de História**: o caso da UFF. Dissertação de Mestrado. Niterói. UFF, 1994.

SOARES, Maria Inês Lemos. **Do herói às mentalidades**: a questão do sujeito histórico para o ensino de história. Belo Horizonte, UFMG, FAE, 1989, 173 p. (Dissertação de Mestrado).

SOLFFIATTI, Arthur. A Ausência da Natureza nos Livros Didáticos de História. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.

SOUZA, Christina de e CORT, Maria Cecília. Sob o silêncio da escola, a memória. In: **Revista Brasileira de História** nº 33, 1997.

STEPHANOU, Maria. Currículos de História : Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. In: **Revista Brasileira de História** nº 36, 1998.

VERÍSSIMO, Mara Rúbia A. M.. Caminhos da História Ensinada (Resenha). In: **Revista Brasileira de História** nº 25 e 26, 1992/1993.

VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e livro didático de História In: **Repensando a História**, Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

VILLALTA, Luís Carlos. Dilemas da Relação teoria e prática na formação do professor de História: Alternativas em perspectiva. In: **Revista Brasileira de História** nº 25 e 26, 1992/1993.

ZAMBONI, Ernesta. “Sociedade e Trabalho” e os Primeiros Anos de Escolaridade – Introdução das Noções Básicas Para a Formação de um Conceito: Trabalho. In: **Revista Brasileira de História**, nº 11, 1986.

ZAMBONI, Ernesta. O conservadorismo e os paradidáticos de História. In: **Revista Brasileira de História** nº 25 e 26, 1992/1993.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de História. In: **Revista Brasileira de História** nº 36, 1998.

Anexo 2 - Levantamento Sobre Ensino de História na RBH

N.º RBH	Data de Publicação	Texto Sobre Ensino de História	Sessão	Au
01	1981	-	-	
02	1981	-	-	
03	1982	Estudos Sociais: Um problema contínuo	Artigos	Raque
04	1982	-	-	
05	1983	-	-	
06	1983	-	-	
07	1984	Novos Livros, Velhas Idéias	Quest Didáticas	Raque
08 e 09	1985	-	-	
10	1985	Asterix e a Dominação Romana	Quest Didáticas	Zélia Lop
		A Criança e a História que lhe é ensinada	Quest Didáticas	Olga
		A Formação do "Professor I" e o Ensino de História	Quest Didáticas	Zita de F
11	1986	A Escola Pública Contemporânea: os Currículos Oficiais de História e o Ensino Temático	Artigos	Elza
		"Sociedade e Trabalho" e os Primeiros Anos de Escolaridade - Introdução das Noções Básicas Para a Formação de Um Con	Artigos	Ernesta
12	1986	Condições de Trabalho do Professor e Ensino de História	Quest Didáticas	Joana Neves e
13	1986/1987	Aprender Quais Histórias	Artigos	Maria Anton..
		História da Arte e História: Uma Pesquisa de Opinião	Artigos	Heliana Anç
		Linguagem e Canção: Uma Proposta para o Ensino de História	Artigos	Marcos Franc.
14	1987	Ensino de História: opções em conforto	Polêmica	
		Sobre a proposta para o ensino de História de 1º grau	Polêmica	Déa Ribe
		A impaciência do preconceito e o coro dos contentes	Polêmica	Marcos
		Antiguidade, Proposta Curricular e Formação de uma cidadania democrática	Polêmica	Pedro Paulc
15	1988	Faces do mesmo - Algumas Histórias na Indústria Cultural	Artigos	Marcos
		Poder, Posição, Imposição no Ensino de História Antiga: da Passividade Forçada à Produção de Conhecimento	Ensino	Pedro Paulc
16	1988	-	-	
17	1988/1989	-	-	
18	1989	-	-	
19	1989/1990	Dossiê: História em quadro negro	-	
20	1990	-	-	
21	1990/1991	-	-	
22	1991	-	-	
23 e 24	1991/1992	-	-	
25 e 26	1992/1993	Memória Histórica e Cultura Material	Artigos	Pedro Paulc
		O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectiva	Artigos	Elza
		O ensino de História como fator de coesão nacional: Os programas de 1931	Artigos	Kátia
		O conservadorismo e os paradidáticos de História	Artigos	Ernesta
		Os confrontos de uma disciplina escolar: Da História Sagrada à História Profana	Artigos	Circe B
		Dilemas da Relação teoria e prática na formação do professor de História: Alternativas em perspectiva	Artigos	Luís Car
		Rastreado pistas - A observação nas praças da cidade	Artigos	Lídia M.
		A reconstrução problematizada	Artigos	Helenic
		Educação patrimonial e cidadania: Uma proposta alternativa para o ensino de História	Artigos	José Ricardo
		Caminhos da História ensinada (Selva Guimarães Fonseca)	Resenha	Mara Rúbia /

27	1994	Educação Modernizadora e Educação de classe: O lazer, a cultura popular e o trabalho no período de Vargas e Juscelino	Artigos	Iraide Marq. de
		Brasil 1954 - 1964: Sugestão de roteiro a partir da "História das idéias educacionais"	Artigos	Marcos Cé:
28	1994	-	-	
29	1995	-	-	
30	1995	-	-	
31 e 32	1996	Didática da História - Patrimônio e História local (Antônio Pedro Manique e Maria Cândida Proença)	Resenha	Selva Guimã
33	1997	Sob o silêncio da escola, a memória	Artigos	Mª Cecília Cort
34	1997	-	-	
35	1998	-	-	
36	1998	Currículos de História: Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar	Artigos	Maria S
		A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional	Artigos	Maria do C
		Quando os discursos não se encontram: Imaginário do professor de História e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo	Artigos	Cláudia S
		Representações e linguagens no ensino de História	Artigos	Ernesta
		Formação da alma e do caráter nacional: Ensino de História na era Vargas	Artigos	Kátia
		Non Ducor, Duco: A ideologia da paulistanidade e a escola	Artigos	Luís Ferr
		Estado novo: projeto político pedagógico e a construção do saber	Artigos	Mª das Graças A
		Ouvindo o Brasil: O ensino de História pelo rádio - décadas de 1930/1940	Artigos	Newton
37	1999	Crianças e Escolas na passagem do Império para a República	Artigos	Alessandra F. Mart
38	1999	A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história	Artigos	Christian Laville
		A escola primária como tema do debate político às vésperas da República	Artigos	Carlota Boto
39	2000	-	-	
40	2001	Crianças à prova da escola: impasses da hereditariedade e a nova pedagogia em Portugal da fronteira entre os séculos XIX e	Artigos	Carlota Boto
41	2001	-	-	
42	2001	-	-	
43	2002	Ensino de história e nação na propaganda do "milagre econômico".	Artigos	Luís Fernando Ceri
44	2002	-	-	

Anexo 3 - Entrevista com a Professora Joana Neves em 10 de junho de 2000

Joana Neves:

O problema é o ensino de História.

Começando pela primeira fase do ensino fundamental, como chama atualmente.

Quando eu escrevi o “Como se estuda História” em 1979, estava mais informada por algumas conclusões que eu tirava a partir do trabalho do Ensino Vocacional, e talvez pela minha própria experiência, e considerava que a primeira fase do ensino fundamental não tem nada a ver com o ensino de História, não exige o ensino de História, de uma forma sistematicamente organizada, enfim, não é o espaço para o ensino de História.

O que havia era a necessidade de estabelecer que, nessa fase, senão era para ser ensinada História, também não era para ser ocupada com atividades que levavam ao desgosto do aluno pela História, representada por aquela tal comemoração das chamadas datas históricas, cívicas, que era, seguindo um calendário, algum tipo de atividade, algum tipo de informação ligada ao processo de História do Brasil, que fazia com que, inclusive, os alunos, as crianças, no caso, fizessem uma bela confusão cronológica, porque, por exemplo, a abolição dos escravos, que aconteceu no dia 13 de maio, era comemorada antes da Independência do Brasil - no dia 07 de setembro - o que fazia com que muitos alunos ficassem com a idéia de que a abolição dos escravos tivesse acontecido antes da Independência do Brasil.

Uns dos exemplos que descambavam até para o folclórico. Uma vez, eu conheci um filho de uma amiga que dizia o seguinte: que ele ia “pegar” a professora dele e ia “pegar”, perguntando para ela como ela explicava o fato do Tiradentes ter sido enforcado no dia 21 de abril antes do descobrimento do Brasil, que aconteceu no dia 22 de abril.

Então, havia a preocupação de corrigir essa história do ensino ligado às datas cívicas, provocando confusões cronológicas e já desestimulando, de partida, o aluno para os estudos históricos.

A idéia era que devia se aproveitar esse momento da educação, transmitindo ou formando o que seriam noções elementares necessárias, úteis, para o ensino de História. Como a noção de tempo, a noção de sociedade, a noção de trabalho etc. Eu confesso que,

pessoalmente, repetia isso um pouco feito papagaio. Porque eu tinha ouvido dizer e porque as pessoas que diziam isto eram pessoas experientes nessa fase, e eu achava que tinha fundamento o que elas estavam dizendo, porque, pessoalmente, nunca fiz a menor idéia do que podia ser feito na primeira fase do primeiro grau ou no antigo primário. Como professora, nunca lidei com esse período e sempre achei que não teria capacidade para lidar.

Estava perfeitamente convencida de que, para garantir um bom ensino de História, quando o ensino de História se colocasse, era preciso que essa fase fosse ocupada com ensinar a ler e a escrever direito. Não importava muito o que era feito nessa fase, desde que, terminada a quarta série e iniciada a quinta, o aluno soubesse ler e escrever.

De lá para cá, eu devo confessar que a Pedagogia avançou muito com relação ao ensino de História nesse período – nas quatro primeiras séries. O primeiro contato que eu tive com uma proposta pedagógica mais elaborada para essa fase foi num curso ministrado pela Elza Nadai, Ernesta Zamboni e por mim no Simpósio da ANPUH em 1985 em Curitiba, que versava sobre o tema do trabalho no ensino de História nos 1º e 2º graus. Nesse Curso, a Ernesta Zamboni desenvolveu esse tema, como é que seria construída a noção de trabalho na 1ª fase do 1º grau, e eu discuti como esse tema (trabalho) seria desenvolvido na 2ª fase do 1º grau e no ensino médio, que eu acho que são períodos em que o ensino de História cabe.

O que a Ernesta Zamboni colocou e o que ela própria passou a desenvolver a partir daí, segundo eu pude acompanhar, foi a idéia de que, sendo o trabalho uma noção fundamental, organizadora das atividades humanas e da compreensão das ações humanas no tempo e no espaço, ele deveria ser ensinado e ser inserido na 1ª fase do 1º grau nessa dimensão, como a atividade fundamental, organizadora das atividades humanas e, a partir daí, eu pude acompanhar alguns artigos e algumas outras palestras da Ernesta que ela colocava que no ensino destas noções gerais elementares, deveria ser feito na 1ª fase do 1º grau. E aí eu me habituei a ouvir que, nessa fase, deveriam ser desenvolvidas noções como: tempo, espaço, sociedade, trabalho, cultura, organização social, grupos sociais.

No Encontro de Pesquisadores do Ensino de História (o primeiro a que eu fui, no Rio de Janeiro), fiquei muito perturbada com essa idéia porque achava que o que se

colocava era tão sofisticado que eu duvidava que houvesse algum professor de História que tivesse competência para fazer isso.

Margarida Oliveira: Só um esclarecimento, nessa proposta que a Professora Ernesta Zamboni apresentou, a que você se referiu, foi isso que entendi: a História seria a atividade que dirigiria as outras?

Joana Neves: Sim.

Margarida Oliveira: Ela é uma atividade fundamental do ser humano. Certo, isso é uma coisa.

Joana Neves: Sim.

Margarida Oliveira: E ela dirigiria na escola o ensino das outras disciplinas? Não?

Joana Neves: Chegava quase a ser isso.

Não é que ela dirigisse o ensino das outras disciplinas, mas ela deveria estar desenvolvendo sistematicamente essas noções gerais como trabalho, sociedade, cultura, tempo, espaço, que, na verdade, estão contidas no ensino da leitura, no ensino da matemática, no ensino das ciências, haveria uma centralidade, sim.

Margarida Oliveira: Então, se fosse o ensino temático, as outras disciplinas deveriam desenvolver um tema em função da História...

Joana Neves: Ela nunca chegou a colocar isso explicitamente, mas é o que se deduz.

Proveniente ela do ensino Vocacional a idéia de que a História seria assim um tema central ou elaboraria o tema central para o ensino não era estranho. Porque era assim que se trabalhava no Vocacional.

Mas, enfim, voltando principalmente aí já as contribuições da Selva Guimarães, da Sônia Nikitiuk, enfim, do pessoal proveniente da Prática de Ensino e envolvida na Pós-

graduação em Educação, buscando, nessa Pós-graduação em Educação, um espaço para discutir a História que era a área de formação delas. Determinada até pelo fato de que, inexistindo Pós-graduação que acolhesse a discussão sobre o ensino de História, essa discussão teria que ser feita em algum lugar, e o lugar que se apresentava eram os mestrados e a pós-graduação em Educação. E aí há uma proliferação muito grande de material, de discussões, de ensino de História, nessa fase, uma História, a crítica ao livro didático, as distorções que os livros didáticos cometem, a impropriedade que a maioria das escolas cometem, ainda, nas tais comemorações das datas cívicas, a forte vinculação entre a História e a Educação Moral e Cívica nesse período e, que me pareciam assim, é a crítica feita por historiadores por gente que de História a um tipo de trabalho que era feito por gente quem não era da área de História. Mesmo os livros, eles eram escritos geralmente por professores que eram formados em Pedagogia ou mesmo por professores provenientes de outras áreas, principalmente das Letras, e não expressavam um tipo de avanço do estudo de História nessa área, não havia entre os historiadores uma preocupação de se discutir como é que seria esse início do ensino de história, e, aliás, eu acho que os historiadores não fizeram isso até hoje. Tentar estabelecer como é que se começa a aprender história, quais são os requisitos necessários para essa fase, então, acabou virando quase senso comum que existe a possibilidade do ensino de História ou, nessa fase, inicial do ensino fundamental (antigo primário), e essa possibilidade ainda parece que se consolidou mais ainda e aumentou quando, a essa discussão sobre ensino de história, se acrescentaram as contribuições da chamada História Nova. Centradas num lado na História local (a importância do resgate da História local) e como, coincidentemente, os currículos colocavam o ensino do Município, o ensino do Estado, essa idéia da história local, como um espaço a ser trabalhado na 1ª fase do ensino fundamental ganhou terreno e, por outro lado, também as chamadas contribuições da História Nova, voltadas para a História do Cotidiano, para a História da vida, para História de experiência, centrada na memória, no registro, de cada uma das pessoas, o que fez com que se desenvolvessem uns trabalhos do tipo, vamos estudar a **minha** História, a História da **minha** família, a História do **meu** bairro, a História da **minha** escola, com experiências que, segundo se dizia, estavam voltadas para ajudar o aluno a organizar a seqüência cronológica, a linha de tempo, enfim, a organizar uma sistematização sobre o fluir do tempo, o passado, o presente, o hoje, o amanhã, o depois, os

períodos maiores, os períodos menores, isto a partir da própria experiência concreta dele ou dos familiares dele, então, você sabe, tem toda essa história de levar os avós para escola para que os avós contassem sobre o seu tempo de modo que as crianças pudessem estabelecer - de uma forma até emocionalmente satisfatória - a idéia de que havia um tempo em que elas não tinham vivido, mas que era importante, que tinha acontecido coisas e que, portanto, poderia ser conhecido, poderia ser estudado.

Ernesta Zamboni relatou, num Curso que ela deu aqui no (Colégio) Sesquicentenário, uma experiência desse tipo, levando, inclusive, à descoberta da noção de documentos, de registros, fazendo os alunos levarem para a escola as fotografias antigas, a certidão de nascimento dos avós, a certidão de casamento dos pais.

E isto tudo passou a se constituir num “currículo de História”, num “programa de História”. Eu sempre tive muita dúvida sobre a propriedade disto. Eu não sei até que ponto a História e o estar rotulando de História, coisa que a gente obtém no próprio senso comum. Quer dizer a idéia de que existem mais velhos, mais novos, que os velhos já viviam antes da gente ter nascido, e que eles têm uma História, eles contam história, eu não sei se esse tipo de noção não acaba sendo dada pela própria vida, sem nenhuma sistematização escolar. Não sei até que ponto a sistematização escolar acrescenta conteúdo a essa experiência e que esse conteúdo contribui para um melhor desenvolvimento do ensino de História, posteriormente. Francamente, eu tenho muita dúvida sobre isso. Eu não ousou dizer que isso não devesse ser feito porque, enfim, eu tenho ouvido tanta gente, que se respalda em teorias, afirmando esse tipo de coisa, então, eu não me atrevo a afirmar que isso não devia ser feito. Agora o que eu cobro é que isso não pode substituir, não poderia substituir um aprendizado melhor do ler e escrever, e eu tenho impressão de que isso tem acontecido!

Acho que, apesar de todo o discurso em contrário, estas mudanças não têm levado ao aprimoramento do domínio da leitura e da escrita. Senão não faria nenhum sentido que a grande maioria dos professores da 5ª série registrassem como uma das dificuldades para o ensino de História o fato de os alunos não saberem ler e escrever.

Margarida Oliveira: Este está sendo nosso principal problema na graduação...

Joana Neves: Pois é, considerando isso, na graduação, a gente tem problema desse tipo.

Então, no meu entender, há alguma coisa profundamente errada na 1ª fase do ensino fundamental... Ao contrário de todas as expectativas e toda discussão, não se está desenvolvendo com a propriedade que deveria, com a qualidade que deveria, esta habilidade de ler e escrever.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem, para os dois primeiros ciclos, um conteúdo assustador!!!

Num primeiro momento, a proposta para o ensino de história retomava – anulando praticamente todas as experiências que a moderna pedagogia tinha feito com a renovação do ensino nessa fase - a velha história que implicava na decoração do nome, fato, data. Assim: começando no descobrimento do Brasil, as capitânicas hereditárias, o governo geral, enfim, a escravidão, a colonização, a proclamação da independência, a proclamação da República.

Isso provocou uma grito geral, uma reação muito grande dos professores de História. Por outro lado, dos professores de geografia, e a 2ª versão que acabou sendo a que foi aprovada, na linha da chamada História local e da Nova história – a história de vida, história do cotidiano, a história a partir da experiência - ela propõe um conteúdo de História, no meu entender, impossível de ser executado. Principalmente, impossível de ser executado, se o professor que trabalha nessa fase não for formado em História, não for um especialista em História, como é o caso.

Eu acho que uma professora que fez o Curso Pedagógico ou o Curso Normal ou mesmo que fez Pedagogia, até mesmo se ela fizer uma Pós-graduação em História, eu duvido que ela adquira a competência necessária para dar conta daquele conteúdo que está sendo previsto pelos Parâmetros Curriculares, e, ao professor de História, faltaria justamente a capacidade de adequar aquele conteúdo que eu acho sofisticado para o nível intelectual/cognitivo do aluno de 1ª a 4ª série.

E se nós imaginarmos uma situação em que todos esses obstáculos sejam resolvidos e que haja professores de História pedagogicamente qualificados para ensinar história nessa fase, e eles conseguirem fazer isso? Ainda assim, eu acho que não será interessante. Porque este conteúdo terá fornecido para o aluno uma idéia de que ele já aprendeu tudo que ele tinha para aprender no ensino de História. Ele (o ensino) se caracteriza por uma terminalidade que eu acho absolutamente inadequada para essa fase. Só pra ficar nos

Parâmetros e o que está lá dito no final da 4ª série, esse aluno dotado desse conhecimento desenvolvido em História seria alguém que teria consciência da sua condição de ser agente do processo histórico. Isto no final da 4ª série! Aos 10 anos! Eu já disse em outras oportunidades que 1º) eu não acredito que isso seja possível (felizmente, eu acho que isso não seja possível) e, se for possível, eu ia querer distância dessa criança! Porque não me parece que seria **normal** alguém, aos 10 anos, ter desenvolvido um aprendizado que permitisse compreender o mundo como resultado de uma construção histórica e compreender-se como agente dessa construção. Aos 10 anos, eu acho simplesmente impossível e acho terrível.

Isto posto, nessa fase, da 1ª a 4ª série, a escola sistematiza o senso comum, desperta as pessoas para o fato de que elas existem num mundo e que esse mundo pode ser explicado pelas ações das pessoas, pelos atos das pessoas, inclusive, as suas próprias ações ou a História consegue realizar, a escola consegue realizar a proeza de já nesse período superar o senso comum.

A experiência que eu tenho assim, de contato com as pessoas, desses momentos, que a formação cultural é testada, me indica o seguinte: que a escola atual, munida dessas informações, dessas expectativas em relação à escola tradicional, no que diz respeito ao ensino de história, perdeu espaço.

E perdeu um espaço que não foi substituído por nenhum outro meio de informação, nem pela televisão, nem pela família, nem pela leitura de jornais.

Eu vou dar um exemplo a partir desse programa que anda provocando uma certa sensação aí, que é o tal “Show do Milhão”, do SBT.

As perguntas que requerem um mínimo de informação escolar, fatalmente, não são respondidas. Fatalmente!

E outras perguntas que poderiam ser respondidas por dedução, por um raciocínio lógico, se as pessoas fossem respaldadas de um saber escolar, também acabam se tornando muito difíceis.

Por exemplo, quase sempre, quando a pergunta é em que continente fica tal país e as pessoas não sabem, não porque elas não sabem o que é país, mas o que é continente!

Outro dia mesmo, a pergunta era: Tarzan é de que continente?

Eu não acredito que uma pessoa adulta não conheça o Tarzan. Nunca tenha ouvido falar em Tarzan, de modo que não faça a menor idéia.

O que ela não sabe é o que é continente, para poder saber de que continente era o Tarzan, que lugar era o Tarzan...

O que denota uma total ineficácia da escola na construção dessas noções básicas que permitem ver o mundo, e pelas idades das pessoas que estão lá respondendo. Se a pedagogia está funcionando e se os currículos estão funcionando, elas deveriam ter aprendido isso, elas deveriam ter aprendido a ver o mundo na 1ª fase do 1º grau, no antigo primário ou no atual ensino fundamental.

Então, eu acho que o ensino de História tem uma falha aí original, que persiste, não se consegue resolver, apesar de todos os estudos, que têm sido feitos sobre livros didáticos de todas as discussões que têm sido feitas sobre metodologia, de todas as experiências que têm sido feitas, mas eu acho que o problema persiste. E acho que um motivo pelos quais o problema persiste é porque, pelo menos, não que eu tenha apanhado e registrado, essa discussão não tem reunido os dois campos que deveriam resolvê-lo: o campo da Pedagogia e o da História.

Os historiadores, de uma forma geral, não se ocupam dessa discussão, os departamentos de história não se colocam diante desse problema.

Estabelecer quais são as noções iniciais, necessárias para fundamentar o ensino de História posterior.

E aí fica todo mundo repetindo que é bom o aluno aprender noção de tempo, de espaço, cronologia, linha de tempo e vida, sem saber especificar o que significa isto lá na sala de aula de 1ª a 4ª série, que supere aquilo que todas as pessoas aprenderão pelo senso comum, ou seja, distinguir o que já passou, o que está acontecendo.

Margarida Oliveira: Então, mesmo quando você colocou no texto (Como se estuda História) as noções elementares (tempo, espaço, acontecimento, seqüência, encadeamento, período, etapas, mudança) você não pensava algo estrito como da História?

Joana Neves: Não, nunca pensei. Acho que isso é assim, alguma coisa que a professora primária, formada em Pedagogia, teria condições de fazer. Até porque, embora tenha

escrito as noções elementares, a minha grande preocupação era nos instrumentos, se conseguisse ensinar a ler e escrever, tudo bem!

Essas noções estariam embutidas, de certa forma, no aprendizado da leitura e da escrita e só teriam sido úteis se elas tivessem reforçado o aprendizado da leitura e da escrita que eu acho que é o grande requisito para se aprender a estudar História, além da idade.

A História requer uma certa maturidade intelectual, uma maturidade cognitiva que eu acho que não se tem nessa fase.

Margarida Oliveira: Se houvesse um **histórico** na frente de cada noção dessa (tempo, espaço, acontecimento, seqüência, encadeamento, período, etapas, mudança), mudaria o sentido completo. E aí quando seria possível o ensino?

Joana Neves: Na pós-graduação. Talvez, na graduação. Porque as noções de tempo histórico, espaço histórico, fato histórico, enfim, quando colocado na perspectiva do que a história entende por acontecimento, passam por considerações de ordem teórica, de ordem metodológica, de ordem ideológica, que ultrapassam o que acho que deveria ser o ensino de História até o ensino médio, ou seja, eles requerem um estudo novo da metodologia da História, da crítica do conhecimento histórico e aí você não pode ter uma técnica, você não pode ter a crítica do conhecimento antes de ter o conhecimento.

Acho que essas noções já apontam para problemas da epistemologia da História que, para serem colocadas no nível que se deveria, significaria alguém que domina o conhecimento histórico tal como ele é produzido pela historiografia vigente. Elas não são noções simples. Elas são elementares assim: no sentido de que elas constituem os elementos estruturais do conhecimento histórico e você não chega a isto antes de ter percorrido toda a construção, de ter desmontado as paredes, de ter entendido a decoração, de ter, enfim, suprimido todos os elementos acessórios a essa estrutura.

No Encontro de Pesquisadores do Ensino de História, que teve uma Mesa sobre a noção de tempo em História, eu me lembro do texto da Raquel Glézer sobre a noção de tempo em história. Das coisas mais complicadas que tem a noção de tempo em História. É, esta coisa complexa, como ponto de partida para o ensino de História, é, absolutamente, improcedente.

Interessante, é que isto é exatamente a mesma coisa que está se dizendo atualmente sobre a matemática moderna.

A noção de conjunto na matemática moderna é uma noção elementar, ou seja, é aquela noção de síntese fundamental à qual se chega depois de uma longa elaboração. É a simplificação por definição. E a simplificação, todo mundo sabe, só é obtida depois que você resolveu todas as complicações. Como é a simplificação, entenderam que se podia introduzir nos níveis elementares do ensino.

Hoje já há críticas de que isso foi um equívoco e de que isto é um equívoco. Que a noção de conjunto, no fundo, impede que as crianças tenham acesso às noções aritméticas, que são as bases, com as quais elas poderão chegar às noções simplificadoras como a de conjunto. Tenho impressão de que essas noções de História correspondiam a essas noções elementares da matemática. Elas são noções as quais o conhecimento em História chega, uma vez elaborado, não das quais ele parte.

Margarida Oliveira: Pensando na escola que a gente tem hoje, e que de fato vem fazendo isso que você relatou aqui, o trabalho da história na minha vida, com a minha família, na minha escola, então, isso deveria ser chamado de quê ou o que é isso, afinal? É uma interação social, é alguma coisa desse tipo, ou para você continua valendo o que você diz no texto? Ler e escrever são o suficiente, então, essas outras coisas são aprendidas, de alguma outra forma, fora da escola, podem até ser sistematizadas, mas elas não podem ser chamadas, nesse caso aqui, essas noções elementares, isso não poderia ser chamado de ensino de História?

Joana Neves: Eu preferia que achassem um outro jeito de definir. Talvez até de atividades sociais, de Estudos Sociais, alguma coisa desse tipo, entende, que fosse desenvolvida junto mesmo com o aprendizado da língua. Talvez a expressão conhecimentos gerais, abarcaria isto e algumas noções de Ciências que também seriam desenvolvidas nessa fase, não sei.

Mas, acho isso irreversível. Acho que não há meio de não se chamar isso de História. Até porque agora virou uma questão política e acaba sendo como uma forma de garantir profissionalmente espaços para a História no ensino. Então tenho a impressão de que é “dar murro em ponta de faca”.

Margarida Oliveira: Muito mais para quem propõe reformas e para quem escreve livros do que necessariamente para quem ensina...

Joana Neves: Exato. Até porque quem ensina nem é formado em História.

Mas, eu acho que, se alguém dissesse: Não vamos chamar isso de História, seria traduzido assim: Ah! Estão querendo tirar o espaço da História.

Por outro lado, se a coisa fosse bem compreendida, não sei se teria problema chamar-se de História.

Margarida Oliveira: Há problema no debate...

Aquela observação que eu já lhe fiz, você fala de uma coisa, e as pessoas entendem outra, e aí elas defendem a necessidade dessa coisa que elas chamam de História e você defende...

Joana Neves: Eu digo que o ensino de História não é possível, embora concorde que essas noções possam estar lá, presentes.

Agora, quando eu falo, livremente, sobre isso, sem nenhuma preocupação acadêmica, sem nenhuma preocupação profissional e sindical, é o título que eu pretendo dar à discussão que eu vou fazer do ensino nessa fase, diz assim: “aprender história é coisa para gente grande, criança brinca lá fora”.

A idéia de que o aprendizado da História é algo que se reserva a um momento da vida em que você está preparado para isso e, na infância, você não está preparado, e a escola não deveria inibir com o rótulo de História que depois a criança vai aprender que é uma ciência, que é uma disciplina organizada, algumas coisas que poderiam empolgar muito a imaginação, como o relato, o contar história, a narração e algumas coisas que estariam mais ligadas à fantasia, à criação do que essa coisa de uma apreensão, apropriação do passado como alguma coisa construída pelos homens e que, portanto, é base para a minha vida, para a vida que eu construo.

A criança deveria ser capaz de desenvolver, contar história, independente se esse contar fosse proveniente da verdade da chamada realidade dos fatos, ou da sua imaginação ou dos

desenhos que ele vê na televisão ou das histórias que ele inventa, e tudo isso, tudo que fosse feito deveria estar sendo feito a serviço do domínio maior da capacidade de ler e de escrever, e eu acho que, se a gente juntasse a capacidade de ler e escrever com a capacidade de ordenar uma exposição, eu acho que seria um caminho pra uma preparação para o ensino de História que, no meu entender deve começar mesmo a partir da 5ª série, a partir dos 10, 12 anos, quando, inclusive, diz a psicologia, que as crianças estão preparando o desenvolvimento do raciocínio formal, ou seja, aquele em que ele é capaz de relacionar o concreto com o abstrato ou em que ele é capaz de dar símbolos abstratos para as coisas concretas, em que ele tem a memória ordenada, capaz de ordenação da memória e é capaz de, com a ordenação da memória, ir desenvolvendo noções amplas de período e de espaços de tempo e, ainda, da minha experiência de professora estão se formando nessa fase, na 5ª série.

Eu me lembro que, no último ano em que eu trabalhei com a 5ª e 6ª séries, as crianças na 5ª série se atrapalhavam com o número acima de 1000.

Eu era professora de Estudos Sociais, o currículo exigia Estudos Sociais, então eu trabalhava com um programa que tinha também noções de geografia. Eu me lembro, por exemplo, de discussão de densidade demográfica em que eu queria estabelecer a relação da área da região Norte e a quantidade de habitantes da região Norte. Os alunos diziam: tem tantos milhões de Km² e tem tantos milhões de habitantes, liam isso no livro. Mas se eu chamasse na lousa e mandasse escrever, eles escreviam 1000, não passavam de 1000. E aí transferindo esse problema para a História, toda a cronologia no negativo (a.C.) provocava a maior confusão! 3000 a.C. era uma noção inimaginável. Então essas coisas precisavam ser trabalhadas ainda, eu fazia exercícios para demonstrar a diferença de um século para uma década, para um ano.

Porque essas eram noções que se misturavam na cabeça dos alunos, como se misturava... Tanto fazia dizer, na cabeça deles, que a Amazônia tinha 2 mil Km² ou 2 milhões de Km². Era um dimensionamento que eles não faziam ainda, mas que eu acho que estavam preparados para começar a fazer, na medida em que fiz exercícios, em que eu ensinei, em que eu estabeleci ordens de grandeza, desde o tipo de quantas classes cabem na escola, quantas escolas cabem no bairro, quantos bairros cabem na cidade, até eles visualizarem o tamanho do mundo, usando mapas, usando escala de mapa, era o exercício que tinha que ser feito e eu acho que é nessa fase que eles estão acostumados a fazer. Não adianta forçar a natureza...

Anexo 4

Referenciais para o ensino de História de autoria da Professora Joana Neves

O estudo de História no 1º grau

1ª etapa – quatro primeiras séries do 1º grau – 7 a 10 anos

Conhecimentos	Instrumentos
Noções elementares: tempo, espaço, fato, acontecimento, seqüência, encadeamento, períodos, etapas, mudança.	Ler e escrever; operações mentais que possibilitem: numerar, classificar, selecionar, seriar.

2ª etapa – 4 últimas séries do 1º grau – 11 a 14 anos

Conhecimentos	Instrumentos
Este é o domínio da informação, do dado, dos fatos. Deve-se aqui organizar uma seqüência lógica de acontecimentos ordenados cronologicamente que permitam aos alunos assimilar os diferentes períodos históricos, situando neles a história através dos fatos e: (dos dados, acontecimentos concretos ordenados cronologicamente): <ul style="list-style-type: none"> - distinguir os períodos; - caracterizar ação de pessoas, grupos, instituições; - relacionar espaço-tempo; - identificar mudanças; - identificar grandes transformações. 	Ler, escrever; elaborar mapas, elaborar frisas históricas, elaborar tabelas cronológicas, utilizar dicionários, enciclopédias, Atlas (históricos e geográficos). Utilizar livros didáticos e manuais elementares. Analisar textos narrativos. Dissertar sobre um tema dado.

O estudo de História no 2º grau (15 a 18 anos)

Conhecimentos	Instrumentos
Esta é a etapa da conceituação, da reflexão, da crítica. É a fase em que o jovem, mediante o conhecimento crítico (é preciso lembrar que o raciocínio lógico é já perfeitamente possível nessa faixa) estabelece a relação entre a história e a vida: ou seja: ele percebe (aprende, compreende) que a história é a sua história, é a história de sua vida. Por isso, nesta fase o estudo de história deve sofrer uma mudança qualitativa: deve-se evoluir dos fatos (dados concretos) para os conceitos (generalizações, abstrações) deve partir das ordenações para a visão de processos (que podem ser desordenados, com avanços e recuos, com saltos, etc.). Nesse momento, devem ser estudados sistemas (econômicos, de organização social, político etc.); relações entre fatos/processos; indivíduos/instituições; ideologias/ações etc. Introduce-se aqui a crítica do conhecimento; a relação que há entre a posição que o sujeito tem face ao objeto de estudo e o conhecimento que ele elabora sobre o mesmo. Aqui, o conhecimento de história chega ao julgamento (no sentido legítimo do termo, implicando: compreender, avaliar, tomar posição, fazer opções). Pelo que foi colocado, é recomendável que no 2º grau, o estudo de História incida sempre sobre a história nacional (sob qualquer corte: geral, regional	Ler e escrever <ul style="list-style-type: none"> - Analisar textos específicos; - Capacidade de se utilizar de bibliografia específica – até livros monográficos; - Atualização (hábito de leitura de periódicos, de discussão, de reflexão sobre os acontecimentos atuais); - Capacidade de estabelecer relações (fatos/fatos, idéias/fatos, pessoas/fatos, pessoas/pessoas, pessoas/grupos etc); - Capacidade de: <ul style="list-style-type: none"> Fundamentar-se logicamente; Argumentar; Polemizar; Julgar. - Ser capaz de redigir dissertações sobre problemas dados.

<p>ou local) pois o jovem está em busca de identificações e é a sua própria sociedade, o seu próprio país que pode lhe oferecer os elementos para essa identificação. Como, nessa fase, o estudante deve compreender que estudar história é parte do fazer história é bom que ele tenha por objeto a história do lugar onde ele existe e atua. Todo jovem acha, subjetivamente, que pode mudar o mundo. É muito importante, portanto, ele descobrir que, sendo a história um processo construído pelo homem, ele pode, objetivamente, mudar a história.</p> <p>Essa fé (há quem diga que a história é um ato de fé) não é fundamental para todo e qualquer profissional?</p>	
--	--

O estudo de história no Curso Superior (3º grau)

Conhecimentos	Instrumentos
<p>O conhecimento histórico nessa fase coloca-se em termos de produção de conhecimento novo, por isso o que se colocar em termos de conteúdo deveria ter em vista a possibilidade de, partindo da rearticulação dos conteúdos já dominados (mesmo que eles não estejam na cabeça dos estudantes), chega-se a: novas interpretações e novos temas. Para tanto é da natureza do curso superior que as disciplinas tenham caráter monográfico, ou seja: em cada disciplina (ou para um conjunto delas) devem ser propostos temas a partir dos quais os conhecimentos históricos sobre um dado período (Antiguidade, Idade Moderna, etc.) ou um dado espaço (Brasil, América, Península Ibérica, etc.) sejam reelaborados, redescobertos, recriados, elaborados, criados pelos estudantes.</p> <p>O outro aspecto, no que diz respeito ao conhecimento, é o metodológico. Há quem diga que todo professor de História é professor de teoria da história. Quer dizer: os conteúdos, na verdade, serão pretextos para a formulação das questões metodológicas fundamentais para o estudo do objeto histórico proposto, seja ele uma época, um espaço ou um ramo da história.</p>	<p>Ler e escrever</p> <p>Capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - efetuar pesquisas bibliográfica e documental; - expor e debater fatos, teses, problemas, idéias, abordagens teóricas; - proceder a críticas de caráter historiográfico; - ter posições pessoais de engajamento social claras. Definidas, coerentes e lógicas e racionalmente fundamentadas; - ser atualizado; - elaborar projetos de pesquisa e executa-los; - redigir monografias.

Parâmetros Curriculares Nacionais de História para a 1ª fase do ensino fundamental

Objetivos gerais do ensino fundamental	Objetivos gerais de História para o ensino fundamental	Objetivos de História para o primeiro ciclo	Objetivos de História para o segundo ciclo
<p>compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;</p> <p>posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;</p> <p>conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;</p> <p>conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;</p> <p>perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;</p> <p>desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas</p>	<p>identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;</p> <p>organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;</p> <p>conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;</p> <p>reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;</p> <p>questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;</p> <p>utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;</p>	<p>Espera-se que ao final do primeiro ciclo os alunos sejam capazes de:</p> <p>comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posteridade e simultaneidade;</p> <p>reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;</p> <p>reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência;</p> <p>caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;</p> <p>identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada;</p> <p>estabelecer relações entre o presente e o passado;</p> <p>identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções.</p>	<p>Espera-se que ao final do segundo ciclo os alunos sejam capazes de:</p> <p>reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado;</p> <p>identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais;</p> <p>identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos;</p> <p>utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas;</p> <p>valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida das localidades.</p>

<p>capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;</p> <p>conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;</p> <p>utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privado, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;</p> <p>saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;</p> <p>questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.</p>	<p>valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.</p>		
---	--	--	--

Anexo 6 - Parâmetros Curriculares Nacionais de História para a 2ª fase do ensino fundamental

Objetivos do ensino fundamental	Objetivos gerais de História	Objetivos para o terceiro ciclo	Objetivos para o quarto ciclo
<p>compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;</p> <p>posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;</p> <p>conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;</p> <p>conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;</p> <p>perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo</p>	<p>identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;</p> <p>situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;</p> <p>reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;</p> <p>compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;</p> <p>conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;</p> <p>questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;</p> <p>dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos,</p>	<p>Espera-se que ao final do terceiro ciclo os alunos sejam capazes de:</p> <p>conhecer realidades históricas singulares, distinguindo diferentes modos de convivência nelas existentes;</p> <p>caracterizar e distinguir relações sociais da cultura com a natureza em diferentes realidades históricas;</p> <p>caracterizar e distinguir relações sociais de trabalho em diferentes realidades históricas;</p> <p>refletir sobre as transformações tecnológicas e as modificações que elas geram no modo de vida das populações e nas relações de trabalho;</p> <p>localizar acontecimentos no tempo, dominando padrões de medida e noções para distingui-los por critérios de anterioridade, posteridade e simultaneidade;</p> <p>utilizar fontes históricas em sua pesquisas escolares;</p> <p>ter iniciativa e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos.</p>	<p>Espera-se que ao final do quarto ciclo os alunos sejam capazes de:</p> <p>utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas de realidades históricas singulares, com destaque para a questão da cidadania;</p> <p>reconhecer as diferentes formas de relações de poder inter e intragrupoais sociais;</p> <p>identificar e analisar lutas sociais, guerras e revoluções na História do Brasil e do mundo;</p> <p>conhecer as principais características do processo de formação e das dinâmicas dos Estados Nacionais;</p> <p>localizar acontecimentos no tempo, dominando padrões de medida e noções para compara-los por critérios de anterioridade, posteridade e simultaneidade;</p> <p>debater idéias e expressá-las por escrito e por outras formas de comunicação;</p> <p>utilizar fontes históricas em sua pesquisas escolares;</p> <p>ter iniciativa e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos.</p>

<p>ativamente para a melhoria do meio ambiente;</p> <p>desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;</p> <p>conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;</p> <p>utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;</p> <p>saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;</p> <p>questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.</p>	<p>sonoros e materiais;</p> <p>valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;</p> <p>valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.</p>		
--	---	--	--

Anexo 7 - Parâmetros Curriculares Nacionais – Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias

O sentido do aprendizado na área Competências e habilidades	Competências e habilidades a serem desenvolvidas em História
<p>Representação e comunicação Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.</p> <p>Investigação e compreensão Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros. Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associa-las aos problemas que se propõem resolver.</p> <p>Contextualização sócio-cultural Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos. Compreender a produção e o papel históricos das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos. Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural. Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social. Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.</p>	<p>Representação e comunicação Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção. Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.</p> <p>Investigação e compreensão Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas. Estabelecer relações ente continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos. Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produtos dos mesmos. Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos ‘lugares de memória’ socialmente instituídos.</p> <p>Contextualização sócio-cultural Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação. Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade. Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos. Posicionar-se diante dos fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.</p>

Referências Bibliográficas

ABUD, Kátia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. da Silva. **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1984.

ALLARD, Michel e LEFEBVRE, André. O renovamento do ensino da História no Quebec. In: ALLARD, Michel e LEFEVR, André et all. **A História e seu ensino**. Coimbra: Almedina, 1976.

ALLARD, Michel. A investigação de critérios para o ensino de História. In: ALLARD, Michel e LEFEBVRE, André. **A História e seu ensino**. Coimbra: Almedina, 1976.

AMORIM, Laura Helena Baracuhy. **O Comércio Paraibano no processo de Formação do Mercado Nacional**. 1930-1939. Dissertação apresentada ao Curso de mestrado em História/UFPE. Recife: 1987.

Anais do II Encontro de Professores Pesquisadores na Área de Ensino de História. “O Ensino de História Como Objeto de pesquisa”. Rio de Janeiro: EDUFF, 1995.

Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Ijuí: Editora UNIJUI, 2000.

ANDRADE, João Maria Valença de. **Que história é essa?** Análise de livros-textos de História para o ensino de primeiro grau. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1992.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael e BEANE, James (orgs.) **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

APPLE, Michael. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARRIÈS, Philippe. A História – uma paixão nova. Mesa redonda: Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Paul Veyne. In: LE GOOF,

Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George e outros. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991.

ARRUDA, Gilmar. O professor de História e a contemporaneidade. Texto não publicado, 1995.

AYMARD, Maurice. Braudel ensina história. In: BRAUDEL, Fernand. **Gramática das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção O homem e a história).

BALDISSERA, José Alberto. **O livro didático de História: uma visão crítica**. 4 ed. rev. Porto Alegre Evangraf, 1994.

BASAGLIA, Claudete Camargo Pereira. Perspectivas do Ensino de História no Brasil: a presença do tema da imigração nos currículos segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; SP: FAPESP, 1999 (Coleção Histórias de Leitura).

BEISEGEL, Celso Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (org.) **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo 3: O Brasil Republicano, v. 4: Economia e Cultura (1930-1964), São Paulo: DIFEL, 1984

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo. USP, 1993.

BOCK, Ana B. Bahia, GONÇALVES, M. Graças M. e FURTADO, Odair. (Orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOLETIM DA ANPUH. Ano 6 Número 12 Outubro – dezembro 1998.

BOLETIM DA ANPUH. Ano 6 Número 13 Outubro – dezembro 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAUDEL, Fernand. **Uma lição de História.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

BRAUDEL, Fernand. **Uma lição de História de Fernand Braudel.** Châteauevallon. Jornadas Fernand Braudel. 18, 19 e 20 de outubro de 1985. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

BRAUDEL, Fernand. À guisa de prefácio. In: BRAUDEL, Fernand. **Gramática das Civilizações.** São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção O homem e a história).

BRAUDEL, Fernand. **Reflexões sobre a História.** São Paulo: Martins Fontes, 1992; **Gramática das Civilizações.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BRAUDEL, Fernand. Pedagogia da História in: **Revista de História** nº 23. São Paulo, 1955.

BRAUDEL, Fernand. **Gramática das Civilizações.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BREARLEY, Molly e HITCHFIELD, Elizabeth. **Guia Prático para entender Piaget.** 2 ed. São Paulo: Ibrasa, 1976.

BRUNET, Michel. História vivida e História ensinada. In: ALLARD, Michel e LEFEBVRE, André et all. **A História e o seu ensino.** Coimbra: Almedina, 1976.

CABRINI, Conceição et all. **O Ensino de História**. Revisão urgente. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias**: o ensino de História no Brasil (1990-1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

CAMPOS, Arnaldo. **Breve história do livro**. Porto Alegre: mercado Aberto/Instituto Estadual do Livro, 1994. (Série Revisão)

CARVALHO, Anelise Maria Muller de. Reafirmação e delimitação do papel feminino nos livros didáticos dos anos 30/40¹ In: **Projeto História** nº 11 – Revista da Pós-graduação de História da PUC/SP.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Coordenadora) **A formação do professor e a Prática de Ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988.

CERTEAU, Michel de. A História – uma paixão nova. Mesa redonda: Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Paul Veyne. In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George e outros. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991.

CATANI, Afrânio Mendes e MARTINEZ, Paulo H. (Orgas.). **Sete ensaios sobre o Collège de France**. São Paulo: Cortez: 1999.

CERTEAU, Michel de. **A História** – uma paixão nova. Mesa redonda: Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Paul Veyne. In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George e outros. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Prismas)

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**. Rio Grande do Sul:, 2, 1990.

CIAMPI, Helenice. **A história pensada e ensinada**: da geração das certezas à geração das incertezas. São Paulo: EDUC, 2000.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. Pesquisas de Antropologia Política. 4 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

Conselho Editorial. Apresentação. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH/Humanitas Publicações, vol. 18, nº 36, 1998.

COSTA, Emília Viotti da. Sugestões para a melhoria do ensino da História no curso secundário. In: **Revista de Pedagogia**, Ano Sexto, vol. VI, 11/12, 1960.

COSTA, Emilia Viotti da. O problema da motivação no ensino de História. In: **Revista de Pedagogia**, XIII, São Paulo, USP, 1963.

COSTA, Emília Viotti da. Os objetivos do ensino da História no curso secundário. In: **Revista de História**, XXIX. São Paulo: USP, 1957.

COSTA, Emília Viotti da. O material didático no ensino da História. In: **Revista de Pedagogia**, X. São Paulo, USP, 1959.

CORTESÃO, Luiza e STOER, Stephen R. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) **A Globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

DAVIES, Nicholas. O livro didático: apoio ao professor ou vilão do ensino de História. In: **Cadernos de História**. V. 6. n 7 6. 1995/1996. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Departamento de História, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime. (org.) **O ensino de História e a criação do fato**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 1997. (Coleção repensando o ensino)

DIAS, Margarida Maria Santos. **Intrepida ab origine** (O Instituto Histórico e Geográfico Paraibano e a produção da história local – 1905/1930). Dissertação de Mestrado. Mestrado em Ciências Sociais/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, fevereiro/1994.

DIEHL, Astor Antônio (org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

D.P. Só ensina bem quem sabe fazer. In: **Nova Escola**. A Revista do Professor. São Paulo: Editora Abril, janeiro/fevereiro de 2002.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana. Campinas, SP: Editora Autores Associados, s/d.

DUBY, Georges. **A História continua**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora/EDUFRJ, 1993.

DUPONT, Antonin. A História e o ensino secundário In: ALLARD, Michel e LEFEVRE, André. **A História e seu ensino**. Coimbra: Almedina, 1976.

ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980. (Novas buscas em educação; v. 6).

FALCON, Francisco José Calazans. A Cadeira de História Moderna e Contemporânea e o Ensino e a Pesquisa Históricas na Fnf-UB. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). **História do ensino da história no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 11 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995. (Coleção Questões da nossa época)

FENELON, Déa Ribeiro. NOTA INTRODUTÓRIA. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 6, nº 11, setembro de 1985/fevereiro de 1986.

FERNANDES, Irene Rodrigues da Silva. **Comércio e subordinação**: a Associação Comercial da Paraíba no processo Histórico Regional – 1889/1930. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

FERRO, Marc. **A história vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FERRO, **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FLORES, Elio Chaves. **República às avessas**: narradores do cômico, cultura política e coisa pública no Brasil contemporâneo (1993-1930). UFF: Niterói, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil**. História oral de vida. Campinas/SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 3 ed. Campinas/SP:Papyrus, 1995

FONTANA, Josep. **História**: análise do passado e projeto social. Bauru,SP: EDUSC, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura)

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 26).

FREITAG, Bárbara, COSTA, Wanderley da, MOTTA, Valéria Rodrigues. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAG, Bárbara (org.). **Piaget**: 100 anos. São Paulo: Cortez, 1997.

GADAMER, H. G. Historicidade. In: VILLAR, Pierre. et al. **História e Historicidade**. Lisboa: Gradiva, 1988.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. - 3 ed. - São Paulo: Editora Ática, 1995. (Série Educação).

GALZERANI, Maria Carolina Bolvério. Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático. In: PINSKY, Jaime. (org.) **O ensino de História e a criação do fato**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 1997. (Coleção repensando o ensino).

GENTILE, Paola. Espiral do tempo. In: **Nova Escola**. A Revista do Professor. Agosto de 2002.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação no Brasil (1930 – 1973)** 23 ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

GLEZER, Raquel. A fundação da Revista. **Revista Brasileira de História**. Órgão da Associação Nacional dos Professores Universitários de História – ANPUH. São Paulo – BR, março de 1981.

GLEZER, Rachel. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 4, nº 7, março/1984.

GÓI, Vera Lúcia. Fichas de consulta em substituição ao livro didático. In: ZAMBONI, Ernesta. (Coordenação). **CADERNOS CEDES**, A prática do ensino de História. 4 ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HORTA, José Silvério Baia. **O Hino, o sermão e a ordem do dia; regime autoritário e a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. História, Política e Ensino. In: BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. (Repensando o Ensino)

JETTÉ, René. Para uma concepção funcional da História. In: ALLARD, Michel e LEFEVRE, André et all. **A História e seu ensino**. Coimbra: Almedina, 1976.

LEFEVRE, André. Para uma reflexão sobre o ensino das Ciências Humanas no ensino elementar. In: ALLARD, Michel e LEFEVRE, André. **A História e seu ensino**. Coimbra: Almedina, 1976.

LAUDURIE, Emmanuel Le Roy. A História – uma paixão nova. Mesa redonda: Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Paul Veyne. In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George e outros. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LE GOFF, Jacques. A História – uma paixão nova. Mesa redonda: Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Paul Veyne. In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George e outros. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. Entre 1969 e 1983 – Uma síntese. In: SILVA, Marcos A. da. **Repensando a História**. São Paulo: Editora Marco Zero.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. **O Ensino de História e as Histórias de Ensinar: Currículo e Prática Pedagógica nas Representações dos Professores**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. 2002. Dissertação de Mestrado.

LOBO, Eulália Maria Lahmeyer. Manoel Maurício, o historiador e o cientista. In: LOBO, Eulália Maria Lahmeyer (Organização). **Manoel Mauricio de Albuquerque. Mestre-escola bem-amado. Historiador maldito**. Obra póstuma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

LOWY, Michael e BENSAD, Daniel. **Marxismo, Modernidade e Utopia**. São Paulo: Xamã, 2000.

LUPORINI, Teresa Jussara. Permanências e mudanças nas propostas curriculares para o ensino de história. In: NODARI, Eunice, PEDRO, Joana Maria e IOKOI, Zilda M. Gricoli

(organizadoras). **História: fronteiras** Vol. I São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: ANPUH, 1999

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MASSERA, Ema Julia. **Ideologia e currículo: o método indutivo no ensino de História.** Estudo de caso de Diretrizes Curriculares para Estudos Sociais. Porto Alegre: História Ensino & Pesquisa. Ano 2 nº 3. Mercado Aberto, 1986.

MEC/SESu. **Diagnóstico e avaliação dos Cursos de História no Brasil.** Documento Final. Brasília, 1986.

MEC/SEF. **Parâmetros em Ação: uma proposta de articulação entre instituições formadoras e sistemas de ensino.** Brasília, 2000.

MORIN, Edgar e LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade.** São Paulo : Peirópolis, 2000.

MORAES, José Geraldo Vinci de e REGO, José Márcio. **Conversas com Historiadores Brasileiros.** São Paulo: Editora 34, 2002.

MOURA, Arlete Pereira. Os Parâmetros Curriculares e a política neoliberal para a educação. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, s/d. Texto não publicado.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** Programa de Pós-graduação em História e Filosofia da Educação, PUC/SP, 1997.

MUNHOZ, Sidnei José. Para que serve a História ensinada nas escolas? In: SILVA, Marcos A. da. (organizador). **Repensando a História.** Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1984.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato.** 7 ed. São Paulo: Contexto, 1997.

NAQUET, Pierre V. **Os assassinos da memória.** Campinas-SP: Papyrus, 1988.

NEVES, Joana. **O livro didático e o ensino de História.** Texto não publicado.

NEVES, Joana. **Boletim da ANPUH** – Ano 6 Número 12 março-junho de 1998.

NEVES, Joana. O Ensino Vocacional em São Paulo: uma experiência de integração entre educação e trabalho (1961-1968). In: **Universidade e Sociedade** – Ano II N° 5, julho de 1993.

NEVES, Joana. Formação do/a professor/a de História: a briga das Diretrizes – ou: a ANPUH contra o MEC. Texto não publicado, 2001.

NEVES, Joana. Perspectivas do Ensino de História: desafios políticos-educacionais e historiográficos. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Contra o consenso.** LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: ANPUH/PB, Editora Sal da Terra, 2000.

NEVES, Joana. **Leitura Complementar.** 1998. 25 p. Texto não publicado.

NEVES, Joana. Entre o criticado e o legitimado: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Contra o Consenso:** LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: ANPUH/PB – Editora Sal da Terra, 2000.

NEVES, Joana. Professor cidadão, educando cidadão. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (org.) **Contra o Consenso.** LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: ANPUH/PB – Editora Sal da Terra, 2000.

NEVES, Joana. Perspectivas do Ensino de História: desafios político-educacionais e historiográficos. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (org.) **Contra o Consenso.** LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: ANPUH/PB – Editora Sal da Terra, 2000.

NEVES, Joana. Como se estuda História. In: **Revista de Ciências Humanas.** João Pessoa, UFPB/CCHLA, 1980, trimestral, Ano 2 n° 4.

NEVES, Joana. Formação do/a professor/a de História: a briga das Diretrizes – ou: a ANPUH contra o MEC. Texto não publicado, 2001.

NEVES, Joana. O ensino de História local. In: **Cadernos de História**, n.º 5, vol. 5. Uberlândia: Laboratórios UFU, 1994.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (coord.). **Política Educacional nos Anos 90: determinantes e propostas**. Recife: Editora Universitária – UFPE, 1995

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1993.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 12. ed. São Paulo: Editora Moraes, s/d.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, 1(2). 1988.

NÓVOA, António. **Profissão: professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NORA, Pierre e et al. **Ensaio de Ego-História**. Lisboa: Edições 70, 1989.

NORA, Pierre e et al. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da história**. Campinas/SP: Papyrus, 1996. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

OLIVEIRA, Alaíde. **O livro didático**. Belo Horizonte: Eddal, 1980. OLIVEIRA, Betty (Org.). **A socialização do saber escolar**. - 6. ed. - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

OLIVEIRA, Betty A. e DUARTE, Newton. **Socialização do saber escolar**. 6 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

OLIVEIRA, Elizabeth Xavier de. Uma experiência de estimulação à pesquisa científica em História local. **Seminário “Perspectivas do Ensino de História”**. Caderno de Resumos. São Paulo: Faculdade de Educação da USP: 1988.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **Subsídios para uma política dos livros didáticos**. Brasília, 1983.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **Três perspectivas na avaliação dos livros didáticos**. Rio de Janeiro: ABT, 1984.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et all. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. "A escola e suas mediações: como se estuda o material didático" in: **Educação e Sociedade**. São Paulo, Cortez, ano 5, nº 16, dez. de 1983.

Parecer nº 492/2001 do Conselho Nacional de Educação - 03 de abril de 2001 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de História.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas,SP: Papyrus, 1997.

PEREIRA, Daniel Mesquita. O Boletim de História da Faculdade Nacional de Filosofia e a busca de alternativas para o ensino da História. 1958/1963. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (organizador). **História do ensino da história no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Concepções de História na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina**. Chapecó: Universitária

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PICONEZ, Stela C. B. (Coord.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas,SP: Papyrus, 1991.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.) et al. **A Prática de Ensino e o estágio supervisionado**. Campinas/SP: Papyrus, 1991. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINSKY, Jayme, MICELI, Paulo e DEL FIORENTINO, Terezinha Aparecida. O livro paradidático no ensino de História. **Seminário “Perspectivas do Ensino de História”**. Caderno de Resumos. São Paulo: Faculdade de Educação da USP: 1988.

PRETTO, Nelson De Luca. **A ciência nos livros didáticos**. - 2. ed. – Campinas: Editora da UNICAMP; Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1995.

PROENÇA, M. C. **Ensinar, aprender História, questões de didática aplicada**. Lisboa: Livros Horizonte.

Proposta de Projeto das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em História. MEC/ANPUH. s/d.

RAMALHO, Priscila. Recorte e costura de fatos. In: **Nova Escola**. A Revista do Professor. Dezembro de 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 2 ed., São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

RODRIGUES, Cláudio José Lopes. **Alienados e subversivos - a aventura estudantil (1950 – 1999)**. João Pessoa: Idéia, 2000

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil** (1930 – 1973). 23 ed, Petrópolis: Vozes, 1999 e XAVIER.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os Parâmetros Curriculares e a formação do professor: algumas reflexões In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa (orgs.). **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

SCHMIDT, Sarai (org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Seminário “Perspectivas do Ensino de História”. Caderno de Resumos. São Paulo: Faculdade de Educação da USP: 1988.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA. S/D.

SILVA, Jefferson I. da. **Formação do educador e educação política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 48).

SILVA, José Luiz Werneck da. **A Deformação da História** ou Para Não Esquecer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. (Coleção Brasil: os anos de autoritarismo).

SILVA, Marcos A. (organizador). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1984.

SILVA, Marcos A. da. Apresentação. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 9, nº 19, setembro de 1989/fevereiro de 1990.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Relação Entre Conteúdo e Metodologia no Ensino de História: Uma Clássica Questão em um Novo Tempo. In: **Saeculum** – Revista de História – Nº 6/7 – Jan./Dez./2000/2001.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **O Regionalismo Nordestino**. São Paulo: Moderna, 1984.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação: dos impasses sistêmicos às perspectivas de mudança. In: **Anais** do IX Encontro Estadual dos Professores de História. João Pessoa: Editora Sal da Terra, 2000.

SOUSA JUNIOR, Luiz de (org.). **LDB: visões críticas**. João Pessoa: Idéia, 1997.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. Concepção de Estado na LDB. In: SOUSA JUNIOR, Luiz de. (org.) (et al) **LDB: visões críticas**. João Pessoa: Idéia, 1997.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN ou qualidade total na educação?; A Ágora e o agora In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (organização). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: ANPUH/PB – Editora Sal da Terra, 2000.

SOUSA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

TOMMASI, Livia De (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

Universidade Estadual de Campinas. Biblioteca Central. Serviço de Informação sobre Livro Didático. **O que sabemos sobre livro didático: catálogo analítico**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

VILAR, Pierre et al. **História e Historicidade**. Lisboa: Gradiva, 1988.

VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e livro didático de História. In: SILVA, Marcos A. da Silva. **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1984.

VEYNE, Paul. A História – uma paixão nova. Mesa redonda: Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques LE GOFF, Emmanuel Le Roy Ladurie, Paul Veyne. In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George e outros. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado, RIBEIRO, Maria Luisa Santos e NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender e Ensinar).

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das Pesquisas no Ensino de História. **Saeculum – Revista de História**. Nº 6/7. Jan.Dez. 2000/2001 – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

