

AS TRANSFORMAÇÕES NA HISTORIOGRAFIA E NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO SÉCULO XX

Bárbara Bezerra Siqueira
barbara_bezerra87@hotmail.com

Juliana Rodrigues de Souza
juliana-r-souza@hotmail.com

Graduandas – História UEPB / Guarabira

Introdução

A história como disciplina autônoma surgiu no século XIX na França. Tinha a finalidade de criar a genealogia da Nação e o Estado da mudança. Pautada no discurso enciclopédico, no método científico e nas concepções positivistas, esses pressupostos orientaram o sentido da história, tanto como ciência como disciplina. O papel principal da história, portanto, seria construir o passado tal como fora, revelando heróis e fatos marcantes. Os estudos na França partem de uma visão europeia transplantada, preocupada com aspectos políticos e ignora as causas que movem os homens: relata o intervir de homens elevados à categoria de heróis, omitindo a participação das maiorias silenciosas dos fracos e dos vencidos. Daí o início do ensino de história no Brasil, contada a partir dos “grandes homens”.

De meados do século XIX até a Proclamação da República, o projeto proposto para o ensino de história consistiu em preparar as elites para exercício do poder e para a direção da sociedade. Das primeiras reformas republicanas até a década de 80, propunha-se formar o cidadão, dando-lhe a consciência de pertencer a uma nação que se consolidava conforme os ideais da democracia liberal. É observado, que o ensino de história visava atender uma sociedade que não pensasse por si só, pois esse ensino surgia como mero suplemento da história europeia, nunca como protagonista. Era relegada aos finais do ensino ginasial e consistia, fundamentalmente, num repertório de biografias de homens ilustres, datas e batalhas.(NADAI, 1984, p.146).

Segundo Nadai (1984), a história produzida na Monarquia e na República teve como propostas a construção da nacionalidade brasileira, o amor à pátria e à nação. Assim, fica clara toda a ideologia dominante na época, não havia interesse, por parte da classe dominante, em mostrar o lugar de sujeição da Colônia com relação à metrópole, nem tampouco, a dominação social sofrida pelos povos africanos e nativos. Pautava-se, unicamente em criar a identidade da nação resultante da colaboração do branco colonizador, do negro e do índio. Como exemplo tem-se a ação dos jesuítas quanto à conversão dos nativos à fé católica, que os subjuga e quando há resistência, os massacra. Tal empenho se fez claro com a dimensão da expansão das missões, dos colégios, onde por trás do aparente objetivo de ensinar, se ambiciona a submissão ao catolicismo e aos costumes europeus. Assim sendo, a história visivelmente pauta-se na supremacia europeia e na perspectiva elitista. Todos vivendo harmoniosamente, sem conflitos, em prol da construção da nação brasileira. Sendo assim, ficava evidenciado o que deveria ser ensinado e o que seria excluído, ou silenciado. (FREYRE, 1970, p.310).

No período Monárquico, mais especificamente após a criação da Constituição de 1824, o ensino

primário foi considerado público e um direito de todos e que deveriam ser criadas escolas de primeiras letras em todas as cidades. (PILLETI, 1997, p.24). Contudo, apenas jovens que faziam parte das classes dominantes tinham acesso aos estudos, sobretudo quando se tratava de ensino secundário. E no campo do ensino superior a situação ainda era mais alarmante, pois só houve a inserção de universidades já no século XX, apesar da Constituição ter determinado sua criação ainda no século XIX.

Com o advento da República houve novos desafios, buscou-se um ensino cívico voltado para a constituição de um Estado patriótico. O currículo fora transformado a fim de atender as necessidades do poder político vigente. A História Nacional identificou-se com a História da Pátria, cuja missão juntamente com a História da Civilização, era de integrar o povo brasileiro a moderna civilização ocidental. A História Pátria foi entendida como o alicerce da “pedagogia do cidadão”, seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo, com efeitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e pela unidade nacional.

Transformações na historiografia e no ensino de história de 1929 a 1990

É notório que o interesse na educação neste momento voltou-se para formar cidadãos político-militares sem a preocupação com uma história interna, ou seja, uma história de si próprio. Consecutivas reformas foram criadas com intuito de alterar o quadro educacional nessa época. A década de 20 foi marcada por fatos relevantes e mudanças na política brasileira, foi nesta década que ocorreu o Movimento dos 18 do Forte (1922); a Semana da Arte Moderna (1922); a fundação do Partido Comunista (1922); a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 – 1927). Vale salientar que, o ideário que defendia o mesmo regime, no processo de conciliação que dominava a realidade política e econômica da República, em geral, foi quem preparou a organização das leis educacionais nos Estados. É a partir dos anos 20 que passam a homogeneizar os projetos de organização de educação a ser construída. Com as reformas educacionais estaduais surgem mais discussões a respeito da problemática no ensino brasileiro, pois necessitava-se repensar o currículo. As referências vindas da França, a ascensão da escola dos Annales e sua conseqüente influência na construção das grades curriculares, também passaram a fazer parte do novo tipo de ensino que se buscava, pois nessa época já se despontava a forte tendência das escolas técnicas e profissionalizantes. Por conseqüência o ensino tido como erudito começava a perder espaço dentro de uma sociedade que estava imbricada de ideais capitalistas e que uma formação para o mercado de trabalho começava a se tornar uma constante, mas de maneira quase imperceptível a vista de seu crescimento após meados do século XX.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a década de 30 veio como um fortalecimento do poder central do Estado e do controle sobre o ensino, nesta perspectiva o ensino de história passou a ser semelhante em todo o país. Daí fora repensado com sutil inclusão

da sociedade brasileira na história, o ensino foi influenciado pelos Annales que discutiu novas abordagens nessa forma de estudo tão distante da realidade, ou seja, uma nova prática para legitimar as concepções sociais. Sendo assim, nos anos 30, os currículos sofreram algumas mudanças, entre propostas para uma educação humanística e/ou científica, a história passou a ser responsável pela formação do homem moderno.

De acordo com Selva Guimarães em seu trabalho *Caminhos da História Ensinada (1993)*, a partir de 1940, no Estado Novo, o Ministério da Educação e Saúde Pública estabeleceu o ensino de História no Brasil como disciplina autônoma, desvinculando, assim, a história do Brasil da História Universal.

Durante as décadas de 50 e 60 foram estabelecidas novas expectativas em relação ao ensino de história, os conteúdos foram selecionados e influenciados por historiadores estrangeiros; neste contexto de pós-guerra, os debates foram colocados no âmbito da escolarização, as pressões intensificaram essas perspectivas e a história foi entendida a partir da sucessão linear dos centros econômicos hegemônicos de cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização. Com a Ditadura Militar, foi oficializado o ensino dos estudos sociais nas Escolas brasileiras, ou seja, a historiografia foi repensada. Ficando os específicos da História destinados somente ao segundo grau. (SCHIMIDT e CAIINEL, 2004, p.11). Desta forma, nota-se que o ideário da educação nesse período baseava-se também em um desenvolvimento econômico mediante o controle da Segurança Nacional. Para Selva Guimarães, a explicação para isso é de ordem política, fundamentalmente, os propósitos do poder que agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário (FONSECA, 1993, p. 25).

Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias, o Estado desconsidera a qualidade dos profissionais que atuam na área de humanas, pois as licenciaturas de curta duração designam essa desqualificação. A implantação das licenciaturas curtas, expressa a dimensão econômica na educação, encarada como investimento, geradora de vinculação cada vez mais estreita do 1º, 2º e 3º graus com o mercado capitalista (GUIMARÃES, 1993, p.26). Deste ponto, as licenciaturas curtas objetivaram uma formação rápida com fins lucrativos e com um investimento de nível baixo, ou seja, havia uma descaracterização das ciências humanas. Na década de 70, os movimentos populares se posicionavam dando força ao andamento das reformas, essa expressão apoiada mediante ao crescimento das associações de historiadores, como a ANPUH e de outros locais de discussão e produção histórica, como o IHGB. Nessa perspectiva, essas associações buscaram um retorno das disciplinas de história e geografia nos currículos escolares e em contrapartida, a extinção das licenciaturas de estudos sociais. Nos anos 70, o ensino de história centrou-se na concepção de que o desenvolvimento histórico é resultante de um “progresso” natural, desdobrando-se numa sucessão de fatos explicados para uma relação lógica de causas e efeitos, cujos atores são sempre os grandes nomes da História Política. A

penetração na análise econômica da história, nos níveis fundamental e médio, sobretudo a partir da década de 80, subverteu esse modelo, abrindo campo da explicação social para uma visão da totalidade histórica.

Sob influência do Marxismo, da Nova História e da Historiografia Inglesa, alguns livros didáticos foram renovados, outros surgiram, incorporando os avanços acadêmicos que contribuíram para a retomada da disciplina de história como espaço para um ensino crítico. O objetivo era recuperar o aluno como sujeito da história e não como mero expectador de uma história já determinada, produzida por heróicos personagens dos livros didáticos (SCHIMIDT e CAIINEL, 2004, p.13). O ideário desta “nova” proposta trouxe consigo ao advento da interdisciplinaridade das ciências sociais que por sua vez pretendia formar uma massa de cidadãos não obedientes ou dóceis diante das ordens estabelecidas. Buscava-se uma educação mais crítica e interativa.

“Assim, os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino de história. Resgatar o papel da História no currículo passa a ser tarefa primordial de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase fonte ‘exclusiva’ e ‘indispensável’ para o processo de ensino-aprendizagem” (FONSECA, 1993, p.86).

Outro fator determinante para a mudança no ensino de História foi a própria exigência do Vestibular que, segundo Selva Guimarães, representa uma ordem política já existente na perspectiva do crescimento da mão-de-obra economicamente ativa. Onde se articulam as mudanças ocorridas na educação brasileira, no espaço acadêmico e nas construções políticas voltadas para uma educação de economia capitalista. Assim a autora busca fazer com que os leitores reflitam quais foram os motivos dessas alterações, suas causas e conseqüências.

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 o currículo, e alguns muito timidamente refletem sobre uma análise teórica. Houve também, na década de 80, a introdução de novos sujeitos sociais, aqueles que outrora eram considerados insignificantes, a exemplo do negro e da mulher. É importante destacar as contribuições da Nova História e o ensino de história no Brasil, porque por meio desta corrente podemos constatar a ampliação das temáticas a serem observadas e analisadas como objeto de estudo, não descartando também a abertura para possibilidades de novos documentos não se restringindo somente a escritos, visto que a historiografia brasileira anterior a década de 80 era positivista, voltada para os grandes heróis, para os considerados “registros oficiais”.

Entramos na década de 90 com os debates sobre a renovação curricular. Um dos frutos deste debate são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se constituem como proposta de reforma curricular oferecido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto as secretarias da educação, escolas, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios

brasileiros. Os Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias. Os anos 90 foram marcados 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 nos programas de formação de professores. Atualmente, se faz necessário aprofundarmos essa temática devido às discussões e a política do MEC, relacionada com as mudanças no currículo e a uma nova concepção de licenciatura (ZAMBONI, 2000/2001, p.106). Neste novo cenário, ensinar história significa impregnar de sentido a prática pedagógica cotidiana, na perspectiva de uma escola-cidadã.

Globalização e Ensino de História

É certo que a lógica do sistema globalizado é o consumo, a todo o momento somos convidados a consumir e se adequar a um modelo único, que procura colocar as necessidades como padrão, esse sistema exclui as diferenças sociais e busca uma nova homogeneização. É nesse sentido que se pretende colocar a escola como espaço para a efetivação desse pensamento único, uma vez que, a aprendizagem está sendo colocada como superficializada e o professor têm sido um mero reproduzidor/construtor de um conhecimento mercadológico. A escola vem sendo um espaço que assume a responsabilidade de formar indivíduos aptos para se encaixar no mercado de trabalho, a idéia agora é de que todo o sistema de ensino, no seu processo pedagógico, leve em conta mais 'o interesse' do educando, atendendo às necessidades formativas adequadas ao perfil de sua condição de destinatário final desse processo (SEVERINO, 2004, p.179).

Percebe-se então, que neste novo modelo ocorre ensino, não aprendizagem, pois a preocupação volta-se apenas para a transmissão do conhecimento, inclusive de forma superficial, já que o que vale é a quantidade e não a qualidade.

Levando em conta que a educação é compromisso do professor e este tem que se comprometer com o processo educativo, fica cabendo a ele o primeiro passo para a quebra desse monopólio. Sendo assim, ele pode criar estratégias de ensino para formar o cidadão com envolvimento crítico; pode usar – mas não somente só – os manuais históricos como apetrechos para despertar o senso crítico dos alunos para a quebra hegemônica da superioridade de uns e submissão de outros, ou melhor, o professor deve construir a aprendizagem em prol do conhecimento social, pode usar elementos da globalização – tecnologia na sala de aula, porém não deve tornar-se um monopólio, deve-se então, construir uma aprendizagem autônoma e inclusiva que problematiza o conhecimento sistematizado que é recebido, pois:

“Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar ao aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas em problemáticas” (SCHIMIDT,

2004, p.57).

Compreendemos então, que o ensino de História não é uma construção individual, mas composta por interlocutores que constroem sentidos e se sentem inseridos no processo histórico, é preciso que o professor faça a diferença, pois se procura sair do tradicional, dar ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História (SCHIMIDT, 2004, p.59). É nesse sentido que se propõe uma prática reflexiva sobre o ensino de História, onde sabemos que estamos diante de um processo de globalização que se volta para a resignação de uma educação que seja produtora, no sentido de satisfazer as expectativas de uma sociedade consumista, direcionada para uma permanência e asseveração de privilégios que são concretizados por intermédio da História, porém vale salientar que também temos profissionais que vem desconstruindo essa conceituação referente ao ensino de história, que vem devolvendo a esta às vezes que foram sufocadas, as experiências das pessoas que foram consideradas inválidas durante certo período histórico.

O Ensino de História no século XXI

Tendo em vista esse novo olhar sobre a história, a história tradicional passou a ser objeto de suspeita, tendo-se assim a criação da história crítica, esta criticava a história tradicional por ser tida como a abarcadora da verdade, como um produto pronto e acabado e é nesse contexto que se trata da história na perspectiva mais discutida no século XXI, a revisão didática em seu caráter instrumental e fundamental (CADAU, 2005, p.13). A segunda deve ser adotada em detrimento da primeira, que aborda a história como um conjunto de conhecimentos técnicos, dando a história como um amontoado de saberes absolutos e desprovidos de olhares críticos. A “história fundamental” relativiza a mesma e quebra a constante neutralidade dos conteúdos. A prática pedagógica busca ser articulada não mais na perspectiva de reproduzir a história, mas na tentativa da transformação social.

Diante dessas inquietações surgem propostas para um ensino discursivo, onde o aluno é ativo no processo de construção do conhecimento, e se sente sujeito crítico, é aí que apontam a história como formadora de cidadãos críticos, capaz de fazer o aluno compreender o presente através do passado e sentir-se um sujeito capaz de mudar a realidade, ou seja, o ensino de história se singularizava na transmissão do conhecimento do professor e apreensão do aluno, porém o problema dessas propostas está em considerar o ensino de história como uma mera transposição de conhecimento, não levam em conta que o ensino de história é uma prática onde o professor é de suma importância para a transformação e continuidade da história ensinada.

Tal perspectiva não está apenas atrelada a um ou outro fator isolado, mas por uma diversidade de fatores que fazem da história, uma reunião de dados considerados importantes. O livro didático é considerado o grande vilão dessa visão de ensino, retratando sempre grandes

heróis, datas importantes e fatos políticos. No entanto, o livro não se explica por si só, ele necessita do professor como um elo com o aluno. Sendo assim, a relação da história enquanto disciplina e enquanto saber e aqueles que recebem as influências desta vêm sendo cada vez mais relativizada.

Bibliografias

ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.); **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

CANDAU, Vera M. A revisão da didática. In: **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2005.

NADAI, Elza. **A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático**. São Paulo: V.6, nº 11, set. 1984. (Revista Brasileira de História)

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. In: Revista de História, nº 25/26. São Paulo: ANPUH, 1993.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/Editora da USP, 1974.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

SCHIMIDT, Maria A. e CAIINEL, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHIMIDT, Maria A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: **O saber histórico na sala de aula**. BITTENCOURT, Circe (Org.); São Paulo: Contexto, 2004.