

História na escola: o presente questiona o passado

Disciplina: História

Selecionador: Antonia Terra de Calazans Fernandes

Categoria: Professor

História na escola: o presente questiona o passado

Refletir sobre o ensino de História implica em discernir as finalidades dos conteúdos ensinados, ou seja, quais suas funções educativas (políticas, sociais, econômicas, morais, psicológicas...), em diferentes realidades sociais e educacionais. Isso significa ponderar o fato de que as finalidades do que se ensina estão além do currículo formal, já que é fundamental considerar as dimensões reais da sociedade, da escola e do contexto social dos alunos. O que as aulas de história efetivamente ensinam e por que da escolha do que é ensinado?

Nesse caso, o que é ensinado sob a responsabilidade dos professores de História? Quais as finalidades dos conteúdos estudados? Há relação direta entre currículos formais e os conteúdos de sala de aula? Há preocupações dos docentes em relacionarem os estudos históricos com os cotidianos dos alunos e suas realidades locais? Os docentes relacionam questões históricas contemporâneas com o estudo do passado? O presente é problematizado e melhor questionado em dimensões de temporalidades históricas? Quais as identidades sociais disseminadas por meio dos estudos históricos?

História ensinada

Uma avaliação geral dos currículos, dos livros didáticos e dos conteúdos históricos ensinados aponta para algumas tendências. Uma delas indica que, no ensino fundamental I, a carga horária de História geralmente é reduzida, porque há a crença de que alfabetizar, uma das principais funções da escola no início da escolaridade, pode prescindir de conteúdos de História, Geografia e Ciências. Essa crença permanece como um grande engano e, há décadas, os temas de História continuam voltados unicamente para reforçar identidades das crianças com instituições como a escola, a família, o município e o estado brasileiro. No caso do fundamental II e médio, tem sido realizado o trabalho com conteúdos, predominantemente, da História europeia e da História nacional brasileira, contidos nos manuais e nas questões das avaliações institucionais. No ensino médio, por exemplo, em vez dos conteúdos estarem

envolvidos com a formação histórica dos adolescentes, em uma fase específica de sua relação com a sociedade, o que é ensinado fica orientado em função do futuro, da continuidade da escolaridade, pautado principalmente pelos programas dos vestibulares e o mercado de trabalho adulto.

Em algumas realidades educacionais, os professores sensíveis às questões contemporâneas, que afetam a formação dos jovens de hoje, esforçam-se por trabalhar temas relevantes para o contexto social atual, dando ênfase aos estudos do presente, como os relacionados à formação de cidadãos, como direitos e deveres, combate ao preconceito e à discriminação; e/ou desaprovação de atitudes de violência e de autoritarismo. Outros docentes, diante do pouco interesse dos estudantes pelos conteúdos formais da disciplina, esforçam-se em fazer mudanças metodológicas, investindo em jogos lúdicos, o uso da internet e atividades competitivas associadas à premiação de pontos e notas. Mas, da perspectiva das possibilidades de contribuição dos estudos históricos nas suas especificidades, esses recortes podem ser ampliados e aprofundados.

Finalidades dos conteúdos ensinados

Na perspectiva das finalidades educativas dos estudos históricos escolares é importante recordar as contribuições historiográficas. Marc Bloch chamou a atenção para a importância de transformar o presente vivido em reflexão histórica. Walter Benjamin alertou para o perigo de não se reconhecer no passado as vivências sociais contemporâneas, ou seja, é importante compreender o presente para compreender o passado. Jean Chesneaux salientou como a História Universal tem sido sinônimo da “civilização europeia”, e como as periodizações clássicas para a História Universal adotadas em muitos países, inclusive no Brasil, tem sido referentes à História Francesa. François Furet analisou como a partir do século XIX a História, como saber e como disciplina escolar, passou a ser a genealogia da nação. E Eric Hobsbawm, analisando as tradições históricas construídas no século XIX, expôs o papel das instituições de consolidar a crença no Estado, sendo a escola um dos locais de difusão desses valores. Michel Foucault estudou como a organização do espaço e as materialidades sociais

estão associadas ao poder de classificar, controlar, vigiar, hierarquizar, separar, fazer competir e recompensar.

As reflexões historiográficas poderiam desencadear alguns reflexos nos contextos escolares. Mas, muito frequentemente, permanece no cotidiano das escolas a tendência de ensinar separadamente questões do presente (focando só em questões atuais); ou centrar apenas na história do passado; e/ou privilegiar a História da Europa e as esferas nacionais da História do Brasil; ou ainda submeter a história brasileira como apêndice da história global. Nesses casos, as finalidades dos estudos históricos escolares tendem a dissociar o passado do mundo contemporâneo; a consolidar identidades dos alunos com a cultura europeia; a esvaziar a história brasileira de atuações significativas de uma diversidade de sujeitos históricos e de histórias locais; e a pouco contribuir para o aluno questionar o poder estabelecido sobre ele, através dos espaços delimitados, dos objetos desejados e consumidos e das materialidades impostas.

Em tendências inversas a essas, há propostas e práticas escolares que organizam os conteúdos históricos a serem ensinados de modo a colaborar para o estudante analisar e se posicionar diante de sua realidade (no tempo presente), estabelecendo relações entre o presente e o passado, entre a História local e a história nacional, entre a História do Brasil e a História do mundo. Algumas práticas mais específicas possibilitam ainda ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial. A História do presente e a História local são entendidas como interligadas aos contextos estruturais e conjunturais, que abrangem outras temporalidades.

O possível e o necessário

Organizar currículos de ensino de História a partir de problematizações do presente e suas relações históricas com o passado possibilita trabalhos escolares de grande relevância para professores e alunos. Todavia, é importante ser realista. O docente que escolhe organizar os conteúdos históricos a partir dessa perspectiva, considerando vivências cotidianas de seus alunos e a localidade onde vivem, esbarra

em uma série de problemas. A referência a uma História do bairro, ou a uma História local, por exemplo, remete o professor a certas representações de práticas escolares que ao longo de décadas receberam essas denominações, orientando para estudos muitas vezes de histórias oficiais e formais. Esse é o caso de focarem em uma História local como sinônimo de estudo da divisão política do município, ou de histórias de nomes de ruas e de seus moradores, ou histórias dos fundadores do bairro ou de pioneiros da região ou da cidade. Nesses casos, a proposta de compreender o presente através de estudos do passado esvanece novamente em histórias individuais de pessoas ilustres e/ou de histórias de administradores.

De modo geral, os trabalhos dos professores de questionar o presente e estudar a história cotidiana e/ou local com seus alunos têm sido diversificados, e os bens sucedidos implicam em pesquisas de obras e de autores que estudaram os temas em perspectivas amplas e também específicas. Pesquisas bibliográficas contribuem, por exemplo, para localizar quais as representações que predominam formalmente para determinado tema ou localidade, possibilitando questionar essas representações e encontrar alternativas para abordagens históricas que evitem a reprodução de generalizações, estereótipos, preconceitos e mitos. No caso de estudo de história de cidades, é razoável, por exemplo, fugir da ideia de desenvolvimento urbano uniforme e homogêneo, e privilegiar, em vez disso, a diversidade de ocupações e modos de vida, as histórias específicas e descompassadas, as variadas classes sociais, seus espaços e seus conflitos, a distribuição desigual dos bens e serviços, sem perder de vista as imersões dessas questões na expansão urbana como um todo.

Um encaminhamento enriquecedor para a formação dos alunos pode se constituir por meio de questionamentos a respeito do modo de vida, dos valores, das práticas cotidianas, dos problemas que afetam a sociedade contemporânea. Nesse sentido, as análises deixam de focar o bairro e as regiões do ponto de vista administrativo e político, para valorizar a discussão da organização da cultura e do espaço como construções históricas, priorizando o elemento humano, suas obras, suas atividades, seus valores, suas contradições. O esforço fica voltado para identificar a história que está imersa na vida cotidiana, nas relações sociais e no trabalho. Há, por exemplo, elementos de uma divisão do trabalho internacional, manifestos nas políticas

públicas, nos valores de consumo, nas intervenções ambientais, nas técnicas, nas desigualdades entre as classes sociais. Assim, os comportamentos, os objetos, as crenças, os medos, as paisagens são testemunhos, manifestações concretas, da história da sociedade estudada.

Na escolha de construção de um currículo nessa perspectiva, problematizar o presente é, então, estudar a expressão da sociedade que se organiza no espaço, nas materialidades, nas ideias, nas condutas cotidianas. O tempo presente acumula os modos de vida anteriores e os seus elementos são expressões singulares de temporalidades históricas.

O professor e a reorganização curricular

Nessa perspectiva, os primeiros questionamentos são sempre dos professores. Partem da preocupação atenta para os problemas da sociedade contemporânea, interrogando o presente, estudando suas relações com a organização histórica da coletividade, identificando boas questões que favoreçam o envolvimento dos estudantes em investigações históricas, com o intuito de melhor compreenderem a organização do mundo social em que vivem. Por exemplo, em muitos contextos brasileiros, as mulheres recebem remuneração igual aos homens, mesmo exercendo o mesmo tipo de trabalho. Essa desigualdade pode ser uma problemática local (da família dos alunos, do bairro, da cidade, da região...), mas também é um problema histórico, já que a luta das mulheres por igualdade social e política tem antecedentes em diferentes contextos do passado. Nesse caso, escolher conteúdos históricos dos currículos e dos livros didáticos, que tratam das relações de trabalho que incluem as mulheres como trabalhadoras e que tratam das lutas feministas, possibilita tanto questionar relações sociais contemporâneas, como também inserir essas relações em uma temporalidade histórica mais ampla. Isso implica em dizer que estudar questões sociais do tempo presente não significa abandonar os estudos históricos. Ao contrário, são as relações entre o presente e o passado que contribuem para que a História ensinada adquira significados para os estudantes ávidos por entenderem por que se estuda essa disciplina na escola.

Em alguns casos, os currículos formais trazem como proposição importantes questões históricas da contemporaneidade para serem os motes para os estudos escolares do passado. Mas, em outros casos, essa construção dos questionamentos, da busca de relações entre a história cotidiana e local e a história nacional e mundial, precisa ser arquitetada pelo professor, considerando as realidades específicas de seus alunos e da comunidade onde vivem.

Privilegiar estudos escolares nessa perspectiva pode ser muito trabalhoso, mas também muito envolvente e criativo. Significa, na maioria das vezes, ampliar a concepção de conteúdos a serem ensinados, incluindo entre eles, como sugere Zabala, além de conceitos, também os procedimentos e atitudes. Nesse caso, o professor inclui no currículo a preocupação de ensinar como questionar as dimensões históricas do cotidiano, como pesquisar no livro didático relações entre as questões do presente e outros momentos históricos do passado, como organizar questionamentos e formalizar pesquisas em outras fontes e com linguagens diversificadas - orais, escritas, cartográfica, imagéticas, sonoras e fílmicas. Os diversos materiais pesquisados e utilizados podem também receber tratamento metodológico de documentos históricos, possibilitando discernir os autores, os contextos de produção, as intencionalidades dos discursos e dos materiais produzidos, as diferentes linguagens e gêneros textuais. Tudo isso pode desencadear coleta de documentos (entrevistas, plantas, crônicas, memórias, fotos familiares, filmes antigos...), produção de novos materiais (vídeos, fotos e entrevistas gravadas...), convivência e valorização de moradores antigos, identificação de conflitos de interesses na realidade econômica e política local, identificação de locais e construções com valores históricos, conhecimento dos órgãos públicos responsáveis por preservação, identificação de arquivos e bibliotecas públicas, identificação de acervos documentais digitalizados, preocupação com os patrimônios históricos, maior envolvimento com projetos políticos de intervenção no espaço do bairro ou da cidade, identificação de uma diversidade de sujeitos históricos atuando na História brasileira.

Diante da proposta do *presente questionar o passado*, é importante voltar à pergunta inicial: quais as finalidades dos conteúdos históricos nas escolas?

Referência bibliográfica

BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito de História*. IN: Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. São Paulo Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, Circe. *Identidades e ensino da História do Brasil*. In: CARRETERO, Mario e outros. *Ensino da História e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 33 – 52.

BLOC, Marc. *Apologia da História ou ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - História - 5ª. a 8ª. séries*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre o campo de pesquisa*. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177-229.

CHESNEAUX, Jean. *Hacemos tabla rasa del pasado a proposito de la historia y de los historiadores*. Mexico: Siglo Veintiuno, 1977.

FERNANDES, Antonia Terra de C.. *História local e produção didática*. IN: *Anais do V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Sujeitos, Saberes e Práticas*. Rio de Janeiro, 26 a 29 de julho de 2004. v. CDRom.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FURET, François. *A oficina da História*. Lisboa: Gradiva, s/d.

HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence (org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JANOTTI, Maria de Lourdes. *Historiografia, uma questão regional? São Paulo no Período Republicano, um exemplo*. IN: SILVA, Marco A. de (coord.). *República em Migalhas – História Regional e Local*. São Paulo: Marco Zero, 1990, p. 81 – 101.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Moraes, 1991.

ZABALA, Antoni. *Os enfoques didáticos*. In: COLL, César, MARTÍN, Elena... (org.). *O construtivismo em sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996, p. 153 – 196.