

RESENHAS

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 120 p.

*Karina Ribeiro Caldas**

No momento em que cresce o debate sobre o papel das licenciaturas e do bacharelado, parece-nos oportuna uma reflexão sobre os processos de constituição das disciplinas escolares. Em *História e ensino de história*, Thais Nívia de Lima e Fonseca apresenta ao leitor um estudo sistematizado dessa temática, desde as primeiras décadas do século XIX até os dias atuais.

A autora procura diversificar sua documentação utilizando desde fontes oficiais, livros escolares, propagandas até os métodos da história oral. Sua intenção é mostrar outras possibilidades de pesquisas, especialmente as que privilegiem a apropriação e a circulação do saber histórico. Sua perspectiva de análise prioriza as práticas culturais e os processos de construção dos imaginários nacionais, alinhando-se assim à trajetória reflexiva delineada nas pesquisas de Circe Bittencourt e Kazumi Munakata.

Um balanço das teses e dissertações produzidas nos últimos anos mostrou que por vezes há um acentuado destaque ao papel do Estado na condução do processo histórico de disciplinarização e ensino de História. Tal prática decorre especialmente da centralidade proveniente do uso exclusivo de fontes oficiais, como projetos educacionais e legislação. O corolário disso redundou na pequena produção de trabalhos que privilegiam os processos culturais em que a História, como disciplina

* Mestranda em História na Universidade Federal de Goiás.

escolar, se inscreve. Sua proposta de renovação de fontes faz-se no sentido de atender a esta lacuna.

A obra está dividida em quatro capítulos. No primeiro, a definição do conceito de disciplina escolar é tomada como ponto de partida essencial para o problema do ensino de História. Ao dialogar com autores como Dominique Julia, a autora destaca que no estudo da história das disciplinas importa antes a reflexão sobre o processo de sua constituição, com a definição e organização dos pressupostos de uma disciplina, do que a incessante busca por demarcar suas mais remotas origens, sua genealogia. Estas podem levar os historiadores a conclusões precipitadas como no exemplo apresentado sobre a atuação dos jesuítas no Brasil colonial. O fato de eles terem ensinado alguns temas de História não autoriza um pesquisador a tratá-la como uma disciplina escolar, posto que ainda não estavam definidos seus pressupostos disciplinares. Tal organização só ocorreria, no Brasil, após a criação do Estado Nacional, em 1822. A autora inclusive pontua que o estudo sobre o conteúdo histórico ministrado pelos padres da Companhia de Jesus ainda é um campo pouco explorado pelos historiadores, demonstrando assim mais uma avenida a ser percorrida.

No segundo capítulo é realizada uma análise da produção acadêmica nas áreas de educação e história e as principais tendências historiográficas, destacando-se as pesquisas dos programas de pós-graduação. Nesse balanço constatou-se o predomínio de temas situados no âmbito da história das disciplinas escolares, mas sem uma clara explicitação teórica. Um outro problema apontado diz respeito à relação desses trabalhos com uma tradição acadêmica que concebe a investigação histórica como uma iluminação do passado sobre o presente. Em outras palavras, a busca por respostas aos problemas educacionais contemporâneos tem feito com que os pesquisadores dos últimos vinte anos trilhem cada vez mais a alameda do pragmatismo, trazendo como resultado imediato a fragilidade na problematização, a pobreza teórico-metodológica e análises historicamente descontextualizadas. Esta é uma séria questão que precisa ser revista, pois anuncia importantes relações que podem ser realizadas entre política e cultura.

Ainda que partilhando da opinião de que não se deve analisar o ensino de História apenas sob a ótica do papel coercitivo exercido pelo Estado, Fonseca discute no terceiro capítulo o papel da cultura na

constituição cívica e moral do indivíduo. Destaca-se, nessa parte, o debate das questões especificamente históricas, o que lhe permitiu desenvolver, com maior acuidade sua principal tese: para se estudar o ensino de História no Brasil, deve-se antes partir de uma definição do conceito de disciplina escolar. É por essa razão que recompõe linearmente essa trajetória, analisando, ao longo do século XX, as principais lutas travadas entre liberais e conservadores, Estado e Igreja. Esses grupos políticos disputavam o controle dos projetos educacionais e encontraram na literatura didática uma oportunidade de projeção.

Assim o encontro entre historiografia política e valores cristãos mostraram-se excelentes recursos, até pelo menos meados do século XX, para a criação, organização e sedimentação de uma identidade nacional na produção do saber escolar, conforme pode ser percebido no debate acerca da construção da memória da Inconfidência Mineira.

A Proclamação da República no Brasil trouxe consigo a necessidade de criar os seus próprios mitos e heróis. Uma releitura do passado colonial conferiu novos posicionamentos na literatura didática de temas como a Inconfidência Mineira, que ganhou a relevância de movimento-símbolo da luta republicana. Antes de 1889, apenas alguns autores consideravam-na como parte do processo de emancipação. Os demais escritores concebiam o movimento mineiro como mentor da idéia de pátria e nação. O dia 21 de abril passou a ter significado político e pedagógico apenas na segunda metade do século XIX, momento em que se propagavam as idéias republicanas.

Com base numa construção narrativa e imagética de forte fundamentação religiosa, Tiradentes foi elevado à categoria de herói e mártir da República. O final dos anos 30 marcou profundamente a habilitação dessa memória, cuja principal ênfase se encontrava na associação entre o sacrifício cristão e o patriótico, imprimindo a idéia de que cada cidadão deveria ser laborioso e abnegado como o líder da Inconfidência Mineira. Durante o Estado Novo, as múltiplas representações de sua imagem – de pobreza honrada, inventividades, progresso, capacidade empreendedora e espírito coletivo serviram de propaganda para o brasileiro ideal que se pretendia construir. O cidadão brasileiro do século XX, formado à imagem do homem do século XVIII, também tinha em seu líder – Getúlio Vargas – a inspiração e associação direta com o inconfidente.

Com o golpe de 1964 se consolidou a perspectiva de ensino que enfatizava os personagens célebres da História do Brasil (uma diretriz já presente nas décadas anteriores), a restrição à formação e à atuação dos professores e uma redefinição da perspectiva de educação, que deste momento em diante teria como parâmetro a Doutrina de Segurança Nacional. Nesse contexto redefiniu-se o ensino de educação cívica, a qual passou a ser composta por Educação Moral e Cívica, para o Ensino Fundamental, Organização Social e Política Brasileira, para o Ensino Médio, e Estudos dos Problemas Brasileiros, para o Curso Universitário.

Ao identificar as principais características do ensino de História, percebemos a continuidade das antigas concepções. Um claro exemplo disso é a periodização quadripartite para a História Geral – Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea – e a tripartite para a História do Brasil – Colônia, Império e República. Os marcos estabelecidos por essas divisões focalizam episódios da história política e possuem uma história própria que indica como foram conservadas pela memória nacional e como chegam até nós. No entanto, dessa outra história pouco ou quase nada se sabe. Esse aspecto mostra-nos o quanto ainda estamos, em matéria de ensino de História, ligados a tradições seculares. Uma ligação que envolve a própria adoção de métodos de trabalho docente, como pesquisas que muitas vezes não passam de transcrições, estudos dirigidos, debates dirigidos e outros.

Todavia, a autora destaca que, em momentos atribulados e de forte centralização política, algumas rupturas significativas aconteceram, como a contínua incorporação das preocupações dos professores com métodos e técnicas, tanto para o ensino como para a escrita de material didático, demonstrando mais uma vez a procura de sintonia entre o debate historiográfico e o saber escolar. Por fim, é possível encontrar no terceiro capítulo um detalhamento das principais leis e medidas tomadas pelos governos brasileiros que contribuíram para dar um novo direcionamento para a disciplina de História.

No último capítulo, a autora continua sua busca por mais pistas para refletir sobre a difusão do conhecimento histórico. Dessa vez traz à tona uma outra discussão temática envolvendo a apropriação da produção historiográfica pelo livro escolar, sobre a escravidão e suas permanências na memória coletiva. Ao contrapor historiografia acadêmica e escolar, a autora demonstrou que, mesmo após um alardeado

revisão, os livros didáticos ainda mantêm interpretações em que o escravo é vitimizado ou coisificado. É contra a permanência dessas “idéias-forças”, baseadas no estigma da violência, que a autora se interpõe, lançando-a como problemática central para investigação de suas fontes.

Os usos da iconografia são muito mencionados, entretanto sua análise não é tão aprofundada quanto no capítulo anterior. Conquanto prevaleça um relevante balanço historiográfico, sente-se a falta da inserção de algumas imagens. Observa-se nessa última parte que a discussão iconográfica é trabalhada conjuntamente à análise textual, apenas em seus aspectos descritivos e gerais. Um desmembramento mais detalhado, ou mesmo o estudo de uma imagem específica poderia contribuir especialmente para uma renovação da prática docente atual, situando, dessa forma, as permanências e rupturas históricas do ensino dessa temática.

O cruzamento entre as representações produzidas pelo material didático e os meios diversos de comunicação permitiram a autora analisar os rearranjos na configuração da memória coletiva sobre o tema da escravidão. A entrevista com alunos que freqüentaram a escola durante a ditadura militar mostra um aspecto inovador introduzido a partir da consideração de fontes como novelas, minisséries, documentários e reportagens. Estes produziram (e produzem) e fazem circular com uma maior velocidade o saber histórico sobre a escravidão e outros temas, mas são pouco privilegiados nas pesquisas acadêmicas. Essas pistas estão constantemente reformulando o conhecimento acadêmico e atravessam as salas de aulas dando forma a representações diversas que colocam os pesquisadores do ensino de História diante de temporalidades distintas. Isto é, as representações que os alunos formulam com base em suas leituras no material escolar cruzadas com as imagens que lhes são fornecidas pelos outros meios de comunicação.

Por fim, *História e ensino de história* é permeado por uma discussão que é a um só tempo histórica e atual, trazendo, portanto, uma discussão aberta, que não se pretende conclusiva. Do início ao fim, a autora procura mostrar que os caminhos que aponta não devem servir apenas como dados, estimativas ou historiografia. Antes, deve ser um tipo de produção que habilite e motive historiadores e profissionais da educação a refletir sobre a natureza do conhecimento com o qual lidam diariamente.