

## A CONSTRUÇÃO DE REFERENCIAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: LIMITES E AVANÇOS

Margarida Maria Dias de Oliveira\*  
*margaridahistoria@yahoo.com.br*

**RESUMO:** Na tentativa de demonstrar que há, pelo menos, cinquenta anos profissionais brasileiros vêm discutindo sobre quais referenciais devem nortear o ensino de História, são utilizados nesse artigo, principalmente, textos de Emília Viotti da Costa escritos entre 1957 a 1963. Aqui, apresentam-se elementos de um debate que foi pautado em algumas ocasiões pelos profissionais de História, mas ainda não foi enfrentado pela categoria sobre quais são os referenciais que devem servir para escolha de conteúdos e/ou objetivos do ensino desse componente curricular.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História, Referenciais curriculares, Emília Viotti da Costa.

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. (COSTA, 1960, p. 102)

As palavras da Professora Emília Viotti da Costa, escritas em 1960, chamam a atenção para duas questões fundamentais: **a relação do conhe-**

---

\* Doutora em História. Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

### **cimento 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 História<sup>1</sup>) e o papel político do ensino desta disciplina, delineando o cidadão que se quer formar.

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 dos professores e, no que nos interessa aqui discutir, entre os profissionais de História.

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.

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, constitui, nos dias atuais, um consenso, entendendo-se isso como uma ideia 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.

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 para que eles pudessem compreender sua realidade. Vale salientar que isso não implicaria a ideia 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, 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**. (grifo do original) (NEVES, 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 hegemoneizado 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. (BRUNET, 1976. p. 35)

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, 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. (NEVES, 2000, p. 118 a 120)

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.

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 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.

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.

#### BUILDING REFERENCES FOR THE TEACHING OF HISTORY: BOUNDARIES AND ADVANCES

**ABSTRACT:** In an effort to demonstrate that for at least fifty years the Brazilian professionals have been discussing which references should guide the teaching of History, the texts of Emília Viotti da Costa, written between 1957 and 1963, are used to support such idea. Here, we present some elements of a debate that has been acknowledged on some occasions by the professionals of history, but not yet managed by the category, concerning which references should be used for the choice of contents and/or objectives of this curricular component.

**KEY WORDS:** teaching of history, curricular references, Emília Viotti da Costa.

#### NOTAS

- 1 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 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, 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, 1998. p. 273-274)

#### REFERÊNCIAS

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.

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.

BRUNET, Michel. História vivida e História ensinada. In: ALLARD, Michel e LEFEBVRE, André et al. *A História e o seu ensino*. Coimbra: Almedina, 1976.

GADAMER, H. G. Historicidade. In: GADAMER, H. G. et al. *História e Historicidade*. Lisboa: Gradiva, 1988.

FONTANA, Josep. *História: análise do passado e projeto social*. São Paulo: EDUSC, 1998.