

## Ensino de História no Brasil: tensões do presente ao passado

Ernesto Charpinel Borges  
Maria Alayde Alcantara Salim

**Resumo:** O presente artigo parte das questões atuais que marcam as discussões sobre o lugar da História no currículo do ensino médio. Considerando, de acordo com Bloch (2001), que as questões do presente delimitam o retorno possível ao passado, focalizaremos os aspectos que marcaram a historicidade do ensino de história no Brasil, sua constituição como disciplina escolar e de que forma os cenários político, econômico e social marcaram a realização desse ensino.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Ensino Médio, História do Ensino de História

### Teaching History in Brazil: tensions from the present to the past

**Abstract:** This article is based on the current concerns that have set discussions about the place of History in the High School curriculum. Considering, according to Bloch (2001), that the issues of the present delimit possible return to the past, we will focus on the aspects that marked the historicity of the teaching of History in Brazil, its constitution as a school subject and how the political, economic and social scenarios marked the implementation of this teaching.

**Key words:** History teaching, high school, history of History teaching

### 1. Introdução

O historiador Marc Bloch, em obra clássica que marcou a renovação historiográfica a partir das primeiras décadas do século XX, refutou a concepção da História como ciência do passado, afirmando que a História é a “ciência dos homens no tempo”. Nessa perspectiva de compreensão do fazer histórico, os temas do presente condicionam e delimitam o retorno possível ao passado, uma vez que: “o presente bem referenciado e definido dá início ao processo fundamental do ofício do historiador: compreender o presente pelo passado e, correlativamente, compreender o passado pelo presente” (BLOCH, 2001, p.24). Norteados por essas reflexões tecidas por Bloch, focalizaremos nesse artigo o ensino de história, ou mais especificamente, o lugar do ensino de história no ensino médio ao longo da história do Brasil.



Esta contribuição pretende se instalar nas discussões sobre o atual contexto da Reforma do Ensino Médio, implementada por meio da Medida Provisória (MP) 746, publicada em 22 de setembro de 2016 e aprovada pelo Senado Federal em 08 de fevereiro de 2017.

Em meio a inúmeras críticas sobre o processo de elaboração do texto da reforma destaca-se inicialmente a rapidez do trâmite no Congresso Nacional e no Senado Federal que inviabilizou o debate com participação dos profissionais da educação e alunos, atribuindo desta forma uma feição autoritária a Reforma. Outro aspecto da Reforma que tem provocado grande apreensão nos professores de diferentes áreas do conhecimento, diz respeito à flexibilização do currículo. Atualmente, o currículo do ensino médio é composto por treze disciplinas obrigatórias, com as mudanças trazidas pela reforma 60% da carga horária deverá atender ao que for estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e 40% restante poderá ser preenchido de acordo com a opção dos alunos ou das escolas dentre cinco áreas de ênfase: Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Formação técnica e profissional.

A partir dessa nova organização a disciplina de História passaria a integrar a parte optativa do currículo, possibilidade que tem provocado dúvida e apreensão entre os professores da área em relação às perspectivas futuras da disciplina de História e a possibilidade eminente do seu esvaziamento no Ensino Médio. Por isso, acreditamos que as discussões travadas na atualidade sobre esse tema devem levar em consideração os aspectos que marcaram a historicidade do ensino de história no Brasil, sua constituição como disciplina escolar e de que forma os cenários político, econômico e social marcaram a realização desse ensino, pois como nos alertou Bloch (2001, p. 63), “[...] a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação”. O objetivo é, e sempre será o de defesa da autonomia de pensamento frente a qualquer medida considerada antidemocrática no campo educacional.



## 2. A constituição da História como disciplina escolar no Brasil: os primeiros tempos

Toda disciplina de ensino possui relações com a realidade vivida pelos seres humanos, e essas relações estabelecem sua inserção no currículo escolar. No entanto, estar presente no currículo não significa dizer que essa disciplina tem um lugar privilegiado perante as diferentes visões de mundo existentes na sociedade. Sobretudo se essa sociedade for marcada por divisões hierárquicas de poder historicamente constituídas.

Em sua obra *História e Ensino de História*, Thaís Nívia de Lima Fonseca (2003) afirma que uma disciplina se define como um “[...] conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação [...]” (FONSECA, 2003, p.15).

No processo brasileiro, a História somente ganhou *status* de disciplina no período imperial, após a fundação do Colégio Pedro II, em 2 de dezembro de 1837, como parte da estratégia do governo visando a construção de uma identidade cultural para a Nação (SCHWARCZ, 2000). Antes, o que se assistia era apenas à aplicação do saber histórico como auxiliar de outras áreas do conhecimento, definidas por quem detinha a propriedade de ensinar, neste caso, os jesuítas. Mesmo ensinando temas referentes à história aos indígenas e aos filhos das elites, a ação dos padres nos séculos XVII e XVIII ainda não auferia estatuto de disciplina aos conteúdos de história, apresentados com o propósito de complementar outros saberes, de fundo doutrinário e religioso.

Ainda no período imperial, além do Colégio Pedro II, fundou-se também o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que possuía como objetivo inaugurar uma produção historiográfica para o Brasil baseada nos vultos e personalidades políticos, sobretudo aqueles que estavam ligados à história do Império. A História passou a possuir um grande papel, e ganhou estatuto oficial de disciplina, passando “[...] do IHGB diretamente às salas de aula por meio dos programas curriculares e dos manuais didáticos [...]” (FONSECA, 2003, p.46).



Nesse período, mais precisamente em 1840, o médico alemão Carl Friedrich Philipp Von Martius recebeu do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro premiação por uma monografia que tinha como tema um projeto para o ensino de História do Brasil. Seu texto propunha a formação de um sentimento de identificação para o novo país. Em seu conteúdo, Martius sustentava que o Brasil – no que se referia à identidade histórica – seria formado por três raças, tendo o elemento branco preponderância sobre os demais. Sobre a idealização de Martius no campo dessa teoria de raças, temos a seguinte constatação de Ganzer (2012):

As “verdades” definidas por Martius em seu artigo constituíram, por conseguinte, regras de produção dos enunciados e regras de reconhecimento de seus sujeitos-autores. A reprodução desses discursos racistas tidos como verdades contribuíram, por sua vez, para a subjugação cultural das etnias miscigenada, negra e indígena no Brasil, que realmente se enxergaram (e foram enxergadas), durante muito tempo, como inferiores pela historiografia tradicional brasileira. (GANZER, 2012, p.12)

Von Martius sugeria em seu trabalho o branqueamento do país como um processo necessário à sua civilização. Isso explica em parte o que seria posteriormente o processo de incentivo às imigrações italiana e alemã no Brasil. Enquanto isso, as etnias consideradas “inferiores” eram marginalizadas na constituição do Brasil “civilizado”.

A História assumiria ainda, no pós-independência, um aspecto moral, tanto no que diz respeito ao ensino da história sagrada, ou história da religião católica, quanto de uma história política, com os fatos notáveis do Império. Ou seja, a História possuía um princípio de identidade fortemente ordenador e civilizador, conta Fonseca (2003).

Também perfazendo esse histórico, Circe Bittencourt (2002) sustenta, no texto *O saber histórico em sala de aula*, que a construção da identidade nacional, em voga no Brasil a partir do século XIX, justificava a existência de uma disciplina que trouxesse ao público escolar uma visão de identidade nacional forjada no chamado “mito do Estado-nação”, juntamente com outras disciplinas, tais como Língua Pátria e Geografia.

Dessa forma, era sugerida a criação de um Brasil para que os indivíduos se sentissem brasileiros, mesmo que para isso tivessem que buscar suas



raízes no mundo ocidental e cristão. O que se produzia naquele momento, com o aval do IHGB, era “[...] uma História eminentemente política, nacionalista, e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia [...]” (FONSECA, 2003, p.47), numa sociedade tradicionalmente dominada por grupos políticos ligados ao poder monárquico.

Finalizado o período imperial em 1889, a República traria um novo elemento ao ensino de História. Pela influência positivista do novo regime, passou-se a dar mais atenção a métodos e procedimentos no ato de formação cívica dos jovens brasileiros. Sendo assim, na passagem do século XIX ao século XX, como meio de garantir a formação patriótica da população, foi introduzida pelo recém-inaugurado Estado republicano a disciplina “Instrução Moral e Cívica”, ministrada paralelamente aos conteúdos de História. Nesse sentido, buscava-se o modelo de cidadania nos estudos biográficos, a partir dos exemplos de “grandes cidadãos” e dos seus feitos em benefício da pátria.

Nas primeiras décadas do século XX as reformas realizadas no sistema de ensino – mais especificamente a de Francisco Campos, de 1931, e a de Gustavo Capanema, de 1942) – de caráter nacionalista, conforme a orientação do presidente Getúlio Vargas, deram ao ensino de História um viés moral e patriótico, e de papel preponderante, já que passava a integrar o “[...] centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a definitivamente como disciplina escolar [...]” (FONSECA, 2003, p.52). Destaca-se também que os programas curriculares e as orientações metodológicas, de uma forma geral:

[...] pautavam-se, assim, pela ideia da construção nacional que, a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente. Mesmo com a adoção de maior grau de “cientificidade” para o ensino de História, algumas matrizes da história sagrada foram estrategicamente mantidas, em atendimento a pressões de setores católicos ligados à educação. (FONSECA, 2003, p.54)

Essa passagem corrobora com outra, enunciada por Bittencourt (2002), quando esta diz que a existência ou razão de ser de uma disciplina, em regra:



[...] deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade. Assim, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, a alfabetização como pressuposto do direito ao voto, o desenvolvimento do espírito patriótico ou nacionalista, entre outras questões, determinam os conteúdos de ensino e as orientações estruturais mais amplas da escola. (BITTENCOURT, 2002, p.17)

Quando o Estado brasileiro assume a dianteira do processo de construção curricular, durante as reformas dos anos 1930 e 1940, estava centralizando em si a decisão sobre o modelo ou lugar para o ensino de História, significando-o segundo as suas perspectivas de formação de uma identidade nacional. A instrução, ou conteúdo a ser ministrado, fortalecia-se nos planos governamentais, de acordo com as em suas representações e símbolos que o Estado desejava manter ou criar para o país, na esfera de um nacional desenvolvimentismo autonomista.

### **3. O Ensino de História em tempos de exceção: o regime civil-militar**

A participação de setores civis empresariais, religiosos, profissionais liberais e outros na articulação do evento, permite caracterizar o golpe de Estado de 1964 também como civil, pois mesmo durante os anos que se seguiram, os militares permitiram certa abertura a setores políticos ligados ao regime, como conta Oliveira (2013):

[...] a manutenção de eleições diretas para diversos cargos. Ainda que vários parlamentares tenham sido cassados e o Congresso tenha sido fechado em três ocasiões, as eleições proporcionais não foram suspensas, sendo que os eleitores escolheram senadores, deputados federais e estaduais nos anos de 1966, 1970, 1974 e 1978, bem como vereadores e prefeitos em 1966, 1970, 1972 e 1976. (OLIVEIRA, 2013, p.24-25).

Entretanto, sem perder a direção de uma interpretação do âmbito macropolítico do processo histórico, explicamos, com Saviani (2013), que tal golpe civil-militar foi uma medida extraordinária que visava:

[...] ajustar a ideologia política ao modelo econômico ou vice-versa [...] resolveu o conflito impondo a primeira opção. E a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da interdependência. [...] A ruptura deu-se no



nível político, e não no âmbito socioeconômico. Ao contrário, a ruptura foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico. (SAVIANI, 2013, p.364)

Com os militares no poder, resguardaram-se para as formações do educador e para o ensino os princípios do civismo e do patriotismo, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (LDB 4.024/1961) vigente pouco foi alterada em seus primeiros títulos, sobretudo em suas diretrizes nacionalistas. Segundo Saviani (2013), somente houve alterações nos aspectos organizacionais, “[...] tendo em vista ajustar a educação aos reclamos dos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da dependência [...]” (SAVIANI, 2013, p.364).

Em que pesem as alterações na direção da afirmação da dependência brasileira com relação ao capitalismo internacional, durante o regime civil-militar, a concepção sobre o que ensinar em História praticamente permaneceu a mesma, enfatizando a vida de “brasileiros célebres”, figurando aí novos personagens, ligados ao próprio regime, segundo Fonseca (2003).

Assim, a História atrelava-se à Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, também conhecida como “Doutrina da Interdependência”, que tratava de incorporar o Brasil ao mundo capitalista sob a liderança dos Estados Unidos. A doutrina foi elaborada pelo então general Golbery do Couto e Silva e encontra-se presente, na sua forma original, no livro *Geopolítica do Brasil*, lançado no ano de 1966. Por essa doutrina, os órgãos públicos foram orientados a elaborar planos educacionais que destacassem o civismo como premissa básica de aprendizado.

Essa manutenção do dever patriótico visava produzir a imagem de um país harmônico, onde todos deveriam zelar pela manutenção da ordem “democrática” estabelecida. Nesse sentido, a possibilidade de qualquer crítica, advinda, sobretudo, de discussões ou debates oriundos das ciências humanas sofre um impacto com a fusão da História e da Geografia numa nova disciplina: os Estudos Sociais, introduzida pela Lei 5.692, de 1971.



Obviamente, em se tratando de um regime de exceção, em que os cidadãos têm seus direitos cerceados por meio de Atos Institucionais, o discurso expresso nessa disciplina pretendia apenas reproduzir um “ideal simbólico” de sociedade, deliberado a partir da estrutura do regime ditatorial civil-militar.

Adentrando brevemente na ideia desse simbolismo, consideramos válida uma menção à visão crítico-reprodutivista da educação, mais especificamente a de Michael Apple (1989), que se aproxima desta pedagogia ao ressaltar que as instituições de ensino não são os “instrumentos de democracia e igualdade” almejados por todos nós. Afirma ainda que a escola reproduz as desigualdades de uma ordem social estratificada, “iníqua” em termos de classe, gênero e raça, tornando-se, portanto, um “[...] elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração nessas sociedades [...]” (APPLE, 1989, p.26).

Nesse sentido, se pensarmos no discurso em torno da disciplina de Estudos Sociais, é provável que entendamos as aproximações com estas intenções: preparar a adesão dos indivíduos ao projeto estabelecido pelo regime, visando à manutenção das relações de poder e dominação na sociedade. Nesse sentido, o “homem comum”, trabalhador, operário, camponês, jamais atingiria qualquer condição de um vir a ser protagonista da história, fenecendo como um mero apêndice do processo histórico dirigido pelos poderes culturalmente instituídos, das elites político-econômicas, e do Estado, como nos dá a entender Fonseca (2003). As orientações e metodologias de ensino, pelo fato de não mencionarem a necessidade de elementos críticos na análise de formação da sociedade, colocava a história – que havia deixado de existir como disciplina – como uma sucessão de fatos tidos como significativos no interesse do regime.

As orientações para a construção dos currículos das disciplinas escolares – incluindo aí História – encontravam-se naquele momento sob os auspícios de um padrão pedagógico de cunho produtivista, como consequência da adesão do poder institucional à “doutrina da interdependência” que, segundo Demerval Saviani (2013), gestou-se no interior da Escola Superior de





Guerra (ESG) e se impôs “[...] como a ideologia política correspondente ao modelo econômico desnacionalizante (capitalismo de mercado associado dependente) [...]” (SAVIANI, 2013, p.352).

Encontrando-se o Brasil atrelado aos modelos econômicos impostos pelo capital internacional, as concepções educacionais curvavam-se para a adequação dos indivíduos a uma visão de identidade orgânica – ou do país como um corpo ordenado, unificado pelo Estado de exceção –, que reconhecia nos ideais patrióticos uma identificação maior do que a de qualquer minoria social ou individual.

Aos indivíduos, caberia o papel de trabalhar para resguardar a ordem estabelecida pelo poder institucional, sob pena de dura repressão, caso constatada recusa ou manifestação contrária à ordem. A História, então absorvida pelos Estudos Sociais, não passava de um saber legitimador do processo de reprodução/adequação das representações ou visões de mundo do capitalismo dependente brasileiro, aderente aos ditames das zonas econômicas centrais do planeta.

#### **4. O Ensino de História em tempos de redemocratização**

Com a crise do regime civil-militar, em fins da década de 1970, e iniciado o processo de redemocratização, tornou-se evidente a necessidade de mudanças nos programas e nas propostas metodológicas para o ensino de História. Visava-se à elaboração de propostas educacionais consoantes com a reconstrução da democracia no país. E o debate iniciou-se buscando tal finalidade.

Em meados dos anos 1980, se intensificaram as discussões, sendo que as mais proeminentes foram realizadas nos estados de São Paulo e de Minas Gerais. As propostas de mudança de paradigma, nas discussões realizadas em São Paulo, levavam em conta principalmente o protagonismo do ato de “fazer história”. Nesse sentido:

Os embates defrontaram posições políticas distintas – à esquerda e à direita –, pois o projeto era, para alguns, extremamente radical, “ultrapolitizado” e “ultrassociologizado”; para outros era adequado à construção de uma sociedade



democrática. Como as propostas surgidas em outras partes do país, ela propunha um ensino de História voltado para a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaços para as classes menos favorecidas como sujeitos da história. (FONSECA, 2003, p.60)

As propostas debatidas e postas em prática no estado de Minas Gerais acabaram na dianteira no que se refere à implantação dos programas de História, ao menos quanto à produção didática. Sobre essa orientação, Fonseca (2003) novamente explica:

Mesmo que não ocorresse uma adoção literal do programa mineiro, seus princípios básicos serviam de orientação às novas coleções, como a integração entre as histórias do Brasil e Geral, a organização dos conteúdos pela cronologia dos modos de produção (das comunidades primitivas ao modo de produção capitalista), ou o uso de conceitos e expressões próprias do marxismo. (FONSECA, 2003, p.60)

Fonseca (2003) destaca que os programas de Minas Gerais acabaram se constituindo como síntese de todos os outros, na perspectiva de um ensino de História mais participativo e democrático, refletindo os acontecimentos do período, tais como a redemocratização e a reorganização dos partidos políticos e movimentos sociais.

A noção de “participação”, do programa de ensino de História de Minas Gerais, inseria a ideia de protagonismo histórico do homem, este visto como produtor do seu próprio conhecimento. Tal opção também recomendava a ideia de que as próprias práticas em sala de aula deveriam sofrer alterações, tornando mais dinâmica a interatividade no processo ensino-aprendizagem. Ou seja, deveria se dar mais atenção ao fato de que todo “ser que aprende” também é capaz de produzir – sobretudo a partir do trabalho – a história, sendo este “ser” também resultante dos processos constituídos historicamente.

A fundamentação teórica desses programas acabou tendendo, como dissemos, para o campo do materialismo histórico marxista, agregando seus conceitos fundamentais no ato de elaboração dos programas, materiais didáticos e processos de formação nas redes de ensino e na própria Universidade.



Dessa forma, conceitos como os de “[...] relações sociais, modos de produção, transição, classe dominante, classe dominada, apropriação do excedente [...]” (FONSECA, 2003, p.63) etc, foram largamente difundidos e assimilados como novas propostas de representação para o ensino de História. A adesão ao marxismo como fundamento teórico por um lado combatia o modelo tradicional de ensino baseado em datas, biografias e vultos políticos, plenamente utilizados antes e durante a ditadura, por outro acabaria relegando o entendimento do processo brasileiro a outras formas de generalizações, agora estruturais.

Significa dizer que, mesmo com a substituição da “história linear” positivista, baseada no progresso e no nacionalismo ufanista do regime civil-militar, por um modelo baseado nos modos de produção, não se abdicava definitivamente de uma visão “etapista”, emissária, portanto, das mesmas ideias baseadas num progresso da humanidade. A diferença básica consistia apenas no fato de que a visão se voltaria ao progresso da classe trabalhadora diante do sistema capitalista por meio de etapas pré-determinadas, resumidas e simplificadas aqui, na equação “exploração-revolução-ditadura do proletariado-comunismo”, conforme expressava a influência marxista nos currículos.

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, inicia-se uma renovação das ideias pedagógicas relacionadas ao ensino de História influenciada pelos os pressupostos historiográficos da Nova História, sobretudo em sua tendência francesa. Nesse sentido, houve a preocupação de se levar para a sala de aula – ou pelo menos para os processos formativos de professores – as últimas discussões historiográficas, mais precisamente, as de cunho culturalista. Dessa forma, temas relacionados à história das mentalidades e à história do cotidiano são inseridos na produção bibliográfica e nos programas curriculares. Sobre essa incorporação, Fonseca (2003) assim descreve:

Rapidamente, a história das mentalidades e a história do cotidiano tornaram-se sinônimo de inovação no ensino, e em função delas estava à disposição do professor um elenco considerável de publicações didáticas e paradidáticas que se apresentavam vinculadas àquelas tendências. (FONSECA, 2003, p.67)



Descritas as conjunturas pelas quais passou o ensino de História no Brasil, Fonseca (2003) interpõe um importante questionamento, que, acreditamos, vem ao encontro da temática focalizada no presente artigo: “[...] o que dizer das práticas do ensino de História nas salas de aula? [...]” (FONSECA, 2003, p.68).

Concordamos que os debates dos anos 1980 e 1990, bem como o conseqüente estabelecimento de programas curriculares mais abertos e participativos, seriam indicadores importantes sobre as possibilidades de mudanças de direção no ensino de História, delineando novos métodos e procedimentos para essa disciplina.

No entanto, partindo do questionamento acima, observamos que apenas mudanças na programação não significam necessariamente garantia de mudanças na relação ensino-aprendizagem. Esta, ressaltamos, encontra-se diretamente vinculada à relação entre professor e aluno e, tão importante quanto, à situação e ao ambiente em que existe enquanto relação humana.

Acreditamos que cada ambiente difere dos outros, em suas perspectivas, por sua formação histórica, seu público, suas relações internas e seus sistemas próprios de interpretações, representações e práticas sobre a realidade que o circunda. Afinal, uma escola de Ensino Médio regular da periferia difere de outra, de Ensino Médio Integrado ao Profissional, e estas, de outra, privada em zona nobre da cidade. Essas especificidades devem ser levadas em consideração.

Segundo Fonseca (2003), o que se ausenta nas pesquisas sobre o ensino de História é justamente a consideração da maneira como as composições curriculares são ressignificadas em sala de aula – na diversidade cultural brasileira – por educadores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Essa relação está disposta na herança histórica do lugar, do ambiente em que se encontra a disciplina, e na própria posição dos atores sociais a respeito desse lugar: seus juízos e suas visões de mundo, seus referenciais éticos.

Os programas e os planejamentos em História, signatários das renovações pelas quais passou a historiografia, não se concretizam totalmente



nas práticas de ensino cotidianas. O que nos faz perceber, em meio a tantos discursos e anseios por uma nova História para o ensino, a permanência de muitas práticas tradicionalistas. Fonseca (2003) legitima tal constatação quando assegura:

Os alicerces construídos desde o final do século XIX, sustentados numa concepção tradicional de história, foram fortes o suficiente para manter um edifício que, apesar das reformas e das propostas de alteração na sua concepção, não se abala tão fortemente. (FONSECA, 2003, p.69)

O tradicionalismo permanece, mesmo com a utilização de concepções teóricas marxistas, posto que estas também se utilizam de esquemas estruturais, retirando dos indivíduos a possibilidade de protagonismo e colocando-os sob a égide dos modos de produção, substituindo o evento, o biográfico e o vulto da história linear positivista por uma nova linearidade, ou uma “evolução” rumo ao socialismo ou ao comunismo, de maneira quase profética.

Os estudos sobre o ensino de História ainda permanecem atrelados às “dimensões formais” (formulação de programas e diretrizes, produção didática e paradidática) do saber histórico na educação. Ou seja, presos a toda gama de informações oriundas da organização da disciplina a partir de fóruns ou mesmo do poder institucional, seja pela dimensão tradicionalista, seja pela visão estruturalista do marxismo. As apropriações a respeito dessas concepções, e as relações diárias estabelecidas entre professores e alunos, ainda são pouco observadas nos estudos, reduzindo o âmbito cultural das análises.

No entanto, pode ainda existir saída para essa situação: se expusermos as diferentes representações dos personagens do processo educativo, aclarando a conjuntura da relação ensino-aprendizagem numa determinada instituição, e se considerarmos as probabilidades e possibilidades de cidadania a serem alavancados pelo ensino de História – afinal, que cidadão se deseja? – , poderíamos ter maior auxílio nas descobertas e tomadas de posição rumo à conscientização social e crítica dos envolvidos, quanto ao presente e ao



passado. Abordaremos essas questões mais adiante, ao tratarmos da ideia de “cidadania social”.

## 5. O Ensino de História na sociedade contemporânea: os desafios do presente

78

Após o período de exceção, as medidas políticas e econômicas governamentais acabaram se aproximando do neoliberalismo, aderindo ao discurso de uma “saúde do mercado” (ou das empresas) em prol do crescimento da economia. Nesse sentido, frisa Bittencourt (2002):

O mito do Estado-nação que sustentava o ideário nacionalista das propostas curriculares foi substituído pelo mito da *empresa*. A mudança do mito ordenador do currículo pode ser percebida pela importância e pela relevância que determinadas disciplinas assumem nos diferentes momentos da cultura escolar. (BITTENCOURT, 2002, p.18)

Como o interesse da nação é superado pelo das empresas, a ideia de identidade nacional acaba por se tornar secundária. Tem-se então a busca pela produtividade, e aliadas a ela, a pressão pela capacitação, sobre os indivíduos, e, entre estes, a disputa pelas melhores colocações no mercado cada vez mais globalizado.

Pensem na História. Isso nos leva a uma reflexão importante: se a identificação dos indivíduos é proveniente do seu reconhecimento dos processos históricos vividos em uma determinada coletividade/comunidade, existiria aí uma argumentação bastante contundente para a manutenção e defesa dessa disciplina. Bittencourt (2002), ao justificar a permanência da História como disciplina nos ambientes escolares, defende a “[...] necessidade urgente do ofício do historiador e do professor de História no sentido de evitar a amnésia da sociedade atual marcada por incertezas e perspectivas indefinidas [...]” (BITTENCOURT, 2002, p.14).

Tal indefinição é associada por Bittencourt (2002) ao processo de globalização, mais especificamente ao neoliberalismo que, após anos de ditadura civil-militar, com o advento da Nova República no Brasil a partir de 1985, acabou modificando os paradigmas orientadores do estabelecimento do ensino de História, no que diz respeito à sua recepção.



Se antes, até a ditadura, tais paradigmas de ensino vinculavam-se ao esforço de identificação nacional, atando os indivíduos a um ideal de um civismo orgânico e totalitário, ao mesmo tempo em que ocorria a incorporação econômica do país ao processo capitalista global, expatriado, agora a História não passa de um instrumento de apoio aos vestibulares ou mesmo de lazer, pois o que importa é estar apto à produtividade no mercado e ao consumo.

Para Bittencourt (2002), os tempos atuais promovem processos de identificação de acordo com o condicionamento dos indivíduos em posições ou status social. Ou seja, segundo a sua inserção ou colocação no mercado de trabalho e as suas possibilidades de consumo. Ao passo que os estudos sobre ensino de História levam os pesquisadores a tratarem da questão da identidade não somente pelo viés da condição econômica ou social, pois consideram que a ideia de cultura também deve permear a produção nessa área.

Dessa maneira, Bittencourt (2002) fala da existência de uma dicotomia “diferença-identidade”, a julgar pela expansão territorial brasileira e pela diversidade cultural presente no território. Como vimos anteriormente, a influência das discussões das décadas de 1980 e 1990 ecoou até os dias atuais, e já se começa a sentir o viés cultural nas produções sobre a área, sobretudo no que diz respeito aos temas da identidade.

A autora observa que ainda permanece ausente, nas discussões sobre o ensino de História, a vinculação entre identidade e cidadania em âmbito regional e nacional. Frisa que a imagem de cidadania nas propostas de História está ligada à formação de um “[...] cidadão crítico [...]” (BITTENCOURT, 2002, p.19), ou seja, alguém capaz de entender o tempo presente e identificar-se como elemento de transformação social, contribuindo para a construção da democracia. Ainda sobre o assunto, esclarece Bittencourt (2002):

Tais metas, “formação do pensamento crítico”, a “formação de posturas críticas dos alunos”, ou ainda “estudar o passado para compreender e transformar o presente” não são objetivos novos. A constituição de um pensamento crítico é uma meta necessária para as sociedades em transformação que exigem atuações criativas para a manutenção de estágios de desenvolvimento tecnológico, exigências de uma sociedade industrial urbanizada, e essa necessidade de formação escolar





está expressa em currículos a partir dos anos 50. (BITTENCOURT, 2002, p.19)

As metas de formação de cidadania crítica observadas acima decorrem, como diz a autora, da ligação do sistema socioeconômico brasileiro ao capitalismo mundial no final dos anos 1950, ainda no período do nacional desenvolvimentista.

Se aprofundarmos a reflexão sobre as palavras de Bittencourt (2002), poderemos entender que essas propostas acabam atrelando o público escolar às exigências de um sistema que, segundo Sennet (2012), deseja um trabalhador flexível e inovador, atualizado no processo produtivo e nas representações oriundas deste na convivência social. Ou seja, a sociabilidade – e sua repercussão na educação – deve se “adequar” às exigências das capacitações estabelecidas pelo modelo de desenvolvimento pregado pelo capitalismo em suas diferentes fases.

Parafraseando o historiador André Segal, Bittencourt (2002) ressalta que o ensino de História para os níveis fundamental e médio da educação básica:

[...] deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino da História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los num tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural, de maneira que fique “preservado de reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os patrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino.” (BITTENCOURT, 2002, p.20)

Bittencourt (2002) ressalta ainda que a cidadania de que fala André Segal deveria ser compreendida como conquista histórica dos grupos sociais, não como direitos concedidos por patrões ou mesmo pelo poder institucional, e argumenta em favor de um sentido, ou uma finalidade política, que deve possuir a disciplina de História, alegando que tal proposição não se encontra velada, “escondida nas entrelinhas”. O professor de História deve,

necessariamente, entender essa necessidade, pois dificilmente deixará de associar questões políticas atuais e passadas em suas atividades de ensino.

A autora problematiza ainda os objetivos de constituição de um “[...] cidadão político para o Estado [...]” (BITTENCOURT, 2002, p.21). Argumenta, com as ideias do historiador positivista Charles Seignobos, que a ideia dessa cidadania política possui raízes na constituição do Estado democrático na França, no final do século XIX. Ressalta também o desenvolvimento dessa ideia pelos Estudos Sociais no Brasil ditatorial. Essa disciplina, ao mesclar conteúdos de História, Geografia e Sociologia, visava adaptar cidadãos à ordem estabelecida, reforçando o sistema político em voga. Ou seja, propunha forjar operários bem adaptados ao trabalho nos diferentes setores econômicos, porém, sem a mínima preocupação com sua atuação social e/ou intelectual.

Bittencourt (2002) solicita uma reflexão acerca dos sentidos do termo “cidadania”, tão difundidos na política, nos textos acadêmicos e no ambiente educacional. Ressalta, quanto à formação do público estudantil em conteúdos de História, que as dúvidas nesse caso apontam para os seguintes questionamentos:

O aluno é sujeito da história ou pode sê-lo pela compreensão de que é igualmente produto de uma história? Quais os limites da ação histórica individual? Como a história vivida de cada cidadão interfere e se relaciona com a história da sociedade? Conhecer a realidade circundante em que o aluno vive implica fazer do estudo de História um instrumento fundamental para a desmistificação da sociedade moderna? Como o estudo do passado se relaciona com o desvendamento da realidade presente? (BITTENCOURT, 2002, p.21)

Ampliar o debate em torno da concepção de cidadania social seria creditar mais à coletividade histórica a possibilidade de controle sobre o modelo de desenvolvimento a ser seguido. Isso permitiria, como sugere Bittencourt (2002), escapar de possíveis perdas de identidade, resultantes do deslocamento de indivíduos em uma busca isolada por uma identidade individualizada, baseada na colocação no mercado, concordando com Richard Sennet em *A cultura do novo capitalismo* (2012). Seria, ao que parece, uma forma de dar à população o protagonismo de sua própria existência.



Entendemos, a partir de Bittencourt (2002), que o reconhecimento da presença de um conceito como o de cidadania social e crítica nos currículos de História serviria enquanto perspectiva de inclusão consciente do indivíduo no processo histórico, não apenas formação do cidadão “gente de bem”, que na verdade apenas serve bem à proposições do poder estabelecido, liberal, populista ou totalitarista.

Aprofundando um pouco mais, tal conceito poderia levar ao entendimento de que não é apenas o mérito individual, muito menos a antiga benfeitoria aristocrática, ou mesmo a crença ufanista no país, o que leva o indivíduo à conquista ou à derrota nos termos de uma realização pessoal, mas a sua participação (ou inatividade) nas possibilidades e oportunidades que uma determinada conjuntura histórica oferece.

Desse modo, a formação do cidadão político segundo o conteúdo histórico ganharia nova dimensão. Conferiria aos indivíduos a consciência do seu protagonismo social. Este seria embasado não no mero direito ao voto, mas na consciência de que o próprio voto e as outras possibilidades de sobrevivência, materializadas nos direitos básicos (participação política, alimentação, moradia, saúde, educação, acesso a bens materiais e culturais e lazer), são frutos dos processos históricos das lutas sociais, das quais diferentes indivíduos e grupos fazem parte. E de que nestes, muitas vezes, a vanguarda das conquistas esteve de posse da população por meio de suas ações, também históricas.

## **6. Considerações finais**

Talvez pela nossa experiência como docentes em diversas redes de ensino, percebemos que no Brasil e no restante do mundo capitalista, é mais fácil responder a um questionamento sobre o lugar de disciplinas como a Matemática ou a Língua Portuguesa no processo de habilitação dos indivíduos para o trabalho do que responder sobre a “utilidade da História” – ou do conhecimento histórico – nessa formação.

Saber ler e realizar operações com números e fórmulas acaba sendo o diferencial mais importante para se avaliar o mérito individual dos aspirantes a



um lugar no mercado de trabalho. Mesmo as orientações para a construção dos programas disciplinares acabam por se utilizar de termos oriundos do mundo mercadológico, tais como podemos perceber nas referências feitas por diversos programas de ensino a termos tais como “competências e habilidades”.

Referindo-se à introdução dos conceitos de *competências* e de *habilidades* nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino médio, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), Magalhães (2006) argumenta que tais termos “[...] remetem muito mais a um aprender a conhecer [...]” (MAGALHÃES, 2006, p.53) do que aprender conteúdos específicos das diversas áreas do conhecimento. E complementa afirmando:

Em disciplinas como Português e Matemática, é mais fácil chegar a um consenso sobre as competências e as habilidades. Em Matemática, por exemplo, ao final de certo tempo de estudo, é possível avaliar se o aluno será capaz de realizar as quatro operações: adição, subtração, multiplicação e divisão. (MAGALHÃES, 2006, p.53)

A respeito das críticas estabelecidas sobre os currículos estruturados a partir dos conceitos citados, ressalta ainda Magalhães (2006) que diversos estudiosos do tema têm alertado que “[...] estes termos demonstram comprometimento com certo aprender a fazer, que se encontra ligado ao mundo da produção [...]” (MAGALHÃES, 2006, p.54).

Mais uma vez recorremos a Bittencourt (2002), que, observando o estabelecimento de uma determinada disciplina no currículo escolar, afirma:

[...] deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade. Assim, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, a alfabetização como pressuposto ao direito ao voto, o desenvolvimento do espírito patriótico ou nacionalista, entre outras questões, determinam os conteúdos do ensino e as orientações estruturais mais amplas da escola. (BITTENCOURT, 2002, p.17)

Refletindo sobre o lugar da História no ensino básico, Bittencourt (2002) constata que a permanência curricular dessa disciplina acaba colidindo, hoje, “[...] com o ceticismo de alunos assaltados pelo imediatismo e pela ausência de



utopias: estudar história por que e para que, se a vida contemporânea aparentemente conjuga-se no presente e no singular? [...]” (BITTENCOURT, 2002, p.11).

Regina Helena Silva Simões parece endossar a reflexão de Bittencourt (2002), ao afirmar que:

Hoje, a história (vivida, pensada, ensinada) encontra-se igualmente desafiada pelo aqui-e-agora frenético de um presente violento e imprevisível, vivenciado na semicegueira do apagamento das “luzes” e “certezas” do pensamento científico moderno. (SIMÕES, 2009, p.12)

Entendemos, com as afirmações de Bittencourt (2002) e de Simões (2009), que a representação dominante incita o seguinte: se é no presente que existimos, seria nele, apenas nele, que se deveria buscar a realização, associada à capacitação constante, ao ganho material e ao consumismo. A própria dinâmica do sistema leva os indivíduos a essa busca constante por habilidades que os permita se manterem ativos no setor produtivo.

Aos indivíduos, influenciados por esse “[...] presenteísmo de forma intensa [...]” (BITTENCOURT, 2002, p.14), resta então a busca desenfreada por uma ou variadas capacitações, de uma forma dinâmica que garanta um leque de opções empregatícias e conseqüentemente a inserção num *status quo* que os permita consumir as novidades oferecidas pelo sistema, desde que devidamente qualificado, seja num Ensino Médio regular ou técnico-profissionalizante, seja nas Universidades, como futuros tecnocratas e tecnoburocratas, utilizando os termos de Pereira (1981).

Sobre essa busca incessante por espaço, que acaba direcionando todos para uma “disputa irracional”, sintomática mesmo da quebra do paradigma da modernidade, Simões (2009) ainda destaca que “[...] coexistem, na chamada crise pós-moderna, a ‘instabilidade’, a ‘desadaptação’ e infinitos ‘deslocamentos parciais’, que acabam por corroer espaços-tempos comunitários [...]” (SIMÕES, 2009, p.12).

Novamente, em acordo com Bittencourt (2002) e Simões (2009), refletimos: o lugar de um aprendizado sobre o presente e sua ligação com o estudo das experiências passadas, bem como a crítica à forma como estas



foram descritas – casos da História, enquanto disciplina escolar, e da historiografia, respectivamente –, é hoje ainda ocupado por uma perspectiva de futuro compromissada com a busca frenética por capacitações, com o sucesso material imediato baseado no consumismo e, finalmente, com o bem-estar próprio, desintegrado e carente de sentido social e coletivo.

Assim, afirma Bittencourt (2002):

[...] a sociedade consumista tem se estruturado sob a égide do mundo tecnológico, responsável por ritmos de mudanças acelerados, fazendo com que tudo rapidamente se transforme em passado, não um passado saudosista ou como memória individual ou coletiva, mas simplesmente um passado ultrapassado. Trata-se de gerações que vivem o presenteísmo de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadoria. A História oferecida para as novas gerações é a do espetáculo, pelos filmes, propagandas, novelas, desfiles carnavalescos... (BITTENCOURT, 2002, p.14)

As percepções dominantes sobre a História, na atualidade, parecem perpassadas, como argumentou Bittencourt (2002), por uma representação de que ela importa pouco no sentido de auxiliar no progresso material dos indivíduos. Não apresentando propriedades ao desenvolvimento do capital humano, ou seja, como potencialidade utilitária ao desenvolvimento econômico dos indivíduos, ou, ampliando o discurso, do próprio país.

Por outro lado, questionamos se a disciplina pode auxiliar com exemplos de protagonismo social de grupos constituídos no passado e presente, em sua diversidade de lutas sociais no país e no restante do planeta. A ideia é de que observemos se o conceito de cidadania social e crítica de Bittencourt (2002) poderia se constituir agente dessa influência, caso utilizado em sala de aula.

Para Bittencourt (2002), hoje, o lugar apresentável da História à sociedade é o da mera atração, velharia, objeto de museus ou de filmes, da transição de um passado obsoleto a um futuro de realizações materiais conforme a sua capacitação. Nesse sentido, entendemos que nem mesmo a memória é vista como elemento de identificação social, pois o indivíduo



encontra-se “fragmentado em múltiplas funções”, sem historicidade, tal como argumenta Sennet (2012).

O aluno, nessa situação, acaba por “digerir” o tempo passado simplesmente como “paisagem atrasada” do seu tempo, que vislumbra sempre um futuro de progresso. A História se apresenta apenas como uma espécie de “objeto de decoração” ou mesmo um “hobby”.

Com Bittencourt (2002), entendemos que aos professores de História resta um desafio: mostrar aos alunos, à sociedade e aos próprios gestores das políticas públicas em educação que a sua disciplina deve existir para além do mero “informar sobre o passado”. Algo difícil, pois a História não possui o utilitarismo de outros campos do conhecimento, responsáveis por direcionar os estudantes às “melhores colocações” no setor produtivo. Talvez por isso seja tão perigosa a readequação proposta ao ensino de História pela reforma do Ensino Médio, e de intensa necessidade o engajamento de professores, estudantes e demais profissionais da educação na defesa da permanência da História como disciplina social e crítica em ambiente escolar.

## 7. Referências bibliográficas

- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZALEZ, Maria Fernanda. **Ensino de História e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 2013.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- DORTIER, Jean-François. **Dicionário de ciências humanas**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- FALCÃO, Luciane Q.; CUNHA, Luiz A. **Ideologia, política e educação: a CBAI (1946/1962)**. 2010. Disponível em <http://www.educacao.ufrj.br/artigos>





[/n7./numero7-10.ideologiapoliticaeeducacaofalcaoecunha.pdf](#). Acesso em 2 jan 2016.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GANZER, Nathália Nicácio. **Carl Friedrich Phillip Von Martius**: como as ideias de um alemão influenciaram as construções historiográficas e identitárias brasileiras. 2012. Disponível em [http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/ganzer\\_nathalia\\_nicacio.pdf](http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/ganzer_nathalia_nicacio.pdf). Acesso em 5 set 2015.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **O ensino técnico-profissional e as transformações do Estado-nação brasileiro no século XX**. 2002. Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0668.pdf>. Acesso em 15 out. 2015.

MAGALHÃES, Marcelo. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje**: reformas curriculares, ensino médio e formação de professor. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a05.pdf>. Acesso em 21 out 2015.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. **Cultura escolar**: revisando conceitos. RBPAAE, v.19, jul/dez 2003. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/25445/14788>. Acesso em 20 dez 2015.

OLIVEIRA, Ueber José de. **Configuração político-partidária do Estado do Espírito Santo no contexto do regime militar**: um estudo regional acerca das trajetórias de ARENA e do MDB (1964-1982). 2013. 335 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SENNET, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SIMÕES, Regina; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcântara. **Ensino de História, seus sujeitos e suas práticas**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Normalização de Referências NBR 6023:2002**. Vitória: EDUFES, 2002.

### **Ernesto Charpinel Borges**

ernestocharpinel@gmail.com

Licenciado e Bacharel em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (2003), Especialista em Filosofia Social e Política: Sociedade e Cultura pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007) e Mestrado em Ensino na Educação Básica pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo - PPGEEB/CEUNES/UFES (2016). Atualmente é professor e pesquisador EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes – Campus Aracruz).

88

### **Maria Alayde Alcantara Salim**

maria.salim@ufes.br

Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (1991), Especialista em História Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007), Mestrado em Educação – PPGE/CE/UFES (2001), Doutorado em Educação - PPGE/CE/UFES (2001). Atualmente é professora adjunto IV no Departamento de Educação e Ciências Humanas e professora permanente do Programa de Pós – Graduação em Ensino na Educação Básica – DECH/PPGEEB/CEUNES/UFES.

Recebido em: 19/04/2017

Aprovado em: 29/04/2017

