

HISTÓRIA

Comissão Elaboradora:

Carlos Fabian de Carvalho
Cássio Vieira
Maria José Binda Carvalho
Nelson Almeida Filho
Raquel Félix Conti

Assessoria:

Prof^ª. Dr^ª. Juçara Luzia Leite (Ufes)
Prof^ª. Dr^ª Regina Helena Silva Simões (Ufes)

APRESENTAÇÃO

O presente texto é a conclusão de um trabalho iniciado em maio de 2004 pela Seme, e pretende ser um documento balizador para as práticas do ensino da História no município de Vitória. Por isso, é apresentado aos colegas professores na forma de uma proposta de reflexão e ação.

Dessa forma, esclarecemos que não pretendemos, aqui, apresentar uma reformulação curricular. Para tanto, seria necessário um tempo maior para o trabalho da equipe, envolvendo:

- a) Pesquisas específicas,
- b) O trabalho do Projeto de “Formação Continuada”,
- c) A integração dos trabalhos com outras áreas de conhecimento, com a Educação Infantil e os ciclos iniciais do Ensino Fundamental, com a Educação Inclusiva e a Educação de Jovens e Adultos, bem como com os espaços de educação não formal operacionalizados pela Seme (como, por exemplo, a Escola da Ciência – Biologia e História).

Assim sendo, tendo em vista os fatores acima destacados, mas considerando a complexidade que as questões sociais vêm assumindo nas últimas décadas e seus reflexos no ensino da História, este documento, elaborado por uma comissão de professores da Seme, tem como proposta uma (re)significação das Diretrizes Curriculares de História, em vigor no Sistema Municipal de Ensino desde 1996.

O trabalho da equipe teve início, em julho deste ano, com uma análise dos pareceres que foram elaborados por especialistas da área acerca das Diretrizes Curriculares em vigor. A partir desses pareceres, da análise de outras propostas

curriculares e das discussões em andamento na Formação Continuada, levantamos uma série de questões norteadoras para o trabalho.

Compreendemos que as propostas expostas deverão continuar a submeter-se a novas apreciações pelos profissionais do ensino da História do Sistema Municipal de Educação, de forma integrada com todos os envolvidos no processo educativo.

Propomos, portanto, desde já, um trabalho de reformulação curricular a ser efetuado pelo Projeto de Formação Continuada, entendido como processo contínuo de reflexão sobre a práxis docente, e não simplesmente como “pacotes” de cursos. Essa visão considera os artigos de diferentes autores referentes a tal assunto, analisados por Janete Carvalho e Regina Simões, que:

"[...] tendem a recusar o conceito de formação continuada significando treinamento cursos, seminários, palestras, etc, assumindo a concepção de formação continuada como processo. Alguns a definem como prática reflexiva no âmbito da escola, e outros, como uma prática reflexiva que, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente, a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais" (CARVALHO e SIMÕES, 1999, p. 13).

Visando a uma compreensão melhor do processo que originou este texto, fizemos a proposta de (re)significação das Diretrizes Curriculares, dividindo-a nos seguintes tópicos:

- a) As reflexões iniciais que nortearam o trabalho do grupo,
- b) Uma visão da área,
- c) O esquema conceitual que sugerimos como balizador entre o trabalho do profissional do ensino da História e as questões do tempo presente,
- d) Objetivos gerais do ensino da História que destacamos, e
- e) Algumas conclusões e sugestões bibliográficas.

REFLEXÕES INICIAIS

1) A História da História ensinada: e nós com isso?

Com a difusão das idéias iluministas, a História ensinada distanciou-se cada vez mais da influência da Igreja. Entretanto sua organização como disciplina escolar está diretamente relacionada com a transformação do estado da História como campo de conhecimento.¹

Durante todo o século XIX, a organização dos sistemas de ensino variou conforme as conjunturas nacionais, mas sempre havia a importância dada à formação do cidadão de acordo com o sistema social e econômico. Esse complexo processo de fortalecimento das identidades nacionais e de legitimação dos poderes políticos ocorria no momento em que a História começava a apresentar maior sistematização nos seus métodos de investigação, com seu saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado. Dessa forma, a História passou a ocupar uma posição central entre as disciplinas escolares: ao ensino da História caberia apresentar um passado glorioso da nação e de seus grandes vultos.

No Brasil, a História como disciplina escolar ocorreu após a Independência, com o início da estruturação de um sistema de ensino para o Império. O pensamento da elite política e intelectual apontava, cada vez mais, para a elaboração de uma história nacional que pudesse ser difundida por meio da educação, colocando como central a questão da identidade nacional. Foi muito importante, nesse sentido, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, que promoveu um concurso de monografias sobre como escrever a História do Brasil. Von Martius, bávaro vencedor do concurso,

¹ Como disciplina escolar estamos compreendendo, segundo Fonseca (2003, p. 15), “[...] o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica, e dotado de organização própria para o estudo escolar”.

propunha uma História que considerasse a mistura das três raças na formação de uma identidade brasileira. Tal concepção permanece no senso comum e pode ser percebida ainda no ensino, na mídia e também no cotidiano escolar.

Refletindo sobre o quadro em que se inscreveu a constituição da História como disciplina escolar no Brasil, percebemos que questões consideradas básicas atualmente, como as questões identitárias e aquelas relacionadas à formação do cidadão, estiveram presentes desde o seu início. Essa “permanência” merece ser considerada em suas diferentes conjunturas e, por isso, **Identidade**, **Cidadania** e **Cultura** fazem parte do esquema conceitual que fundamenta a proposta de nosso trabalho.

Ora, a “missão” do pensamento elitizado, que compreendia a História como “mestra da vida”, de fazer do ensino da História um instrumento de formação de cidadãos e legitimação da ordem vigente, deveria considerar, além de privilegiar o Estado e a ação de grandes personagens, o universo cultural no qual se inserem os sujeitos desse ensino. Isso se refletiu, por exemplo, na chamada Era Vargas, quando se estendeu o cultivo de uma memória para a construção de uma identidade nacional, ampliando o ensino escolar para uma educação que considerasse as políticas de preservação do patrimônio e as festas cívicas. Os livros didáticos e as comemorações passaram a ser instrumentos para a manutenção de determinadas visões de mundo e de História, sendo ferramentas de mediações entre as práticas políticas e as culturais.

Com o passar das décadas, as imbricações entre cultura, política e ensino da História passaram a expressar novas conjunturas que possibilitam um redimensionamento dessa “permanência”. Analisando, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais e seus reflexos no cotidiano do profissional da História, percebe-se que a prática docente da História tem caminhado de acordo com as principais questões de seu tempo, incorporando diferentes concepções de

ensino e de História, mas com a preocupação de formar o cidadão de acordo com uma ordem social que deve ser legitimada.

Hoje, em todo o mundo “globalizado”, a vida cotidiana coletiva se constitui um dos principais eixos do ensino da História, e as temáticas a ela referentes são importantes para destaques acerca das diferenças culturais e étnicas, incentivando o respeito às diversidades. No entanto também condicionam os cidadãos e suas identidades, mantendo desigualdades. Por isso, estamos considerando os diferentes aspectos que relacionam Identidade, Cidadania e Cultura inseridos nas perspectivas atuais do ensino da História .²

2) O Ensino da História e o Tempo Presente

Uma vez esclarecido o esquema conceitual que embasou nosso trabalho, selecionamos algumas questões contemporâneas que merecem destaque e podem ser trabalhadas transversalmente. Com isso, tentamos incorporar as possibilidades da transdisciplinaridade a alguns temas que têm gerado polêmicas no tempo presente e que têm sido centrais em discussões de outras propostas curriculares.

Questões relativas ao tempo presente são base de várias concepções e estratégias do ensino da História. Entretanto as relações entre o presente e o passado, no Ensino Fundamental, merecem cautela e reflexão, para que não se incorra em analogias excessivas e anacronismos. É preciso, todavia, considerar que a clássica idéia de que o passado ajuda a explicar o presente permite, por meio da transposição didática, estabelecer relações diversas (por exemplo, de causa e efeito) entre acontecimentos e períodos, construindo uma espécie de diálogo entre as realidades do presente e do passado, e desenvolvendo a percepção de alteridades.

² Tal reflexão, que preocupa profissionais do ensino da História em todo o mundo, foi exposta por Christian Laville, em 29 de julho de 2004, durante a conferência de encerramento do “V Encontro Nacional - Perspectivas do Ensino da História”. O texto de sua conferência está nos Anais Eletrônicos do evento.

Como o interesse pelo outro e sua compreensão é uma forma de interessar-se por si próprio, sugerimos temas que possibilitem facilmente o trabalho com a pluralidade cultural, considerando ainda nosso esquema conceitual de Identidade, Cidadania e Cultura.

Etnia, Meio Ambiente, Gênero e Ética são, dessa forma, uma sugestão de temas que torna possível a relação de questões sociais atuais com o ensino da História, considerando as diferentes temporalidades e alteridades, ultrapassando a concepção linear da História e de seu ensino.³

Etnia – Para melhor entender a problemática de inserir no currículo de História a questão da etnia, precisamos perpassar por uma discussão historiográfica.

Na década de 30 do século XX, as obras de Gilberto Freyre instituíram, a seu modo, o mito da democracia racial. Assim, apresentava as diferenças, mas estas se complementavam de forma harmoniosa. Tal concepção ainda é percebida, hoje em dia, pelo senso comum. Entretanto tentar falar de etnia num mundo que vive em conflitos étnicos constantes necessita, a priori, de uma conceituação melhor do termo.

O termo “étnico”, entretanto, ganhou uso mais generalizado após a 2ª Guerra Mundial, devido à resistência às doutrinas racistas, estruturadas com base numa noção biológica de raça que se desenvolveu fortemente ao longo do século XIX.

Somente a partir da segunda metade do século XX, ganharam força as teorias que enfatizavam que os grupos humanos eram um fenômeno histórico e

³ Para aprofundar a discussão sobre estes e outros temas polêmicos e sua relação com o ensino da História, ver ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (2003).

cultural e não meramente biologicamente determinados. A noção de etnia passou, assim, a ter a função de distinguir o fato natural do simbólico/ social.

No caso específico do município de Vitória, a Lei nº 4803, sancionada em 21 de Dezembro de 1998, institui a inclusão da História Afro-Brasileira no conteúdo curricular das escolas do sistema municipal de ensino. Todavia, ainda não houve a sua aplicabilidade como proposta metodológica.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) colocam o tema de forma sugestiva, porém, não enfatizam a necessidade de desenvolvimento de uma proposta metodológica que inclua a promoção de discussões com os movimentos sociais organizados e o rompimento com a lógica da ideologia dominante que está no eixo da escola. Pensamos que essa seja uma tarefa escolar primordial que, por meio do currículo, construa novas significações.

Meio Ambiente – O conceito que as Ciências Naturais atribuem ao meio ambiente implica o conjunto de condições naturais e de influências que atuam sobre os organismos vivos e os seres humanos. Em outros termos, pode ser definido como o produto das relações entre o ser humano e a natureza.

No entanto, optamos por uma conceituação de meio ambiente que se relacione à paisagem, porque pressupõe a ação histórica sobre os diversos sistemas ambientais onde vivemos. Dessa forma, todas as sociedades estão inseridas dentro de um meio ambiente natural, e com ele interagem em estratégias de sobrevivência. Essas estratégias variam desde a auto-suficiência à exploração desmedida desse meio na economia.

Tendo em vista que a presente proposta se fundamenta nos conceitos de Identidade, Cidadania e Cultura, ressaltamos que o conceito de meio ambiente inclui não apenas a “acumulação do tempo no espaço”,⁴ mas também uma ampla

⁴ A expressão é uma referência à obra SANTOS, Milton (1991).

noção de patrimônio que engloba a dimensão local e a construção de sentimentos de pertença.

Pensamos que a compreensão que o ser humano constrói sobre cada sociedade se dá, em parte, pelo relacionamento que cada uma tem com seu meio ambiente. Incluímos, assim, as variações e as relações de estudos sobre as representações históricas da natureza, as relações das sociedades humanas com a água, com a obtenção e com a utilização de energias da natureza, e com a exploração dos recursos naturais ao longo do tempo pelas sociedades.

Gênero – O conceito de gênero, como outros, aparece redimensionado em decorrência das aproximações da História com a Antropologia, ocorrida, sobretudo, a partir da dinamização dos estudos no campo da História Cultural e da História das Mulheres. Engloba aspectos sociais e políticos nas relações entre os sexos, considerando tensões e conflitos, diferenças e semelhanças, inclusão e exclusão, etc.

Dessa forma, o conceito de gênero permite também estudos sobre as relações de poder e seus sistemas de subordinação, desnaturalizando a relação única homem/ mulher, compreendida outrora como universal.

Nos PCNs , o conceito de gênero aparece como um “tema transversal” ligado às questões comportamentais de sexualidade e higiene, mas desprovido de seu significado político e cultural. Entretanto, sua inclusão obriga uma discussão sobre a categoria que transcenda a dicotomia sexo/ gênero. Compreendemos que a escola e seu currículo podem lidar com esse redimensionamento inserido na construção de uma percepção de si e do outro.

Ética – Segundo Abbagnano:

“O conceito de ética, proveniente do grego ethiké, é relativo aos costumes; pelo latim, ethica – em geral é relativo à conduta. Filosoficamente, ética é o estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana, suscetível de qualificação do bem e do mal, relativamente a determinada sociedade onde estamos inseridos” (ABBAGNANO, 2000, p.380).

A partir dessa definição, compreendemos a ética como uma organização das relações sociais com os princípios da ação individual do ser humano. Sendo uma reflexão crítica sobre a moralidade, possui um caráter normativo pois, por meio dela, buscamos esclarecer e questionar os princípios que orientam as ações humanas. Ética e cidadania são, dessa forma, princípios fundamentais para uma vida democrática.

Relacionando esse pensamento com nossa proposta para o ensino da História e seu objetivo direto de construção de uma compreensão da realidade, percebemos que a existência e a essência humanas, em sua dimensão ética, apontam não apenas para a ação individual do ser humano, mas também para suas relações sociais e as relações de poder a elas inerentes.

Ao apontarmos, assim, as questões atuais relacionadas às temáticas de etnia, meio ambiente, gênero e ética, relacionamo-las transversalmente com o eixo Identidade, Cidadania e Cultura.

Observamos, ainda, que a sugestão de trabalhar “temas transversais” não é, necessariamente, uma opção pela História Temática, nem uma reprodução do que já foi discutido nos PCNs. Visa, principalmente, a provocar a discussão em torno das possíveis construções de diferentes compreensões da realidade. Nesse sentido, os sujeitos do ensino da História, seus saberes e práticas, foram

considerados em seus diversos espaços e temporalidades, destacando, sobretudo, a dimensão cotidiana.

3) Para além do espaço/ tempo

O tempo, matéria-prima da História, sempre foi, não por acaso, de grande importância para a compreensão de seu ensino. Questões de fundamentação cognitiva, relacionadas à construção da noção de tempo, foram amplamente estudadas sobretudo por Piaget e seus sucessores. Entretanto, a partir desses estudos, outras questões foram levantadas e debatidas envolvendo a construção da noção do tempo histórico, as noções relativas aos níveis e ritmos da duração, a percepção das diferentes temporalidades e de uma historicidade, e, até mesmo, a construção de uma consciência histórica.

Paralelamente a esse processo, foi redimensionada a importância da construção da noção de espaço para o ensino da História no 3º e 4º ciclos, passando a ser importante a percepção de um espaço alterado e recriado no tempo sob a influência intencional do trabalho humano. **Sociedade e Trabalho**, aqui, passam a ser os principais conceitos com os quais necessitará trabalhar o ensino da História para construir as percepções das possibilidades da relação espaço/ tempo e de suas representações. As sociedades e o trabalho humanos, assim considerados, são, portanto, o grande objeto da história a ser ensinada.

As possibilidades de reconstrução e de representação do passado, considerando-se as diferentes temporalidades, exige o desenvolvimento de noções derivadas da interface espaço/ tempo, como: sucessão, duração, simultaneidade, permanências, rupturas, mudanças, etc. Observamos que a construção dessas noções é uma operação múltipla, que ocorre principalmente

pelo processo de escolarização e que aponta para a compreensão da causalidade histórica, devendo o professor estar atento às diferentes situações do ensino em que possam ser exploradas, sem perder de vista a relatividade cultural (outros contextos culturais que possam ser diferentes a respeito do tempo e do espaço.).

As questões relativas à relação espaço/tempo e suas formas de compreensão são a base do entendimento do mundo histórico e da construção de uma consciência histórica. Nesse sentido, para além das questões cognitivas, destacamos uma preocupação bastante contemporânea em relação às questões das sensibilidades. Dessa forma, é importante que o ensino da História esteja considerando a construção não apenas de noções e/ conceitos, mas também de sentimentos.

Os estudos mais recentes sobre o assunto apontam a necessidade de se construir pertencas e se reconhecerem sentimentos e sensibilidades também por meio do ensino da História. O reconhecimento sensível de que os sentimentos também têm sua história possibilitam compreender não apenas o que o Outro disse ou fez, mas aquilo que foi.⁵

A construção de um sentimento de pertença junto ao aluno, por sua vez, ao desenvolver a compreensão de que a experiência (história vivida) de cada um pertence ao fluir da história de tantos, impulsionaria a construção de uma consciência histórica. Dessa forma, oferecendo-se ao aluno diversas oportunidades de reconhecer o passado, criar-se-iam múltiplas possibilidades de caminhos na complexa história que é seu próprio crescimento, por meio da construção do sentido de pertença (a este espaço/ tempo). Dependemos, no entanto, do reconhecimento da importância da **Memória** para o ensino da História, em um mundo que privilegia, cada vez mais, a efemeridade das informações (conseqüência do redimensionamento da relação espaço/ tempo conferida pela atual tecnologia) e a velocidade do esquecimento. Nesse sentido, é necessária a

⁵ Para aprofundar essa discussão, veja: BRESCIANI, M^a Stella. e NAXARA, Márcia (2001).

compreensão de que é o reconhecimento de uma pluralidade de passados que apontará os possíveis futuros.

As questões do tempo presente e as possíveis relações entre as noções de espaço/ tempo compõem, dessa forma, o fio condutor de nossa visão de área.

Pensamos, assim, que o ensino da História, ao compreender as possíveis relações entre Memória e Ensino da História, tendo em vista o esquema conceitual Identidade, Cidadania e Cultura e as noções de Sociedade e Trabalho, deverá considerar as diversas formas de relações de poder presentes em nossa sociedade.

VISÃO DE ÁREA

1) O sentido do Currículo

Ao considerar as diversas formas de relações de poder e seus reflexos culturais presentes em nossa sociedade como o fio condutor de nossa visão de área, estamos também considerando os atuais estudos pós-críticos das teorias do currículo. Nos últimos anos, com a consolidação do campo das teorias pós-críticas do currículo, vem ocorrendo uma acentuada preocupação com as questões de gênero, etnia, e diversidades culturais. Tais questões são percebidas não apenas como culturais, mas também como expressões das relações sociais de poder. Segundo Tomaz Tadeu da Silva:

“As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder não tem mais um único centro. O poder está espalhado por toda a rede social [...]” (SILVA, (1999, p. 148).

Assim, percebemos este trabalho de (res)significação das Diretrizes Curriculares em vigor como “lugar” privilegiado de compreensão e transformação

das relações de poder, uma vez que as reflexões e sugestões aqui expostas estão inseridas no campo cultural (compreendido como campo de produção e construção de significações e sentido).

Segundo Marisa Vorraber Costa:

“A temática da cultura tem exercido grande fascínio sobre pesquisadoras e pesquisadores sociais, embora isso não signifique considerá-la exaustivamente investigada e debatida. Talvez ocorra precisamente o contrário: a cultura persiste como um fecundo campo de novas e/ou renovadas indagações. Especialmente no que se refere às vinculações entre cultura e educação, não se trata de uma área trivial de análise.

[...]

[...] O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo. Nesse quadro, a noção central, na perspectiva analítica em que discuto as relações entre currículo e cultura, é a de poder”. (COSTA, 2001, p.37).

Foi, pois, considerando assim a relação Currículo/Cultura nessa perspectiva das relações de poder e suas representações culturais que repensamos as Diretrizes atuais à luz do tempo presente.

2) As Diretrizes em Vigor

Em seu capítulo sobre fundamentação teórico-metodológica, o documento das atuais Diretrizes Curriculares – História aponta para a importância de relações da disciplina escolar História (conteúdos e práticas do ensino da História), da história vivida pelos alunos (e professores), e da História entendida como Ciência. Assim sendo, para Simões,

“A proposta assume como pressuposto inicial a indissociabilidade entre o ensino de História e o conhecimento histórico, percebendo a experiência escolar como espaço/ tempo também de produção (e não meramente reprodutor) do conhecimento histórico. Segundo os autores, rompendo os limites da sala de aula, faz-se necessário incorporar ao cotidiano escolar e mais especificamente ao ensino/ aprendizagem de História, o repertório de vida dos estudantes que convivem ‘com diferentes idéias e formas de fazer História antes mesmo de iniciar sua vida escolar’... Conseqüentemente, fugindo às concepções lineares e totalizantes da História, buscam relacionar o ensino de História, histórias de vida de alunos e professores e o conhecimento acadêmico [...]”. (SIMÕES, 2004, p 6).

Dando continuidade a esse pensamento, e considerando as transformações sociais ocorridas e realizadas desde a implantação das Diretrizes atuais, propomos, agora, uma fundamentação no campo da História Cultural. Dessa forma, tendo em vista as relações sociais de poder e suas representações culturais, apontamos possibilidades para as relações entre Cultura e: Currículo, Identidade e Cidadania, Sociedade e Trabalho, e Memória. Reconhecendo a relação dialógica entre História Cultural e ensino da História, ampliamos, portanto, as reflexões iniciais de nosso trabalho, a partir dos pressupostos das Diretrizes em vigor.

3) A História Cultural e o ensino da História

A fundamentação na História Cultural ocorreu após um processo em que os professores de História presentes aos encontros do Projeto de Formação Continuada – que constituem 60% do total de professores de História do Sistema Municipal de Ensino Fundamental em regência de sala de aula (segundo pesquisa de frequência) organizaram comissões para a análise de um total de 19 coleções de livros didáticos. A partir daí, foram confeccionados pareceres teórico-pedagógicos e historiográficos a respeito de cada uma das coleções. Com base nesses pareceres, deu-se a escolha dos livros didáticos para o Ensino Fundamental no triênio de 2005 a 2007. Durante esse processo, foi realizada uma pesquisa do perfil do professor de História do SME que apontou que esse profissional possui inclinações teóricas que perpassam por duas correntes historiográficas: a marxista e a História Nova.

A historiografia marxista consiste em uma análise da sociedade humana em todo o seu *devoir* a partir da premissa de que toda a sociedade é organizada em uma infra-estrutura econômica que estabelece as formas de organização social e cultural. A História Nova, por sua vez, preconiza que a mentalidade, os hábitos, os costumes e o cotidiano de um povo revelam as características que distinguem essa cultura das demais e distinguem uma conjuntura localizada espaço-temporalmente de uma outra qualquer.

Dessa forma, a opção pela História Cultural deve-se, sobretudo, às diversas possibilidades de integração das concepções de História marxista e historionovista (sem perder de vista seus conflitos). Também foi necessário considerarmos que a escolha dos livros didáticos apontou para coleções que, além de fundamentarem-se em uma percepção integrada da História e de seu ensino, se baseiam em uma concepção cultural de História.

Ora, inserir o conceito de cultura em uma discussão sobre currículo de História não é uma escolha irrefletida. Ao mesmo tempo em que baliza o núcleo da discussão – a relação entre cultura e história no trabalho cotidiano que o currículo realiza -, a dimensão cultural também reconhece sua importância para colocar em dúvida a racionalidade científica cuja ambição é a elaboração de teorias explicativas monolíticas das quais a História também se ressentem.

Posto isso, destacaremos, nesta breve reflexão sobre a História Cultural e o ensino da História, a importância que os estudos acerca de memória e da identidade assumem em tempos de “*crise da História*”. Buscamos, assim, estabelecer preliminarmente que cultura e currículo são práticas de significação capazes de tornar o mundo inteligível. O ensino da História proporcionará ferramentas para a construção de uma compreensão do mundo e do desenvolvimento de uma consciência histórica. Segundo Astor Diehl:

“[...] uma das chaves de compreensão da situação atual das perspectivas historiográficas é o estudo da memória e da identidade. Claro está que esse estudo não mais poderá recorrer à memória como um ato apenas de busca de informações do passado, tendo em vista a reconstituição do passado. Mas deve ser entendida como um processo dinâmico da própria memorização. Além disso, a noção de identidade precisa ser antropologizada com o objetivo de ampliar seus aspectos de possibilidades, saindo-se assim da conceituação de identidade como sendo meramente ideológica” (DIEHL, 2002, p. 112).

Essa discussão, que, aqui, apenas apresentamos, remete-se diretamente aos múltiplos cruzamentos entre memória e identidade, por meio de aproximações com a História Cultural. Esta admite novas questões e problemas que possibilitam a compreensão de uma realidade que se torna cada vez mais complexa. Assim, se tudo o que já foi contado de uma forma poderá sempre ser contado de outra, reescrever e revisar interpretações é função da própria História, e a História Cultural torna isso possível também por meio de seu ensino. Segundo Sandra Pesavento:

“A presença da História Cultural assinala, pois, uma reinvenção do passado, reinvenção esta que se constrói na nossa contemporaneidade, em que o conjunto das ciências humanas encontra seus pressupostos em discussão. Pode-se mesmo aventar que a História tenha sido uma das últimas ciências humanas a enfrentar essa revisão de pressupostos explicativos da realidade. Mas, quando realizou essa tarefa, produziu mais alarde e contestação” (PESAVENTO, 2003, p. 16).

Ainda que tenha incorporado timidamente essas novas questões, o ensino da História não está ausente das discussões historiográficas contemporâneas. Entretanto faltam ainda pesquisas que possam viabilizar uma compreensão melhor sobre o saber histórico escolar (como é apreendido por aqueles que passam pela escola, como é trabalhado pelo profissional do ensino da História, como passa a fazer parte do imaginário social...) e, dessa forma, redimensionar o trabalho do professor. Esse tipo de investigação não é tarefa exclusiva da academia, mas deve ser fruto de um trabalho em conjunto com os profissionais de todos os níveis do ensino, visando a uma consolidação da prática da pesquisa no cotidiano escolar.

4) Por uma dimensão local no ensino da História

A dimensão local e o ensino da história, na perspectiva que aqui apresentamos, ao considerar as possibilidades de seu fazer/ saber e questionar os conteúdos tradicionais, tornam possível a transformação da fronteira da história vivida e da história ensinada em um lugar de diálogos e reflexões possibilitando um maior espaço de ação do professor. Segundo Leite e Conti :

“A questão local no ensino da História, em suas interfaces com as diversas dimensões das sociedades (compreendidas em suas temporalidades), não se reduz ao tempo imediato nem ao espaço próximo, mas também não os exclui. Assim, não diz respeito a uma realidade estável, imutável, pacífica e passada, mas sim, a diferentes oportunidades de respostas, sempre provisórias, que privilegiem a diversidade dessa realidade. Deve, portanto, contemplar as especificidades referenciadas na dimensão cotidiana, mas também nas dimensões mais gerais, que enfatizem as diversas formas de leitura do mundo, consolidando um sentimento de pertença” (LEITE e CONTI, 2004, p. 34).

Com base no trabalho das autoras, e pensando sempre na articulação Identidade, Cultura e Cidadania, sugerimos que a dimensão local seja o centro desta proposta de (res)significação das Diretrizes Curriculares de História. A chamada História Local é uma abordagem que torna bastante viável o estudo de conteúdos conceituais e procedimentais, por meio do acesso a fontes diversas, porque é possível visitar acervos e arquivos, entrevistar pessoas e observar as pistas deixadas pelas gerações no espaço/ tempo. É uma postura flexível, pois possibilita a incorporação e a produção de novos conhecimentos.

Se considerarmos que a questão das identidades, atualmente, está associada à construção de uma consciência histórica que surge do terreno das memórias (individual, coletiva, partilhada), teremos também que levar em conta as características dessa questão nos dias de hoje (não é a mesma questão, portanto, posta desde o início da História ensinada no Brasil e associada à consolidação de uma idéia de nação). Assim sendo, compreendemos que a pertença a uma geração é garantida pela cultura partilhada, daí a necessidade de enfatizar o

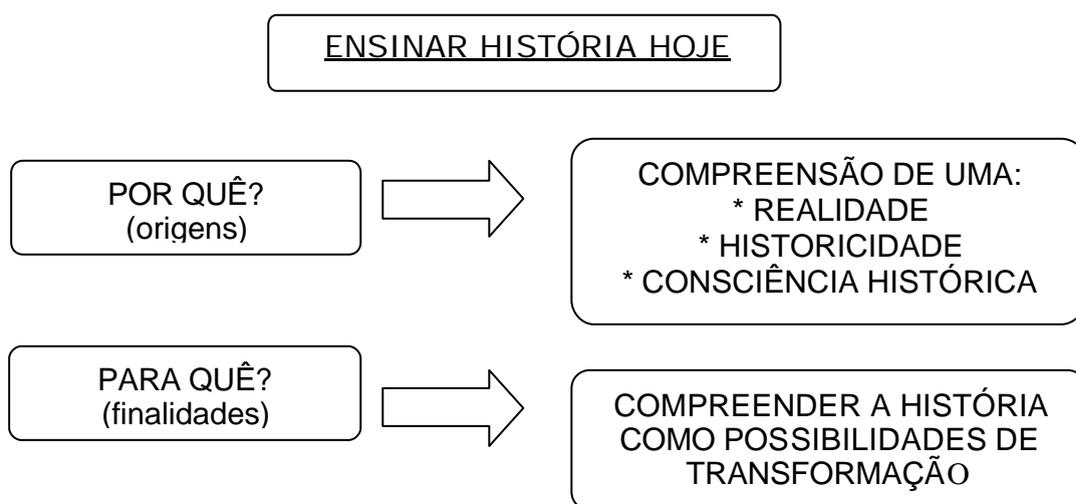
processo de construção de uma consciência histórica com base na dimensão local. Dessa forma, o conceito de geração ganha um sentido histórico visto que as imagens do passado são transmitidas e sustentadas em sua qualidade de construções culturais.

Concordamos, portanto, com a seguinte conclusão das supracitadas autoras:

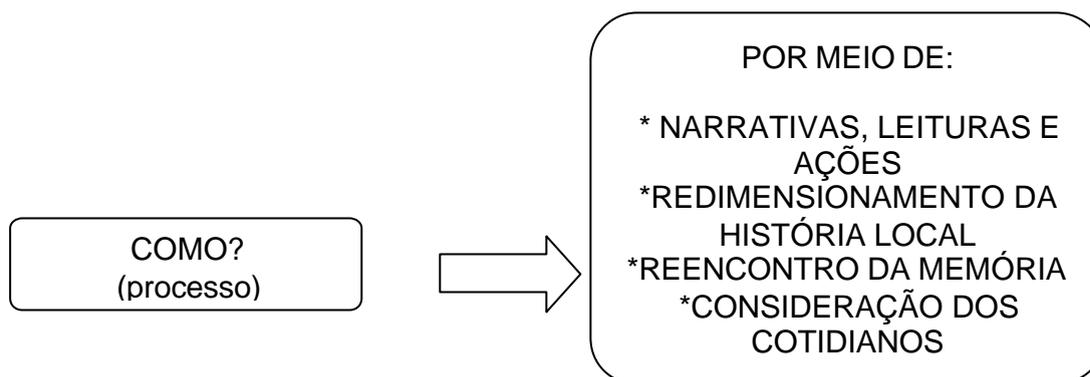
“Em síntese, consideramos que o ensino de História pode vir a ser um espaço de debate entre os diversos saberes, bem como uma estratégia de interlocução dos sujeitos desses saberes, enfatizando as diversas formas de construção de uma compreensão do mundo e de si mesmo, consolidando um sentimento de pertença. A consciência histórica, dessa forma, não pode ser confundida com o conhecimento histórico, embora seja cientificamente interpretada” (LEITE e CONTI, 2004, p. 36).

A dimensão local, neste sentido, apontaria para uma construção de cidadania por meio da consolidação da consciência histórica. Tal cidadania ganha significado coletivo com o sentimento de pertença, superando as atitudes cívicas individuais, e incentivando a realização de que somos todos contadores e fazedores de História.

RESUMINDO⁶



⁶ O esquema apresentado é baseado em LEITE, Juçara (2004).



OBJETIVOS GERAIS

Como consideramos este trabalho como o início de um debate, formulamos as proposições a seguir, baseadas no estudo de Juçara Luzia Leite e Raquel Félix Conti (2004, p. 37). O conjunto listado abaixo, organizado em tópicos, tem a intenção de suscitar controvérsias, acordos, polêmicas e negociações entre os professores do Projeto de “Formação Continuada”. Dessa forma, pretende-se fundamentar uma proposta de trabalho para o ensino fundamental que transcenda a idéia de uma educação missionária, iluminista e redentora, podendo ser discutida e apropriada pelos seus sujeitos.

Um debate entre o ensino de História praticado e aquele aqui idealizado, que privilegie como eixo a dimensão local e a formação dos sujeitos de direitos, portanto, deveria observar:

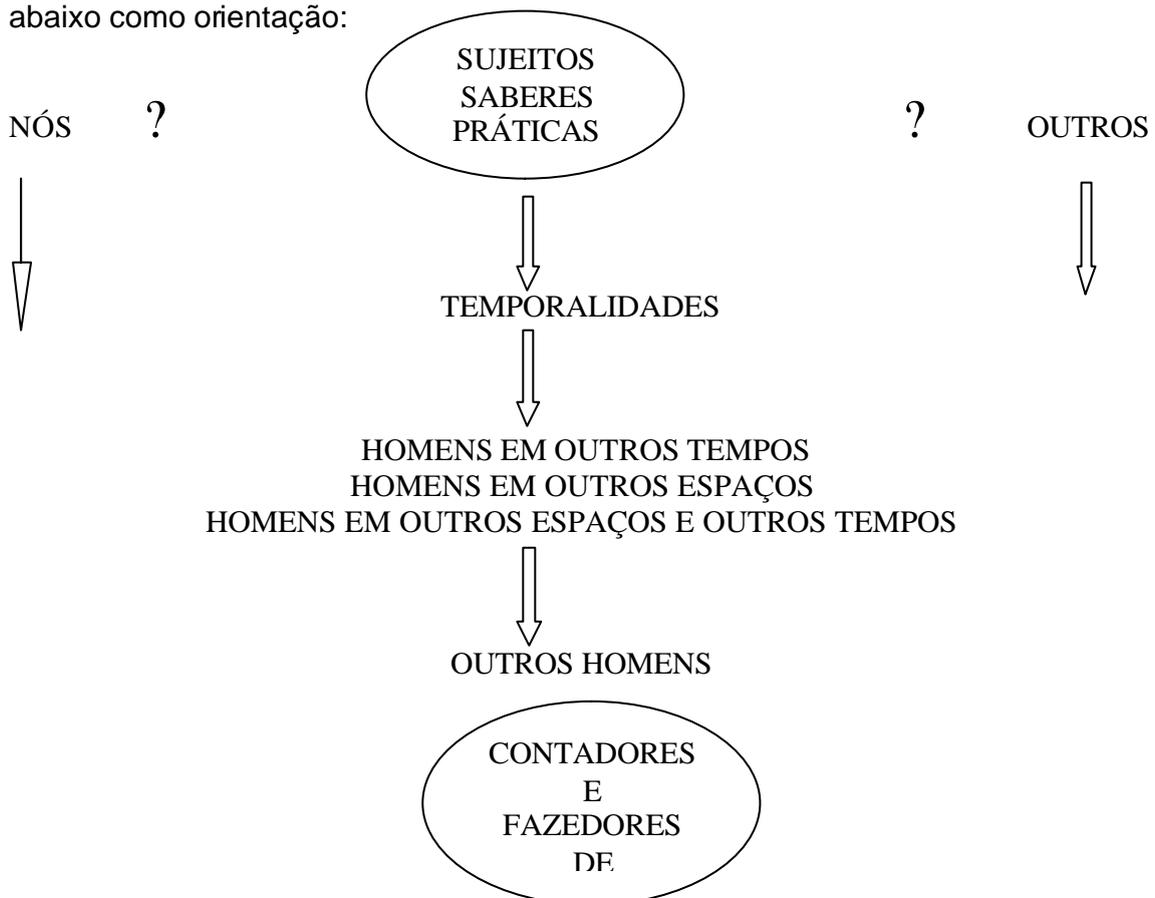
- ✍ A compreensão de que somos sujeitos historicamente construídos e portadores de direitos;
- ✍ A dimensão ética de todo processo educacional;
- ✍ A percepção de que a história e seu ensino são objetos de si mesmos, sem perder de vista a articulação teoria/ prática, destacando as etapas e as ferramentas do processo investigativo;
- ✍ O eixo na dimensão local em consonância com os mais recentes debates que envolvem a História como ciência e sua função social;

- ✍ A interlocução das demais ciências sociais com o ensino da História, e com os demais saberes escolares;
- ✍ Algumas concepções como rupturas e continuidades, semelhanças e diferenças, passado e presente, proximidade e distância, antigo e moderno, urbano e rural, que, para além de suas dicotomias aparentes, ampliam noções como representações e processo;
- ✍ O reconhecimento das diferentes linguagens, textos e múltiplos olhares que estão presentes em nossa sociedade, (res) significando a noção de documento, considerando os procedimentos do historiador no trato com a História;
- ✍ A educação patrimonial (e seus estágios de observação, registro, exploração e apropriação) como uma das estratégias do ensino da História ao considerar o meio ambiente histórico e o patrimônio vivo;
- ✍ O espaço historicamente construído e, portanto, inserido no processo do ensino da História em suas múltiplas temporalidades;
- ✍ As questões concernentes à memória (individual e coletiva, fragmentada e reconstruída, singular e plural), ressaltando a importância da consolidação de paradigmas identitários;
- ✍ A formação de uma consciência histórica, necessária nos processos de transformação social, cuja base é o trabalho humano;

A seleção de conteúdos e as formas de avaliação dependeriam da autonomia do professor. Não se consideram, todavia, as coleções de livros didáticos selecionadas pelos professores, pois elas já são uma exposição daquilo que consideram importante selecionar como conteúdo programático, além da concepção de História que as embasa. É preciso, entretanto, romper com o monopólio do livro didático como fonte da prática docente, mesmo porque ele não possibilita um efetivo trabalho fundamentado na dimensão local, haja vista sua elaboração e publicação concentradas no eixo Rio/ São Paulo.

É importante que o profissional do ensino da História reveja seus saberes docentes e os considere como forma de ampliar a sua gerência sobre seu próprio trabalho, incorporando-os aos conteúdos do ensino. O livro didático passaria a ser, dessa forma, um apoio bibliográfico que o professor compartilharia com seus alunos, sem ser confundido com o próprio conteúdo programático. A prática da pesquisa e a Formação Continuada devem ser consideradas, nesse contexto, a base para o desenvolvimento de uma prática pedagógica realmente autônoma⁷.

Da mesma forma, as estratégias de avaliação e suas diversas tipologias, devem contemplar o conteúdo selecionado, as metodologias empregadas e a concepção de História que fundamenta o trabalho do professor. Entretanto, não devem perder de vista os objetivos gerais enfocados em seu planejamento, seja conceituais, seja procedimentais, seja comportamentais. Sugerimos o esquema abaixo como orientação:



⁷ Para ampliar essa reflexão, ver LEITE, Juçara (2004 b)

CONCLUSÕES

Enfatizando sempre o espaço de autonomia do professor, pretendemos diferenciar a fundamentação em uma dimensão local de uma temática meramente conteudística que esse termo poderia suscitar.

Especificamente em relação ao ensino da História, destacamos a importância da interface dos conceitos de identidade (social, étnica, de classe, de gênero, nacional, local, etc.), cidadania (direitos políticos, civis e sociais) e cultura (popular, política, plural, etc.) para o processo de construção de uma consciência histórica. Dessa forma, as temáticas e/ou os conceitos sugeridos, surgem, aqui, como novas perspectivas de análise de nossa sociedade e das relações culturais de poder inerentes a ela.

Apenas com a intenção de melhor esclarecer nosso ponto de vista, indicamos a necessidade de se agruparem os eixos que fundamentarão os conteúdos, diferenciando-os por segmentos de ensino, tomando como base as diferentes formas do processo de construção de uma consciência histórica e os objetivos gerais expostos anteriormente.

Considerando que o trabalho no 1º e 2º ciclos teve como base a ênfase na construção de uma consciência de si a partir do reconhecimento do outro, bem como da noção de coletividade e alteridade (com destaque para a educação patrimonial), sugerimos que o trabalho no 3º e 4º ciclos enfatize a construção de uma consciência de diferentes alteridades, isto é, que amplie a compreensão de outros tempos e espaços, e outras sociedades, considerando a importância do reconhecimento de diferentes temporalidades históricas.

SUGESTÕES DE LEITURAS

Além dos estudos que utilizamos para fundamentar este trabalho, e que constam no item “Bibliografia”, ao final de nosso texto, sugerimos algumas leituras que poderão auxiliar os colegas professores no seu cotidiano profissional. Bom trabalho!

BITTENCOURT, Gabriel (org.). **Espírito Santo**: um painel da nossa história. Vitória: Edit/ SECULT, 2002.

O livro rediscute objetos, abordagens e problemas da História do Espírito Santo, através das diferentes visões dos autores.

DAVIES, Nicolas (org.). **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Rio: Access, 2001.

O volume é organizado com o objetivo de discutir o currículo de História para além de uma listagem de conteúdos.

DE ROSSI, Vera Lúcia S. e ZAMBONI, Ernesta (orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003.

Nessa obra, pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento refletem e discutem sobre a natureza da diversidade do tempo.

KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

Partindo do pressuposto de que fazer um texto de História é estabelecer um diálogo entre passado e presente, especialistas em diversos recortes históricos refletem sobre o problema da renovação do enfoque da História e seu Ensino.

LENSKIJ, Tatiana e HELFER, Nadir E. **A memória e o ensino de História**. Santa Cruz do Sul: EdUnisc/ Anpuh – RS, 2000.

Trata-se de uma coletânea de estudos a respeito da relação memória e ensino da História, com ênfase na dimensão local.

MATTOS, Ilmar R. de.(org.) **Histórias do ensino da História no Brasil**. 1. Ed. Rio: Access, 1998.

O grupo de autores procura estreitar as ligações entre ensino e pesquisa através de estudos sobre a História, seu ensino e o ofício do historiador.

MENEZES, M^a Cristina (org.). **Educação, Memória, História: possibilidades, leituras**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

Os autores, oriundos de diferentes áreas, discutem as possíveis relações entre Memória, História e Educação, considerando novos olhares e diferentes abordagens.

NIKITIUK, Sônia M^a L. (org.). **Repensando o ensino de história**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

Aqui, profissionais da História repensam algumas questões contemporâneas e suas relações com o ensino da História.

SCHMIDT, M^a Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

Organizadas no formato de um “manual”, as idéias apresentadas nesse livro discutem a prática do ensino da História a partir de três eixos: compreender, fazer e ensinar a História.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2000.

ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio: Casa da Palavra, 2003.

ABREU, Regina e CHAGAS, Mário (orgs.) **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRESCIANI, S. e NAXARA, Márcia. **Memória e (res) sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

CARVALHO, Janete M., e SIMÕES, Regina Helena Silva. “O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos brasileiros”. **Cadernos de Pesquisa do PPGE**. Vitória: UFES/ PPGE, 1999. v.8.

CITRON, Suzanne. **Ensinar a História hoje: a memória perdida e reencontrada**. Lisboa: Liv. Horizonte, 1990.

COSTA, Marisa Vorraber. “Culturas populares, velhas e novas”: In SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina**. 2.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

DIEHL, Astor Antônio. **Cultura historiográfica**. Bauru: EDUSC, 2002.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 5., 2004, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPUH/ GT Ensino de História, 2004.

FONSECA, Thaís Nívia de L. e, **História e ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEITE, Juçara L. **História III: o Espírito Santo**. Vitória: UFES/ NEAD, 2004. Parte integrante dos módulos do curso de Pedagogia na modalidade EAD.

LEITE, Juçara L. e CONTI, Raquel F. O currículo de História e a dimensão local: formando sujeitos, redescobrimo objetos, repensando a sociedade. **Revista Ensino de História**, Niterói, nº. 5, p. 30– 40, 2004.

LEITE, Juçara L. Formação continuada de professores e formação individualizada: as possibilidades do ensino não presencial. In: LEITE, Juçara L. e REBOUÇAS, Moema L. Martins. **Tv Escola no Espírito Santo**. Vitória: Ed. das autoras/ Gráfica S. Antônio, 2004. *no prelo*.

MEC/ BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – ensino fundamental**. Brasília, 1998.

PEREIRA, M^a de Fátima. **Concepções de História na proposta curricular do estado de Santa Catarina**. Chapecó: Universitária, 2000.

PESAVENTO, Sandra J. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÕES, Regina H. S. **Parecer sobre as diretrizes curriculares – História**. Vitória: Seme, junho de 2004. *Mimeo*.