

H I S T Ó R I A

& U T O P I A S



ORGANIZAÇÃO
Ilana Blaj
John M. Monteiro

A N P U H

Associação Nacional de História

HISTÓRIA & UTOPIAS

*Textos apresentados no XVII Simpósio
Nacional de História*

Organização
John Manuel Monteiro
Ilana Blaj

A N P U H

Associação Nacional de História

1996

A HISTÓRIA E O ENSINO TEMÁTICO

Kátia Maria Abud

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Ensinar a História a partir de determinados temas é um projeto que vem sendo discutido desde algum tempo. No Estado de São Paulo, na década de 60, escolas experimentais públicas, como os Ginásios Estaduais Vocacionais organizavam seus planejamentos em torno de temas que procuravam atender a uma problemática contemporânea.

Essas escolas procuravam colocar em prática os princípios da Escola Nova que, entre outras inovações, pretendiam uma participação efetiva do aluno no processo de ensino aprendizagem, o desenvolvimento da sociabilização e do pensamento crítico, de modo que desenvolvessem o exercício da cidadania, com o objetivo de transformar a sociedade.

A ênfase nas mudanças sociais e na formação do aluno como o elemento transformador aliada a teorias pedagógicas renovadas levavam à busca de soluções que integrassem as áreas de conhecimento que compunham a grade curricular. Uma das formas de realizar tal integração era a de levantar um núcleo de currículo, o “*core curriculum*”, do qual decorreriam todas as atividades das escolas e que geraria os temas específicos para cada uma das séries do curso ginásial. Todas as disciplinas se integravam pelos temas, a partir do planejamento de Estudos Sociais, considerada a área-síntese do currículo.

Na busca de estabelecer as ligações entre os educandos e o meio em que viviam e que deveriam transformar, os temas se iniciavam na então primeira série ginásial com o estudo do município onde se localizava a escola, uma tentativa de iniciar o estudo na área das Ciências Humanas, com objetos próximos do alunado. A partir daí, introduzia-se a História do Estado de São Paulo, do Brasil e a chamada História Geral.

Os temas não impediam que se utilizasse a periodização “clássica” (Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea), o que fazia com que os fatos da História Política fossem predominantes, apesar da importância dada aos

aspectos econômicos e sociais, que problematizavam os conteúdos propostos nos planejamentos.

Em 1970, a ditadura militar, através de seus prepostos no governo estadual, pôs fim às experiências educacionais que os Ginásios Vocacionais desenvolviam e no ano seguinte foram integrados à rede pública, como escolas regulares. No ano seguinte, foi publicada a Lei 5692/71 que introduzia profundas mudanças no sistema educacional brasileiro.

Uma das modificações introduzidas pela 5692/71 atingia diretamente o ensino de História: a criação de Estudos Sociais como um novo elemento no currículo, substituindo a História e a Geografia. É claro que as outras mudanças implantadas atingiam também o ensino de História, entre elas a ampliação para oito anos da escola de primeiro grau. A aplicação da legislação federal nos Estados exigiu um trabalho de adaptação dos sistemas públicos de ensino e novos programas.

Para atender as exigências, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo elaborou os Guias Curriculares para o ensino de primeiro grau, publicados em 1975. Nessa publicação (que ficou conhecida como o “Verdão”, devido à cor da capa de sua primeira edição) se inseria o Guia curricular de Estudos Sociais. Englobava sugestão de programa para o ensino de História e Geografia. A parte relativa à História fora elaborada pelas Professoras Elza Nadai e Joana Neves, egressas do Sistema de Ensino Vocacional, cujos princípios sonharam incorporar.

Procuraram manter a relação entre o meio que o aluno vivia e deveria transformar pela manutenção de temas, que organizassem o ensino da disciplina, desde a primeira série do primeiro grau, visando :

- a integração dos elementos retirados das Ciências Humanas e que resulta na abordagem da sociedade e da cultura, como um todo, em substituição à abordagem de conhecimentos isolados de conceitos, fatos, datas e vultos.
- a marcha retrospectiva no desenvolvimento das unidades, isto é, do hoje para o ontem, do contemporâneo para o antigo, a fim de que se visualize no presente as implicações do passado.”¹

O Guia propunha três grandes temas para as oito séries:

Tema I — A Criança e a Sociedade em que Vive.

Subtemas: I — A Criança e sua Comunidade.

1 São Paulo, Secretaria da Educação, *Guias Curriculares para o ensino de primeiro grau*, São Paulo, 1975, p. 79.

2 — *A Criança e o Estado em que vive.*

Tema II — Fundamentos da Cultura Brasileira.

Subtemas: 1 — O Processo de Ocupação do Espaço Brasileiro.

2 — Unidade Nacional: Os Elos da sua Integração.

Tema III — A Sociedade Atual: Análise e Processo de Formação.

Subtemas: 1 — Configuração de um Mundo Agrário.

2 — Configuração de um Mundo Industrial.

3 — O Equilíbrio Mundial

Os temas, que pretendiam fazer a ligação entre a realidade presente e o decorrer da História, eram impostos pela concretude do regime militar. A Lei 5692/71 e a legislação que a complementou deixavam claro quais as propostas para a Educação no Brasil: “ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que não se deve apenas viver, como “conviver”, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva de seu desenvolvimento”²

As imposições do poder anulavam a tentativa de levar o aluno à percepção do seu papel como agente transformador da sociedade, pois ele deveria somente se ajustar a ela. Isto afastava a possibilidade de uma aprendizagem que tivesse efetivamente como ponto de partida a realidade vivida pelo aluno, pois a manipulação de informações era um proceder corriqueiro naquele momento. Este fato era agravado pela periodização que mantinha as formas tradicionais, tal como acontecia nos Ginásios Vocacionais. Mas um outro obstáculo se apresentava à aplicação do Guia de Estudos Sociais — a ampliação do primeiro grau para oito anos letivos.

O fim dos “exames de admissão ao ginásio” abriu os espaços físicos das escolas às crianças das camadas desprivilegiadas da população, o que mudava profundamente o panorama da clientela escolar. Até então, a escola pública vinha sendo freqüentada por alunos advindos das camadas médias e abastadas da população. Sua própria criação tinha tido como finalidade o atendimento escolar dessa parcela populacional.

As primeiras escolas públicas de nível médio, no Brasil, foram criadas no correr do século XIX, contemporaneamente à difusão das escolas públicas francesas, que surgiram com o ascenso da burguesia, após a Revolução. Tinham como finalidade básica a formação do cidadão, entendida a cidadania como o exercício das atividades políticas, que cabiam exclusivamente às elites.

2 Resolução 8/71 do Conselho Federal da Educação.

A criação do Ginásio do Estado de São Paulo, em 1892, fazia parte do projeto da elite política estadual de criar o cidadão da “nova pátria paulista” e compor os quadros políticos do futuro.³ Os legisladores de São Paulo baseavam-se no princípios científicos e positivistas, ora se fundamentando em experiências européias, ora em experiências norte-americanas, e consideravam a educação como um pilar, como um ponto de sustentação do novo Estado. A valorização do conhecimento científico, a introdução de novas técnicas face à modernização constituía o ideal escolar para a classe dirigente.⁴ A escola média se organizou para receber uma clientela específica, constituída de filhos de fazendeiros de café, profissionais liberais, que formavam as camadas médias urbanas.

Dentro desse contexto, o ensino de História não poderia fugir de algumas determinações, ditadas pelos seus objetivos e pelas correntes de pensamento dominantes quando de sua criação.

Os programas de História refletiam o pensamento dos legisladores afinados com a idéia do caráter positivo e cientificista dos fenômenos e da ausência de objetividade no seu estudo. Sua importância, no entanto, era dada pela possibilidade de aprofundar o sentimento de nacionalidade e a educação cívica, de valorizar o patriotismo pelo estudo da vida dos grandes heróis e dos grandes fatos históricos.

Tais pretensões nortearam a organização dos programas da disciplina, encarada como uma sucessão linear de fatos no tempo. Sucessivos estágios, que se iniciam no mais atrasado, levam o homem a uma fase de progresso, cujo apogeu se dá no momento mais próximo do contemporâneo (que, aliás, não era objeto da História, pois não permitia um distanciamento que lhe desse objetividade). De acordo com o ideário positivista, o conceito que fundamentava a concepção de História era fundamentalmente o de progresso, complementado pelo de ordem. Mas, o “fator básico, elemento de união, fator explicativo, coordenador do passado dos homens”⁵ era o tempo.

A concepção linear do tempo se constituía no tema em torno do qual se organizavam os programas, num fio de continuidade com a produção

3 Joseph Love, *A Locomotiva: São Paulo na federação brasileira, 1889-1937*, Rio de Janeiro, 1981, *passim*.

4 Elza Nadai, *O Ginásio do Estado de São Paulo: uma preocupação republicana (1889-1896)*, São Paulo, 1987, p. 32.

5 Raquel Glezer, “Tempo & História: a variável inconstante”, in N. Marques, et alii, *Uma Proposta Interdisciplinar*, São Paulo, Universidade de São Paulo, Instituto de Estudos Avançados, maio/91 (Coleção Documentos, série Estudos sobre o Tempo, 3), pp. 11-13.

acadêmica na área, que havia criado um sistema de divisão da História, representado por quatro etapas da evolução da humanidade: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. O início e o fim desses períodos (universalmente utilizados) são demarcados por fatos da História Política, que marcaram a vida das sociedades ocidentais: aparecimento da escrita, fim do Império Romano, conquista de Constantinopla pelos turcos otomanos, Revolução Francesa.

A carga ideológica contida na periodização é apontada com muita propriedade por Jean Chesneau. Em primeiro lugar, numa visão de conjunto, ela exclui, do processo civilizatório, todas as sociedades não européias. Nem a África, nem a América podem ter suas trajetórias localizadas em qualquer uma das “Idades”. Do mesmo modo, os marcos das transições não tem significado algum para as sociedades que se estabeleceram nessas regiões. O europocentrismo é sua característica dominante.

Ainda, para Chesneau, cada um dos períodos históricos, teria um função específica a cumprir. A Antiguidade traria a democracia grega, o exercício dos direitos políticos por aqueles que fossem considerados cidadãos pelo Estado, a conquista do Império pelos romanos, o Direito Civil, a garantia do direito de propriedade. A Idade Média garantiria o poder da Igreja Católica e do catolicismo conservador, pois mostraria sua força. A Idade Moderna se constituiu no cenário ideal para o estudo das técnicas, das mentalidades, da demografia, ocultando os movimentos sociais, as rebeliões de massa ocorridas no período. A Idade Contemporânea teria como finalidade demonstrar a aptidão da Europa em conquistar o mundo e expandir a “civilização”.⁶

Num país colonizado, onde a cultura européia se arraigara tão fortemente, a elite se identificava com a do Velho Mundo, da qual a do “Novo Mundo” era uma decorrência. Portanto, o tempo assim distribuído, também aqui foi o fator de coesão entre os fatos históricos, se transformando ele próprio na tematização dos programas. Havia coerência, na medida em que os objetivos da História eram coincidentes com os da escola européia. A tematização do ensino pela linearidade temporal valorizava uma concepção de História como formadora dos quadros dirigentes e explicadora da genealogia da nação, por meio da ênfase nos conceitos de interesse da elite política, de onde provinha a maior parte da clientela.

Para o alunado da escola pública o programa com tal tematização era competente e tinha significado. Mesmo depois da década de 50, quando houve a relativa expansão dos ginásios estaduais, as vagas diminutas garantiam à classe média o acesso aos bancos da escola de nível ginásial. A esse grupo de alunos os personagens e fatos não pareciam tão estranhos e distantes. Em

6 Jean Chesneau, *¿Hacemos tabla rasa del pasado?*, Madri, 1977, p. 97-98.

1972, quando a matrícula na 5ª série se tornou automática e a escola pública foi “invasa” pelas crianças e adolescentes da camada trabalhadora, aqueles temas perderam totalmente o sentido. A História, na escola, era a História do Outro. A consciência da alteridade aliada a mudanças de ordem administrativa e legal e concepções pedagógicas renovadas levou à elaboração de programas que, com novos temas, procuravam integrar a realidade do aluno ao ensino de História.

Apesar da tentativa de integração o Guia de Estudos Sociais não escapou da periodização clássica e manteve o tempo linear como o coordenador do conteúdo de História, que apresentava ao lado do conteúdo de Geografia. O próximo que tinha como ponto de partida era o próximo geográfico, sem considerar a temporalidade dos fatos que pretendia estudados no primeiro grau. Assim, considerava o Bairro como próximo, mesmo que sua fundação (um dos tópicos do conteúdo) tivesse ocorrido no século XVII, como acontece com numerosos bairros da Capital. A distância no tempo também não era considerada quando se abordava a História do Município. A História numa seqüência linear se tornava mais evidenciada à medida que as séries se sucediam e que os conteúdos introduziam tópicos da História do Brasil e da História Geral.

Continuava existindo o distanciamento entre os alunos e a História que a escola ensinava e que eles (não) aprendiam. A seqüência levava à ênfase da História Política e a listagem de fatos, realmente se tornou só listagem porque a metodologia de ensino que o Guia procurava introduzir não foi, na prática, assumida pela Secretaria da Educação. Ele pretendia o desenvolvimento de algumas habilidades, como a crítica, o respeito às divergências, a rejeição aos preconceitos, que colidiam com os interesses dos grupos no poder. Assim, embora o Guia Curricular tivesse consistência nas suas propostas, muito pouco pode realizar. A prática pedagógica não se renovou, mesmo porque não havia condições nem políticas nem materiais para isso, e também porque a própria formação de professores foi atingida pela expansão dos cursos de curta licenciatura e pela criação de cursos de nível superior na área de Estudos Sociais.

A partir do início da década de 70 o rebaixamento da qualidade de ensino se tornou cada vez maior. Os programas que foram introduzidos por ocasião da reforma não atendiam aos interesses e não respondiam à curiosidade da nova clientela da escola pública. Os prédios escolares não podiam atender dentro de padrões mínimos, o grande número de alunos que passaram a receber. Os salários dos profissionais do magistério sofreram uma violenta diminuição. O modelo tecnicista imposto à educação se revelava na ênfase na quantidade e não na qualidade, na importância dada às técnicas de ensino e não ao conhecimento, nas necessidades vistas da perspectiva do governo e na

formação profissional em detrimento da formação intelectual. Demerval Saviani chama a atenção para a oposição entre os objetivos reais e os objetivos aparentes da lei que implantou a reforma, pois o modelo tecnicista imposto à educação estava mascarado nos objetivos aparentes.⁷ Os objetivos reais da lei foram atingidos, na medida em que a instrução foi aligeirada e o currículo perdeu sua função de núcleo da escola.

A retomada do processo de redemocratização do país, entre outros temas trouxe à discussão a questão da educação. Pensadores preocupados com a qualidade de ensino e diversos segmentos da sociedade civil vem travando um fértil debate, tentando recuperar a qualidade de ensino da escola pública.

No caso específico do ensino de História esse debate vem ocorrendo desde a implantação de Estudos Sociais, com a participação de associações científicas, como a ANPUH. Mas a partir de 1984, com o retorno de História e Geografia como disciplinas autônomas no primeiro grau, se reacenderam as discussões em torno de um novo currículo.

No mesmo período teorias da aprendizagem também eram rediscutidas e a produção acadêmica na área da História se renovava, buscando através de diferentes perspectivas, a recuperação do passado dos homens.

A análise histórica sempre oscilou entre várias formas de reconstituição do passado. Nos programas escolares predominou sempre a História das instituições políticas e de seus agentes, que excluía as outras formas de organização das sociedades e os atores correspondentes. A História do vencedor se impôs não somente como a única maneira de se encarar, mas também colocou seus personagens como agentes exclusivos do processo. Nela não cabiam alguns grupos que foram, assim, excluídos da História: trabalhadores, os pobres, as crianças, as mulheres, etnias colonizadas, enfim, as pessoas comuns, com as quais os dominantes não dividiam o poder. A clientela escolar é formada por essas mesmas pessoas, que participam anonimamente do processo histórico com os fatos de sua vida cotidiana.

Uma mudança de direção na produção acadêmica no campo do conhecimento histórico, iniciada com o aparecimento da “Escola dos Annales”, trouxe novos objetos de pesquisa e a possibilidade de se utilizarem fontes outras que o documento escrito, produzido pelos órgãos do poder. O desenvolvimento dessa tendência da historiografia, que veio desaguar na corrente conhecida como “Nova História”, trouxe o cotidiano como uma categoria explicativa da História.

Um número significativo de historiadores vem utilizando o cotidiano como um instrumento de investigação que representa um alto grau de

7 Dermeval Saviani, *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, São Paulo, 1980, p. 146.

operacionalização histórica.⁸ Para o ensino que pretende partir do presente concreto para a recuperação do passado dos homens, o cotidiano do aluno se transforma num instrumental valioso pois fornece os eixos temáticos para a organização curricular. Cabe aos eixos temáticos estabelecer a problematização da História que permite a reflexão sobre a realidade vivida, no presente e no passado, pelos grupos aos quais os alunos pertencem.

A *Proposta Curricular de História — 1º grau*⁹ pretende contribuir para que o educando se perceba como sujeito de sua história e de processos mais amplos. A reflexão sobre a própria experiência tem o sentido de levar-nos a perceber que os alunos vivem suas próprias experiências dentro de determinadas relações, que se traduzem em necessidades, interesses, antagonismos. As relações que os homens estabelecem em sua vida cotidiana são trabalhadas em suas consciências e sua cultura, de diferentes maneiras, que os levam a agir sobre sua situação histórica. Os eixos temáticos são o instrumento apropriado para levar o aluno a construir o conhecimento histórico e estabelecer uma relação crítica com a realidade em que vive, tomando o cotidiano como categoria explicativa.

A História do Cotidiano não é exclusivamente uma História que trata de migalhas. Na escola fundamental ela é explicativa dos grandes sistemas e auxilia na compreensão dos processos históricos de maior amplitude. No cotidiano movimentam-se os diferentes sujeitos, dotados de vontade e situados diferencialmente no tempo e no espaço, onde travam sua luta pela sobrevivência. Suas prioridades estão assentadas na longa duração e nos grupos sociais, descartando os heróis e os indivíduos isoladamente. Nesse sentido, o desenvolvimento do programa por eixos temáticos que permitam retratar a vivência concreta do aluno, alia-se à abordagem da história pelo viés do cotidiano, pois os fatos da vida cotidiana são parte da totalidade da história. Totalidade esta questionada pelos eixos temáticos e cuja reflexão é feita mediante a construção de conceitos e/ou categorias explicativas, a partir do próprio conhecimento histórico, que os localiza teoricamente.

Organizar uma proposta curricular tendo como recurso metodológico a categoria cotidiano implica na rejeição à concepção de que a História, na escola, só pode ser apreendida mediante uma listagem fixa de conteúdos, cujo eixo temático seja a linearidade temporal, expressa em períodos rígidos. Tal

8 Alcir Lenharo, "História e Cotidiano: o lugar de uma categoria conceitual na pesquisa história", in A. Martins e K. Abud (orgs.), *O Tempo e o Cotidiano na História*, São Paulo, 1992.

9 Ernesta Zamboni e Katia Maria Abud, *Proposta Curricular para o Ensino de História — 1º grau*, São Paulo, 1992.

concepção leva o ensino a caminhar do todo para as partes, do geral para o particular.

Como metodologia de ensino a estruturação curricular realizada por meio dos eixos temáticos é a que melhor se adequa à fundamentação teórica que se apóia no cotidiano como categoria explicativa da História, pois eles permitem que se caminhe das partes para o todo e que se percorra a trajetória inversa. Permite também, que com maior facilidade se estabeleçam as relações entre o micro organismo e o macro organismo e entre o concreto e o abstrato. Todos esses movimentos são possíveis a partir de novas periodizações, impostas pela lógica interna que os eixos temáticos imprimem à programação sugerida pelo currículo.

A Proposta Curricular de História — 1º grau¹⁰ está assentada em quatro eixos temáticos:

A CRIANÇA CONSTRÓI SUA HISTÓRIA.

A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO SOCIAL: MOVIMENTOS DE POPULAÇÃO.

O CONSTRUIR DAS RELAÇÕES SOCIAIS: TRABALHO.

O CONSTRUIR DA HISTÓRIA: CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO.

Foram pensados a partir de algumas características da clientela da escola pública estadual paulista, da formação histórico-social do Estado de São Paulo e de problemas que afetam o conjunto da sociedade brasileira. Os alunos de nossas escolas públicas, em sua esmagadora maioria, são filhos de trabalhadores, cuja média salarial é baixa. O Estado é o mais industrializado do país, mas boa parte de sua população é constituída pelos bóias-frias que se movimentam de uma para outra região do Estado. Este exerce uma grande atração sobre os habitantes de outras regiões do Brasil, que o procuram para fixar-se. Do mesmo modo, no século passado, São Paulo atraiu milhares de estrangeiros, que deixaram numerosa descendência e modificaram culturalmente a região. Formam hoje, ao lado dos descendentes dos escravos africanos, o grande contingente da classe trabalhadora, que luta para conquistar seus amplos direitos de cidadania. Esta questões que dão a dimensão cotidiana foram o suporte para a elaboração dos eixos temáticos.

Dentro deles se encaixam temas que, numa relação de logicidade estabelecida pelos próprios eixos, são elementos de reflexão sobre os problemas da realidade próxima do aluno que a Proposta tem como finalidade

10 Ernesta Zamboni e Katia Maria Abud, *op. cit.*

discutir, numa perspectiva histórica. Embora o presente concreto vivido pelo aluno seja a base para o levantamento de questões, é preciso ressaltar que esse presente depende, para sua clarificação, do desvendamento do passado, pela análise histórica indicada pela mesma metodologia que levou aos questionamentos.

A dinâmica social impede que qualquer proposta curricular que se assente no cotidiano, tenha conteúdos fixos, pois as transformações da sociedade implicam em mudanças na vida das pessoas, que por sua vez irão trazer novos questionamentos para o debate histórico. O que não significa que não deva haver planejamento, que o ensino se resolva pelo espontaneísmo. Mas, o planejamento deve ser avaliado com frequência e refeito para atender as necessidades da experiência vivida.

O cotidiano como categoria explicativa e os eixos temáticos como o instrumento adequado para a construção do conhecimento histórico exigem um trabalho didático-pedagógico que lhes seja metodologicamente coerente. A valorização do homem comum (e nessa categoria se incluem os alunos, suas famílias, professores, etc.) encaminham para a utilização de fontes diversificadas e pouco usadas como recursos didáticos: memória e depoimentos orais, fotografias, literatura e outras formas de produção cultural.

Isto se torna imprescindível, pois a concepção de História como uma construção se alia a uma concepção de aprendizagem que a vê também como uma construção do educando.

Os indivíduos, anteriormente a qualquer forma de escolarização formulam conceitos espontaneamente. Tais conceitos espontâneos serão sistematizados no processo educativo escolar, mediante a aquisição de elementos instrutivos, para a qual são importantes a utilização dos recursos lembrados acima. A passagem para o conhecimento sistematizado exige a mediação do professor. Ao lado do aluno, ele procurará as formas de ação que permitam mais facilmente o desenvolvimento da aprendizagem.

A concepção do conhecimento histórico como uma construção abrange a de aprendizagem também como um processo no qual o aluno participa ativamente, conquistando, dessa maneira, a condição de sujeito, pois o essencial está na sua capacidade de aprender.

Texto apresentado na Mesa Redonda Propostas Curriculares no Ensino de História, 21/7/1993.