

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA, TÊNUE FRONTEIRA E MARCOS DE CONTINUIDADE

Elaine RODRIGUES¹ - UEM

A sociedade contemporânea caracteriza-se por apresentar um caráter heterogêneo. Somos educadores em um universo de diversidades culturais e políticas, o qual impõe ao professor o desafio de construir, forjar, criar, inventar seu trabalho, respeitando-o e inserindo-se em suas multifaces. As muitas facetas do universo social criam um complexo labirinto e, como é próprio de sua configuração, seus caminhos são entrecortados, bloqueados, enganosos, apresentando inúmeras possibilidades para ser percorrido. As muitas formas de interpretação do caminho trilhado ou ainda por se trilhar no interior do labirinto é que produzem a riqueza que não somente pode como também deve, a meu ver, fazer parte do ato de ensinar e de refletir sobre a ação realizada. Talvez seja esta a saída: o respeito, por parte do pesquisador educacional, à idéia de que trabalhamos com um objeto, a educação, que se compõe e recompõe em suas inúmeras representações, e o ensino de História aí se integra.

Um dos pontos que entendo importante e merecedor de destaque se problematizou partindo da constatação de que vivo e atuo na sociedade da velocidade². Sua forma, amparada em um grandioso aparato técnico, disponibiliza grande quantidade de informações, imprimindo um ritmo frenético a todas as instâncias do então denominado meio social, de forma a criar uma dinâmica que exige hábitos, padrões e uma diferente percepção do mundo, que cerca a vida e compõe a ação docente.

Os comportamentos, no âmbito pessoal ou no âmbito profissional, são atitudes que têm como referência uma dada noção de tempo, que sinalizam como sentir, do quê falar, qual a melhor linguagem para atingir nosso receptor, o quê ensinar, e isso vai definindo uma dada forma de conhecer e de se reconhecer sujeito em nossas ações. São princípios comportamentais, a meu ver, definidores de um conjunto de atitudes que, ao tentar acompanhar esse novo ritmo, tem perdido seus balizadores. Tal ritmo requer a incorporação de uma outra dimensão temporal o que faz com que os acontecimentos não resistam, não se condensem, pois não há “tempo” para se pensar em como ser ou agir, e é preciso atender à demanda. Essa é a “demanda”!

Cultura alguma resiste a essa “centrifugação”; da mesma forma, a realidade singular da sala de aula e dos sistemas de ensino não resistem a sua verificação, a sua avaliação. A verificação dos fatos se dá, é medida ou não, quanto a suportar os efeitos dessa velocidade. A noção de temporalidade, que permite a formulação dos sistemas de ensino, da realidade singular da sala de aula é a do relógio, do calendário, e a que vivenciamos pode ser

representada pela Internet, uma realidade virtualmente construída e instantaneamente desfeita.

Formulações teóricas baseadas na “temporalidade do calendário” e traduzidas em projetos, neste caso em particular pedagógicos, não estão em estado de refletir qualquer coisa. Existe a necessidade de uma certa lentidão para que se produza uma espécie de condensação, de cristalização significativa dos acontecimentos; o contrário disso são os efeitos dessa aceleração, que têm produzido uma demanda à qual, como professores, tentamos atender. Essa tentativa tem dirigido as ações, tem encaminhado o planejamento estrutural de um curso ou de uma disciplina, procurando adequá-lo, articulá-lo a essa realidade.

Por outro lado, evidências empíricas ao alcance de pais, professores e alunos mostram que a escola está a reboque da sociedade. O discurso articulado como tentativa de estímulo à mudança desse quadro apresenta sentenças afirmativas que remetem o professor a um fazer pedagógico que tenha como proposta educacional atingir o desenvolvimento integral e harmonioso de todas as capacidades do indivíduo. Paradoxalmente, a prática educativa tem se revelado um processo de adestramento seletivo da “formação de si”, o que é uma domesticação. Educação tem sido sinônimo de tornar o cidadão dócil, frágil e obediente aos valores em curso³. Adestrar significa formar o indivíduo para obedecer a regras e incorporar novos hábitos; então, qual o papel da boa escola na sociedade da velocidade?

Diante do princípio de que educar tem sido adestrar, o papel de uma boa escola seria moldar o estudante, adequando-o, conformando-o como agente articulador em sua sociedade e sua cultura. Tomando por princípio essa vertente analítica, a educação tende a criar o homem teórico como modelo do resultado das práticas educacionais, de um ideal de educação, de uma ilusão constituída sob o pretexto de formação crítica. Mas, uma nova educação deve contemplar a formação de novos hábitos? Isto significaria construir uma nova natureza? Pressupõe-se que durante o processo educacional o aluno consiga desfazer-se de sua primeira natureza? Deve abandonar os hábitos antigos de pensar e de ser? O que caracteriza o homem adestrado, na sociedade da velocidade?

Enquanto no panorama geral as discussões em torno da educação versam sobre temas de ordem filosófica, histórica, sociológica, em sala de aula o dilema do professor resume-se em manter a “disciplina”, isso porque a escola deixou de ser o lugar do desafio na produção do conhecimento, o que obriga o professor a trabalhar impondo a ditadura da ordem e a disciplina do silêncio. A tarefa de ensinar acaba implicando, ainda que paradoxalmente, a destruição da liberdade⁴. Afinal, qual é a liberdade possível na sociedade da velocidade?

Não sei se posso responder a contento, meu inclusive, às questões que formulei, segundo entendo, isso se faz possível inserindo-me no debate sobre a formação do educando, sobre

o ato de ensinar. Mas ensinar o quê? E a quem? Buscarei fazer isso circunscrevendo minha problemática às últimas décadas do século XX.

As últimas décadas do século XX apresentam duas posturas com relação ao ensino de História e seus conteúdos, dois momentos representativos da História do Brasil. O primeiro, denominado período ditatorial, é apresentado neste estudo por meio dos objetivos da disciplina Educação Moral e Cívica. Faz-se necessário registrar o quanto os entendo como esclarecedores dessa temática, por denotarem o grau de confiança, de poder atribuído ao ensino de História, embora sua nomenclatura seja retirada oficialmente dos currículos. Aparentemente a disciplina de Educação Moral e Cívica representa uma ruptura com a forma e com os conteúdos anteriormente ensinados. Discordo dessa tese, pois seus ensinamentos, portadores de forte carga ideológica, caracterizaram-se por permitir a formação de um homem pacífico, moralmente correto, patriota, um cidadão súdito.

O espírito cívico imposto pelo Decreto-lei nº869, de 12 de setembro de 1969⁵ visava à inclusão de Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País. A intenção era inserir suas finalidades em todas as atividades escolares, inclusive na realização dos atos cívicos, valorizados na prática educativa.

O propósito de inclusão da Educação Moral e Cívica seria, sinteticamente, a incorporação de seus ideais à sociedade, perpassando gerações, e isso deveria realizar-se como o próprio saber. A finalidade da Educação Moral e Cívica seria de preparar o homem para a vida. Formar o cidadão seria admitir não ser possível sem enfatizar a formação moral e cívica do educando para servir à sociedade e à família; sobressairiam, para tanto, às atividades cívicas que - centradas no culto à nação – tinham origem na valorização do caráter nacional.⁶

O segundo momento, que se configura como pós-abertura política, caracterizado por uma democracia (re)nascente, é demonstrado quando apresento o Projeto Político-Pedagógico do Estado do Paraná e as expectativas que depositou no ensino de História. Analisando a proposta paranaense, que pretendia “repensar os conteúdos básicos das disciplinas no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos de cada área de conhecimento”⁷, tenho por objetivo refletir, comparativamente, sobre os questionamentos aqui sistematizados.

A qualidade do ensino, no início da década de 1980, entendia a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, vinculava-se à possibilidade da não reprodução da sociedade injusta tal como se apresentava: de um lado os que sabiam, e por deterem o conhecimento detinham também o poder, e de outro os que não sabiam e obedeciam ao poder. A qualidade de ensino se vinculava à possibilidade de fazer com que a maioria da população pudesse dominar a soma de conhecimentos já acumulados através dos tempos, para que todos pudessem, juntos, se incumbir de criar uma nova sociedade.

O enfoque dado à questão da melhora na qualidade de ensino a ser oferecido pelo Estado estava no conteúdo a ser trabalhado. Uma proposta conteudista⁸ para a educação, que fixava suas bases naquilo que se ensinaria e não no como se ensinaria, tecendo críticas severas à visão tecnicista de educação e de ensino que era imperativa nos procedimentos didáticos de até então.

Especificamente relacionada ao campo disciplinar da História, a proposta paranaense propunha-se a desenvolver um trabalho em que ensinar História fosse sinônimo de educar para a cidadania democrática, tornando os jovens capazes de participar. Em consonância com o período anterior, e não rompendo com ele, mantém-se o ideal de conformação dos sujeitos à nação no estado em que se encontrava, legitimando a ordem social e política, fosse ela ditatorial ou democrática. Torna-se representativo destacar que, tomadas como referência quer a disciplina de História, quer a disciplina de Educação Moral e Cívica não são diferentes; existe um processo contínuo de conformação de seus conteúdos ao ideal de formação do cidadão. A seleção de conteúdos, nas duas disciplinas, prima pela manutenção da tradição do ensino nacionalista e patriótico, calcado na História da civilização ocidental e no modelo eurocêntrico. Ainda buscamos o herói! Sendo “conservador” ou “revolucionário”, a ele compete à tarefa de redimir a sociedade de seus males.

Houve, na década de 1980, uma tentativa de descartar o componente conservador da Educação Moral e Cívica, incorporando nos programas de História uma perspectiva mais comprometida com a participação democrática, por meio de um discurso que pretendia trabalhar com conteúdos mais significativos à sociedade. Os significados são construídos, e essa significação não é desarticulada dos interesses que a compõem e propõem. A questão se coloca para além da intencionalidade grupal. Culturalmente somos frutos da mentalidade que engendrou os conteúdos de História na formação dos educandos no final do século XIX, cujo objetivo à época era legitimar a formação da Nação. No final do século XX, novas demandas surgiram e a escola as atendeu formando o seu educando “criticamente”, atitude que, mais uma vez, o fazia adequado.

Aparentemente um outro e novo olhar para a questão da qualidade de ensino “parecia” estar nascendo, pois se projetava em ações que exigiriam do educador assumir um compromisso político com a educação, por meio do ato de ensinar, e esses pressupostos se especificariam nos princípios por meio dos quais se ensinaria a História.

Conteúdos sociais, como o ato de a pessoa aprender a lutar por seus direitos, eram entendidos, pelos dirigentes educacionais, como uma nova postura social, que também deveria estar à frente dos projetos educacionais, o que imputava à problemática da qualidade de ensino a responsabilidade pela melhora do panorama geral da educação paranaense.

Quando se trata da questão do rompimento com determinadas posturas frente aos acontecimentos sociais, ou frente a determinadas propostas pedagógicas para se ensinar determinados conteúdos, entendo ser importante nos reportarmos historicamente à razão para que determinadas atitudes ocorressem ou quais eram as finalidades disciplinares, e aqui nos interessa o ensino da História no contexto escolar. A História, como disciplina escolar, sempre trabalhou com as noções de “Identidade Nacional”, “Cidadania”, “Estado” e “Nação”. Historicamente, o ensino de História foi marcado, em outros países e no Brasil, pelo ideal nacionalista.

O ideal nacionalista, redonda-se ao dizer, permeou o período militarista no Brasil. Alguns críticos⁹ da escola na década de 1980 evidenciavam o golpe militar de 1964 e sua correspondente ação relativa ao aspecto educacional como um marco. O conteúdo das ciências humanas, e particularmente o da História, havia se esvaziado de seu aspecto crítico. A crítica e a contestação, características inerentes ao ensino de História, haviam se perdido, e era manifesto o seu caráter de instrumento de veiculação e formação do espírito cívico, entendido como aquele capaz de glorificar os feitos dos autoproclamados heróis do dia.¹⁰

Anteriormente a esse período, o que se acredita, portanto, é que teria existido um ensino de História diferente do apregoado pelas disciplinas de Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica, incluídas no currículo em substituição a ela. Da mesma forma, no período que se segue, momento de “abertura política no país”, a crença é a de que a tarefa do educador seria romper com os ideais tradicionalmente presentes no ensino de História para construir uma escola democrática, uma escola que deixasse de formar o cidadão-súdito e passasse a construir um cidadão-participante¹¹.

Se um decreto-lei inseriu na escola conteúdos de moral e de civismo, caracterizando um ato de determinação hierarquicamente superior e inquestionável, no ano de 1983, em pleno processo de abertura política e finalização do regime militar, os professores, mais uma vez por determinação superior, são avisados de que não mais seria necessário que ato cívico em honra ao “sete de setembro” acontecesse.

A Secretaria de Educação “sugeria” que as comemorações se dessem no interior da escola. Sobre as comemorações afetas à Semana da Pátria, as diretrizes propunham que esse momento passasse a ser considerado como um momento de reflexão em torno da questão da cidadania. O ato cívico do sete de setembro passaria a ter características reflexivas que partiam do pressuposto de que a ação pedagógica deveria se dar aliada ao compromisso político do cidadão para com a nação.

Dentro do ideal democrático assumido e professado pela SEED - Secretaria de Estado da Educação, no seu Projeto Pedagógico¹², todos os envolvidos no fazer educacional seriam

responsáveis politicamente pela formação do cidadão, entendido como um ser capaz de, conscientemente, responder pelos seus atos.

O ensino de História ganha especial destaque na proposta da SEED, e isso se deu por ter sido despertado, por intermédio dos conteúdos de Educação Moral e Cívica que se veiculava nas escolas, o ideal nacionalista militar. O que se pretendia, nos idos de 1980, em contraposição ao nacionalismo moralizante, é que o ensino de História fosse um aliado consciente do compromisso político do professor, que socialmente deveria objetivar com o ato educativo a “igualização dos homens”.

O ato educativo deveria estar dirigido ao objetivo de igualizar os homens em todos os níveis, de modo que não houvesse divisão social entre intelectuais e ignorantes. Dirigida a esse objetivo, a instrução alteraria a constituição da sociedade, tornando-se um elemento político de mudança. A perspectiva educacional que objetivava a igualdade de todos os cidadãos exigia que diferentes formas e estímulos fossem encaminhados para instruir aqueles que já tinham sido prejudicados pelo sistema econômico e político.

O ideal de cumprir esses objetivos não poderia prescindir de uma formulação adequada das atividades escolares. O discurso da SEED anunciava-se comprometido com os que necessitavam aprender. Declarava crer que a vida escolar deveria ser organizada em torno das atividades dos alunos, e pedia que o ambiente da escola oferecesse a maior variedade possível de situações produtoras de ensino. Pressupunha que a pessoa se apropria dos saberes por força da própria atividade, e não segundo a concepção de modelos e programas pré-fixados.

A Secretaria de Educação defendia, insistentemente, a obrigatoriedade de o professor priorizar, em suas ações pedagógicas, seu compromisso político, imprimindo uma diretriz ao seu fazer pedagógico. Essa postura, de certa forma imposta ao professor, pretendia ser uma força iluminadora na atuação de todos os envolvidos com o cotidiano escolar.

O discurso da SEED alicerçava-se na premissa de que a educação estava sendo repensada e resgatada como um ato político, e por conseguinte suas conseqüências sociais não poderiam deixar de ser consideradas. Afirmava que os resultados do ensino são resultados políticos, e que a atividade do professor, de ensinar na escola, necessitava ser realizada como um compromisso político com a sociedade. A ação educativa estava sendo discutida e determinada pela Secretaria, pressupondo-a como um ato político, porque sua prática tem conseqüências. “É um ato político porque orienta a ação humana, que é, e sempre foi, inspirada em opções políticas, filosóficas e ideológicas”.¹³

De maneira coerente com essa postura, tomada mediante o ato de ensinar e suas conseqüências, a SEED define, assim me parece, pressupostos que intencionavam estimular o entendimento, pelo professor, do compromisso político que as atividades escolares por ele desenvolvidas significavam.

A disciplina de História fora resgatada, por esse projeto, como uma aliada. Recebeu destaque como detentora de saberes indispensáveis ao projeto político de sociedade que se formulava no período pós-ditadura militar. Caracterizá-la, a partir do projeto em análise, como uma solução milagrosa de libertação, seria um descuido analítico; entretanto, destaco que atribuía-se a ela a potencialidade da elevação direta do nível de consciência dos educandos. Por meio de seus conteúdos fazia-se possível que se tomasse contato com uma forma de pensamento esclarecedor com relação à classe social a que se pertencia, e de posse desses conhecimentos caberia ao educando interferir na sociedade, como sujeitos históricos, contribuindo para a sua transformação. Qualitativamente se estaria oportunizando o conhecimento de “níveis mais elaborados de abstração, o que é um dos requisitos para o exercício da cidadania”.¹⁴

Os argumentos propostos como estratégias reflexivas, objetivando a elevação do nível educacional, remetem o leitor a um raciocínio de caráter solidário; o pedido é de participação, comunhão, humildade, dedicação, responsabilidade. Essa é a tônica do discurso. O teor argumentativo do projeto, quando discute qualidade de ensino, é messiânico, como se, respondendo às expectativas da SEED, a população pudesse conquistar uma nova sociedade, mais justa, mais fraterna, mais livre, com níveis de consciência mais elaborados.

A importância atribuída à disciplina de História, diante dos princípios humanistas e não mais políticos, foi estrategicamente substituída por uma súbita relevância dada à disciplina de desenho, por meio da qual se pretendia que o aluno, no conjunto das aquisições que a escola lhe proporcionava, pudesse interagir com o mundo, e não ser dominado por ele. Na perspectiva de uma atuação diferenciada do período ao qual se opunha, o ditatorial, a SEED ia criando ações em que o debate acerca de questões educacionais pudesse, segundo seu entendimento, melhorar o ensino, ainda que a saída estivesse na fé. O discurso toma nova formatação e se mistura a conteúdos de fé, trazendo à tona a velha idéia de que a profissão do educador se confunde com um sacerdócio; portanto pleno de resignação, determinação, humildade, com menos exigências, para ser exercido em prol do bem comum.

Os conteúdos pertinentes ao ensino de História na forma ditatorial ou na da democracia representativa, sempre atenderam ao ideal de nacionalidade. Educa-se para atender a interesses. Educar é sempre criar adequação “a”. Ou, dito de outra forma, é o aprendizado de um sistema de valores em curso, o que a meu ver, o sistema de ensino brasileiro tem tentado realizar, qualquer que seja a forma política de configuração do Estado, ditatorial ou democrático.

Aprender valores em curso pode também ser definido como adestramento, formação do indivíduo para a obediência de regras e a incorporação de hábitos. Não é possível ser independente do mundo em que se vive. Somos o que conseguimos criar, inventar como

sociedade. Não estamos fazendo apologia da condenação a uma forma de vida, como se ela fosse estagnada. Como nunca vivenciamos o mundo da velocidade, do movimento, não há espaços nem definições que possam dar conta do que se denomina atual. Existe o espaço tangencial, aquele que foge à lógica da ciência, à formação acadêmica, e o encontro desse espaço é que nos desafia enquanto pesquisadores/professores.

A educação tem vivido “uma guerra atômica sem o átomo, mas análoga pelo impacto”¹⁵. Optei por iniciar minhas reflexões fazendo algumas considerações acerca da problemática da educação na atualidade. Enfatizei o caráter heterogêneo dessa sociedade e os efeitos que venho constatando como afetos à questão da velocidade. O caminho percorrido tentou demonstrar que é falaciosa a idéia de que está nas mãos dos educadores compromissados politicamente com sua nação a possibilidade de sua transformação, e de que o melhor ensino, ou o ensino de qualidade, seria aquele que aumenta e estimula a atividade do homem, que engendra a vida.

A crença em uma concepção teórica universalizante, totalizante, para se pensar, compreender e interferir na sociedade se revelou, ao longo do desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico proposto pela SEED, como um simulacro. Falou-se tanto em social que o social se perdeu no social. Tentou-se, por meio de uma concepção teórico-metodológica imputar tudo ao social, exprimir todo o social, quis-se retirá-lo da dimensão representativa, e com isso ele se diluiu. Centrifugou-se.

Recortei, escolhi e dimensionei questões afetas à educação, e mais especificamente ao ensino de História, sempre pressupondo que o fazer histórico é mutável no tempo e que seu exercício pedagógico também o é; seu conteúdo é que tem resistido a todas essas mutações, o que caracteriza as continuidades desse fazer.

¹Professora Dr^a. do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá–UEM-CEP-87020-030 Maringá – Paraná - Brasil. e-mail: elainerodrig@terra.com.br

²BAUDRILLARD, Jean. **A Ilusão do fim ou a Greve dos Acontecimentos**. Ed. Terramar. Lisboa. 1992. Tradução de Manuela Torres. pp.7-8.

³NIETZSCHE, F.W. **Obras incompletas**: seleção de textos de Gerard Lebrun, tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres, 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p.114.

⁴BARREIRO, José Carlos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os novos desafios da escola. In: **História e cidadania – XIX Simpósio Nacional de História – ANPUH**. 1998. p.584.

⁵CNMC. **Educação Moral e Cívica**, 1973 – pp.5 a 7.

⁶IBRASA. **O cidadão e o civismo**.1982. pp.43-4.

⁷PARANÁ, SEED. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990. p. 13

⁸A proposta foi desenvolvida com rigor pelo professor Dermeval Saviani em sua formulação sobre a educação, denominada: “Pedagogia Histórico-Crítica”. Sobre essa temática ele publicou vários títulos, o mais famoso dos quais é **Escola e Democracia**, que no de 1986 já estava em sua 11ª edição.

⁹Neidson Rodrigues foi colaborador do *Jornal da Educação* editado pela SEED. Uma de suas matérias foi publicada no ano 2, n.5, p.6, jul./ago. 1984; publicou também **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo, Cortez, 1985. e ainda, **Lições de Príncipe e outras lições**. São Paulo, Cortez, 1987. **Da mistificação da Escola a escola necessária**. São Paulo, Cortez, 1987.

¹⁰ZAMBONI, Ernesta discute essa questão no texto: **Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica**. Caderno Cedes. Dez. 2003, vol23, nº61. A autora também discorda da idéia de que tenha havido uma ruptura na forma e no conteúdo do ensino de História em relação ao período anterior a 1964 e em sua seqüência após o Golpe de 1964.

¹¹LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História**. *Rev. bras. Hist.*, 1999, vol.19, nº. 38, pp.125-138.

¹²PARANÁ, SEED. **Fundamentos e explicitação das políticas da SEED**. 1983. pp. 5-9

¹³PARANÁ, SEED. **Jornal da Educação**, mar. /abr., 1984, p.4.

¹⁴PARANÁ, SEED. **Jornal da Educação**, mar. /abr., 1984, p.10.

¹⁵BAUDRILLARD, Jean. **A Ilusão do fim ou a Greve dos Acontecimentos**. Ed. Terramar. Lisboa. 1992.
Tradução de Manuela Torres. pp.89-91.