

## **ENSINO DE HISTÓRIA: COMENDO PÓ DE GIZ E ARROTANDO MICROSHIP.**

Carlos Eduardo dos Reis.\*

I

Tem se verificado, no decorrer dos últimos, anos um acréscimo dos estudos voltados para o ensino de História, mais especificamente para aquilo que alguns pesquisadores denominam de “o conhecimento histórico escolar”.

De fato, tais estudos são valiosos no sentido de nos chamar atenção para outra dimensão do “fazer História”, tão fundamental quando se trata de pensar a produção do conhecimento histórico, sua prática e difusão.

Tal processo nos possibilitou uma nova compreensão sobre a prática e difusão do conhecimento histórico, e a preocupação, cada vez maior, com o tipo de História que estava sendo praticada e difundida na escola, levando a um profundo repensar deste ensino, das suas dimensões e possibilidades.<sup>1</sup>

Dentre as muitas perspectivas apontadas, quero chamar atenção para duas delas, entre o extenso rol de preocupações a respeito do ensino de História. A primeira é o reconhecimento tácito de que o ensino não deve ser dissociado da pesquisa, e fundamentalmente a compreensão de que ensinar História é também ensinar a pensar historicamente, resgatando alunos e professores como sujeitos e agentes do processo histórico.

Um segundo aspecto daquelas perspectivas, liga-se à crítica aos manuais escolares, que hoje passam por um processo de revisão e reformulação pela qual tem-se procurado viabilizar o uso de fontes variadas e múltiplas, com o objetivo de resgatar discursos igualmente múltiplos sobre temas específicos, com a finalidade de fazer aflorar novos sujeitos sociais, com suas experiências sociais, em um claro confronto com a memória cristalizada pela História oficial.

É neste sentido que se tem procurado refletir sobre aquilo que alguns pesquisadores estão denominando de novas linguagens no ensino de História, trazendo para este, recursos como a literatura, cinema, teatro, música e outras manifestações da experiência humana, a fim de fazer avançar a difusão do conhecimento histórico na sua dimensão escolar.

## II

No que tange ao conhecimento histórico, foi sobretudo a partir da década de 80, que o uso de novas linguagens no ensino de História passou a ser estimulado, não só pelo alargamento da própria noção do que é História, de seus objetos e das formas como se manifesta no social, mas, acima de tudo, pela questão política colocada naquele momento, quando o problema do ensino de História ganhava força com a luta pela extinção de Estudos Sociais, abrindo caminho definitivo para o repensar deste ensino, bem como para a revisão de seus conteúdos.

Neste momento, repensar o ensino de História significava opor-se ao tratamento acríptico, superficial e uniformizado. Era recuperar a especificidade da História enquanto campo de ação e reflexão, fazendo vir a tona as questões concernentes a abordagens, periodização, temas, ampliação e questionamento das fontes e documentos.

Estimulados por tal perspectiva, vimos crescer nos últimos anos o interesse dos professores em repensar as suas práticas, buscando novas formas e maneiras de ensinar História, marcados pelo anseio de romper com a visão cristalizada da História escrita nos manuais didáticos.

Isto pode ser verificado no crescente espaço que os periódicos dedicaram para o relato das experiências desses professores no tocante ao ensino de História e para o uso diverso de outras linguagens.

Os relatos destas experiências atestavam a importância cada vez maior que o uso dessas linguagens vinham adquirindo para o ensino de História. Cinema, teatro, literatura,

fotografia, jornais, circo, televisão, vídeo, são citados por professores como poderosos instrumentos didáticos na ampliação das possibilidades de reflexão sobre sua prática pedagógica, sempre com o objetivo de ampliar as possibilidades do fazer histórico.

Por outro lado ao longo dos anos 90, se intensificou uma espécie de culto exacerbado sobre o papel das tecnologias de informação sobre a vida das pessoas, especialmente aquelas oriundas dos progressos da informática.

De fato, não podemos ignorar a tamanha revolução, que atingiu os pequenos nichos da sociedade, aumentando ainda mais a distância entre as classes sociais. Basta lembrarmos aqui, o enorme contingente de desempregados no mundo, em nome das novas tecnologias.

No que se refere à escola, esta sofreu diretamente as conseqüências deste novo estado social, ficando em claro descompasso, pois *“o precário conhecimento acerca dos mecanismos de funcionamento das linguagens institucionalmente não escolares, bem como, evidentemente, as carências estruturais da escola brasileira, que em muitos casos, impossibilitam tanto a superação do déficit conceitual como a própria modernização física das salas de aula, terminam por afastar os agentes educadores do campo das comunicações”*.<sup>2</sup>

É, a partir das reflexões acima, que questiono até que ponto as denominadas novas linguagens no ensino têm, de fato, contribuído para um repensar do conhecimento histórico na sala de aula?.

Primeiramente, não é preciso constatar o óbvio, de que as carências estruturais de nossas unidades escolares não se constituem espaços adequados para trabalhar-se com estas tecnologias. Basta observarmos a disposição das denominadas salas de vídeo dentro das escolas públicas e mesmo nas universidades: são espaços estanques e não apropriados ao trabalho com esses instrumentos.

Outro aspecto a considerar é a panacéia dos órgãos oficiais com o uso desses instrumentos, como é o caso da TV Escola, ou mesmo a informatização das unidades escolares, sem preparar os profissionais e adequar os espaços para seu uso.

Considere-se, também, que determinados meios de comunicação, como a televisão apesar de fazerem parte do cotidiano de um enorme contingente de pessoas, (isto inclui alunos e professores), ainda oferecem a estas uma enorme dificuldade em lidar com tal meio enquanto portador de um sentido ideológico e social.

No ensino de História o uso de tais instrumentos torna-se ainda mais problemático.

Primeiro, dedica-se pouco espaço nas disciplinas dos cursos de graduação ao papel da tecnologia no contexto social, pois o uso desses meios pelo historiador, coloca problemas teóricos, que precisam ser repensados à luz da própria relação da História com essas linguagens. Seria necessário criar procedimentos que dêem conta desta relação, desenvolvendo práticas específicas, devido mesmo à complexidade dos mesmos.

Afirmo isto, em função de uma tendência muito comum, oriunda de uma postura formalista, onde as linguagens são vistas somente de sua perspectiva estética – arte pela arte. Mesmo em um veículo de comunicação como a televisão, existe uma tendência de enxergá-la apenas como uma coisa em si, e não o que está oculto no processo de produção da própria televisão, perdendo, assim, a materialidade de seu processo constitutivo.

É preciso considerar tais meios *“como instâncias com papel estratégico no terreno da cultura, para afastar aquelas concepções encantadas com o em si tecnológico que aparentemente não se preocupam com perguntas do tipo : para que e para quem servem os veículos de comunicação e a “revolução” na informática?”*<sup>3</sup>

Tais questionamentos são de suma importância quando se pensa nesses instrumentos como possibilidade de ensino.

Muitas vezes, temos exemplos de professores que ilustram suas aulas com filmes considerados históricos, sem se dar conta que o próprio filme é uma construção histórica, pois a *“eficácia de um filme não está propriamente nas informações que passa, mas principalmente nas operações efetuadas por sua linguagem”*.<sup>4</sup>

Assim, torna-se necessário questionarmos o uso desses meios de comunicação, e a tecnologia que os acompanha, enquanto agências de formação de professores na conhecida modalidade de ensino à distância. Aqui, a situação é mais complexa, pois os encantados com o em si tecnológico, não fazem outra coisa a não ser glorificar as benesses da técnica, sem no entanto pensar sobre as reais intenções de seu uso, vista na maioria das vezes, como um fim em si mesmo, e nunca um meio facilitador.

Dessa feita penso que o uso de tais linguagens ou tecnologias no ensino possui muito mais limites do que possibilidades concretas de influir decisivamente em uma mudança substancial para o ensino de História. Ao contrário, seu uso incorreto pode significar mais uma amarra ao trabalho docente, nas atuais condições em que é feito.

Por outro lado, corremos o risco de permanecer somente na criação de metodologias e didáticas especiais para se trabalhar com tais instrumentos, sem nos darmos conta de seus múltiplos significados sociais e políticos.

### III

Por fim, gostaria de chamar a atenção nesta exposição para um aspecto essencial pouco levado em consideração na maioria de nossas discussões. O que significa falar em linguagens no ensino de História em uma sociedade como a brasileira, que no limiar do século XXI, ainda guarda um alto índice de analfabetismo? O que dizer dos analfabetos funcionais?

Se nossas estatísticas fazem algum sentido, segundo o recente mapa do analfabetismo no Brasil, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o analfabetismo atinge praticamente todas as faixas etárias

da população. Segundo o instituto, 35% dos analfabetos no Brasil freqüentaram a escola por pelo menos dois anos, e 59% dos alunos de 4ª série do ensino fundamental não apresentam habilidades de leitura compatíveis com o nível de letramento apropriado para concluintes desta série. Além do mais, não apresentam habilidades de leitura suficientes que os tornem aptos a continuarem seus estudos no segundo segmento deste nível de ensino, sendo também analfabetos, uma vez que não usam a linguagem escrita como elemento essencial de suas vidas.

Por outro lado à taxa de analfabetismo é compatível com a violenta desigualdade de renda, pois os dados para o país como um todo, apontam que enquanto a taxa de analfabetismo nos domicílios cujo rendimento é superior a dez salários mínimos é de 1,4%, enquanto naqueles cujo rendimento é inferior a um salário mínimo é de 29%.

Desta feita, pensar o uso destas linguagens como possibilidade para o ensino de História, é pensar acima de tudo em que realidade social emerge este ensino, e qual o seu significado em um país em que a quase totalidade de sua população ainda esta excluída de seu principal fator de inclusão no mundo- a leitura e a escrita.

Finalizando, gostaria de encerrar esta exposição chamando a atenção para aquilo que Marcos Silva denominou de paradoxal situação de onipresença de visualidade e sonoridade no mundo contemporâneo, em contraste com a restrita atenção que lhes é dedicada pela educação formal, onde o trabalho com linguagens quase só se restringe ao verbal e ao calculo matemático.<sup>5</sup>

Ainda, segundo Silva, é escassa a atenção que os cursos de graduação em História tem dado a preparação teórica e ao treinamento de pesquisa e emprego de linguagens, limitando-se quando muito a pequenos cursos de História da Arte ou remetendo os alunos para outros cursos de graduação.

Finaliza, apontando que parece urgente que os cursos de graduação em História, incorporem discussões sistemáticas sobre linguagens em seus quadros curriculares para

que essa problemática ultrapasse o espaço das pesquisas históricas especializadas ou o saber de poucos que fazem cursos de graduação suplementares para dominarem aqueles campos.

---

\* Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professor da Universidade Federal de Santa Catarina.

<sup>1</sup> Um resumo destas novas perspectivas no tocante ao ensino de história, pode ser lido em Elza Nadai, “ O ensino de História no Brasil : trajetória e perspectiva, publicado na Revista Brasileira de História, São Paulo, v.13, n.25/26, set. 92/ ago.93.

<sup>2</sup> CITELLI, Adilson.(org).*Outras linguagens na escola*. São Paulo, Cortez, 2000, p.23.

<sup>3</sup> CITELLI, obra citada, p.23.

<sup>4</sup> ARAUJO VIEIRA, Maria do Pilar (et al). *A pesquisa em História*. 2ª edição, São Paulo, Ática, 1991, p.23.

<sup>5</sup> SILVA, Marcos. O trabalho da Linguagem. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.06, nº 11, setembro 1985/fevereiro 1986, p. 51.