

## **PENSAMENTOS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA NOS ANOS DE 1980**

Caroline Pacievitch\*

Luis Fernando Cerri<sup>+</sup>

Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR

Ser professor de história. O que significa assumir essa posição profissional hoje? Poder-se-ia dizer que o professor de história é aquele que transmite aos alunos conhecimentos produzidos com relação ao passado da humanidade. Mas a própria formação em história desautoriza esse discurso, ao iniciarem as perguntas: “que conhecimentos são esses?”, “quem os produziu?”, “o que entra na definição de passado da humanidade?”, “que passado?”, “que humanidade?”, “transmitir conhecimentos é ensinar?”.

A natureza desses questionamentos, por englobar não só fatores historiográficos, como também do campo da didática e da pedagogia, aponta para a complexidade da investigação dentro da didática da história. O fato de nos considerarmos professores de história e atuarmos, seja em sala-de-aula, seja em debates científicos, seja em outros movimentos (políticos, sindicais, religiosos, etc.), significa que assumimos linhas teóricas, tendências, visões de mundo, interpretações de sociedade que auxiliam na compreensão de nossa identidade como profissionais da história.

Além disso, a investigação do pensamento de professores de história contribui para a formação do campo da didática da história considerado de uma maneira abrangente, ou seja, um campo teórico e de pesquisa que se interessa por mais do que os métodos e técnicas de ensino. Nessas afirmações, baseamo-nos nos teóricos alemães Klaus Bergmann e Jörn Rüsen. De acordo com Bergman é possível alargar o horizonte da didática da história ligando-a ao conceito de “consciência histórica”. E consciência histórica vem a ser, segundo Rüsen, “(...) *a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.*”<sup>1</sup>. Concordamos com

Bergman e Rüsen principalmente porque eles apontam para uma necessidade urgente: refinar as relações entre pesquisa e ensino dentro da área de história. Ou seja, ampliar a compreensão teórica de como Universidade e escolas podem (e devem) estabelecer trocas, contribuições, debates e intervenções freqüentes e consistentes.

Isso é importante se levarmos em conta tanto os teóricos que trabalham com formação de professores reflexivos ou intelectuais<sup>2</sup> quanto com pesquisas empíricas que pretendem investigar as pontes que se formam entre o saber universitário e a vida escolar<sup>3</sup>, e, ainda, de que maneiras podem acontecer as relações entre a especificidade do “ensinar história” e as correntes teóricas da pedagogia que perpassam a vida e o pensamento dos professores de história. Essa é a intenção deste trabalho.

### **1) Afinal, de quem estamos falando?**

Esta pesquisa surgiu de inquietações com relação ao protagonismo de professores de história no contexto da redemocratização política no Brasil nos anos de 1980. O processo de Abertura do regime militar, os movimentos pela Anistia, as organizações populares, os movimentos de trabalhadores e associações profissionais como a OAB, a ABI e a ANPUH demonstram que parcelas significativas da sociedade estavam em busca de um novo patamar de relações políticas, sociais, econômicas e, porque não, educacionais para o país.

Podemos alocar esses grupos trabalhando sob uma mesma bandeira de luta: a democracia. A partir desse ponto comum é que os mais diferentes níveis e campos de reivindicação se desdobram nas suas especificidades.

Selecionamos para essa pesquisa falas de professores de história que tenham se vinculado, direta ou indiretamente, a esse processo. As fontes pesquisadas foram escritos de professores de História falando de sua realidade presente: livros, revistas especializadas e anais de encontros publicados durante os anos 80. A decisão pelo uso desse tipo de fonte pautou-se pela problemática levantada, pois a fala dos professores nesses documentos poderia trazer à tona suas visões de mundo, seu modo de interpretar a sociedade, suas concepções de educação e, principalmente, a sua maneira de ensinar história. O trato metodológico utilizado foi a realização de análise conjuntural e interpretativa dos textos

levantados e o estabelecimento de relações com a pedagogia histórico-crítica, considerada referência pedagógica no período<sup>4</sup>.

As diferentes maneiras que os professores expressam para contribuir com a democracia no país passam pela atuação em sala-de-aula (propostas de novas metodologias e técnicas de ensino, avaliação de projetos, relatos de experiências) e pela crítica (às políticas educacionais, às relações entre escola e universidade, à situação das escolas públicas, ao ensino de História desvinculado da realidade social e/ou dos interesses dos alunos). Assim, notamos que há professores de história que compreendiam sua atuação nos meios escolares e acadêmico-científicos como expressão de sua mobilização política pela construção da democracia no país. Esse grupo não é o “dominante”, nem o único modelo de professores de história que há no momento e sim uma parcela que se destaca pela participação acadêmica, mesmo não tendo vínculos oficiais com a Universidade<sup>5</sup>.

Isso nos dá elementos para afirmar que se constrói uma determinada identidade de professores de história. Segundo Pimenta<sup>6</sup>, a identidade profissional é construída a partir da significação social da profissão e sua revisão constante, bem como da revisão das tradições e repetição de práticas consagradas. No grupo em questão trata-se, sobretudo, de uma revisão sobre o significado social da profissão, a partir da qual desenvolvem-se os debates sobre modificações curriculares, metodológicas e de conteúdo. Uma vez que os saberes da docência, segundo Pimenta estão na experiência, no conhecimento e nos saberes pedagógicos, podemos adiantar que estão exatamente nessas esferas as discussões levantadas e a perspectiva de construção de novas identidades e novas práticas docentes.

Assim, para o grupo com que trabalhamos, ser professor de história não inclui apenas pensar o trabalho em termos didático-pedagógicos ou buscando a atualização historiográfica dos conteúdos. Significa fazer da sua prática contribuição para a transformação do país. Ligado a isso, vemos as teorias marxistas, nos seus diversos níveis de ortodoxia presentes nos relatos dos professores.

No entanto, a formação dos saberes e práticas desses professores não se deu apenas devido a sua formação política. Teorias da história e da educação entram na

construção dessa identidade. A especificidade de ser um professor de história mostra-se nos relatos de experiências, em que os professores levam em conta que o conhecimento histórico abre possibilidades de aprendizado e transformação do meio em que o aluno vive. Por exemplo, há o de Galzerani, em que se destaca a crítica ao ensino da história como repetição de datas, nomes e fatos decorados, e o papel da história dentro da “*compreensão da realidade mundial, o lugar do Brasil dentro dela, desenvolvendo hábitos e atitudes que consideramos mais condizentes com a sociedade democrática que queremos*”<sup>7</sup>.

Nesse trecho fica bem clara a insatisfação com o modelo de ensino de história predominante durante a Ditadura Militar (ou quiçá até antes) e a preocupação com a educação como reprodutora da sociedade autoritária e excludente. Não contentando-se em permanecer no nível da contestação, uma parcela dos professores de história procurou, pelo debate, pela troca, pela tentativa de utilizar diferentes métodos e/ou técnicas de ensino, pela pesquisa e pela crítica, encontrar novas formulações práticas e teóricas para o ensino de história.

Um texto que marca esse debate é o de Adalberto Marson, no qual já se ensaia a idéia de professor como profissional reflexivo, no sentido de que precisa pensar seus saberes, sua historicidade, a sociedade em que vive. No texto, Marson trabalha as relações entre o trabalho do historiador e o do professor de história, ressaltando que ambos estão enredados nas teias do saber como fonte de poder. Ele escapa, porém, do pensamento crítico-reprodutivista, porque diz que é a partir das contradições de poder que se acha o elemento necessário para a crítica. O autor destaca o uso do documento em sala de aula em busca de outras memórias, na esteira dos trabalhos historiográficos de De Decca e Vesentini que tiveram influência no período.

Os professores de história alinhados com essas tendências colocam suas experiências em sala de aula com diferentes metodologias mostrando que levavam em conta os interesses e posições dos seus alunos. Preocupam-se em “*despertar o espírito crítico*”<sup>8</sup>, colocar “*o aluno em contato mais direto com a realidade*”<sup>9</sup> e, ainda, que fosse capaz de “*construir o seu próprio discurso*”<sup>10</sup> a fim de superar sua situação de classe e

instrumentalizar-se para a transformação da sociedade capitalista. Nesse ponto, destaca-se a influência do pensamento marxista dentro do grupo em questão, mas que vai se diluindo conforme avança a década de 1980 e as críticas do “revisionismo marxista” vão se incorporando. O papel do ensino de História desloca-se da formação do “revolucionário” para a idéia do cidadão crítico sem deixar de lado, no entanto, contribuições importantes do pensamento marxista. Da mesma forma, tendências historiográficas da Nova História Francesa e da Nova Esquerda Inglesa vão lentamente ganhando espaço e se incorporando ao discurso dos professores de história do final da década de 1980.<sup>11</sup>

### **3) A escola para o aluno oprimido e a pedagogia histórico-crítica**

A pedagogia histórico-crítica tem aproximações com o pensamento dos professores aqui discutidos, principalmente no que diz respeito à adoção de conceitos do marxismo (mais voltado para o leninismo) para o entendimento da sociedade e da escola. Ambos os movimentos (dos professores de história e dos pedagogos histórico-críticos) localizam-se no período da Abertura e interessam-se pela educação para as classes trabalhadoras, principalmente. De maneira geral, os objetivos maiores da educação, para uns e outros, são os mesmos: colaborar para a transformação da sociedade.

O principal caminho a ser seguido, segundo Derneval Saviani e demais representantes desta corrente teórica, era a superação do crítico-reprodutivismo, do ensino tradicional e da Escola Nova. Entendem que a educação deve ser movida pela práxis, ou seja, pela prática orientada teoricamente. Para isso, é necessário que os alunos das escolas públicas tenham capacidade de competir com os alunos da classe dominante e construir um novo modelo de sociedade. Para Saviani, a hegemonia cultural colocada pela classe dominante através de seu saber considerado científico e tornado senso comum contribui para impossibilitar a organização das classes subalternas enquanto classes, enquanto possíveis de transformação social. Portanto, passar “do senso comum à consciência filosófica” é primordial para que as classes subalternas organizem-se e transformem revolucionariamente a sociedade: “(...) *preocupar-se com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas.*”<sup>12</sup>.

Assim, embora os objetivos maiores estejam próximos e até algumas afinidades teóricas possam ser levantadas, as diferenças aparecem nos meios para se chegar a isso. Para os histórico-críticos, o conteúdo transmitido às classes subalternas tem papel essencial para a superação de suas deficiências com relação às classes dominantes. O conteúdo a ser transmitido para os alunos é aquele necessário para que o homem se torne humano. Por isso a educação tem que oferecer ao aluno o “saber objetivo produzido historicamente”, baseado nos interesses do capital que aponta para a necessidade de se conhecer a cultura. O saber científico suplanta o saber natural, assistemático. Na lógica desses teóricos, para suplantar o capitalismo é preciso conhecê-lo e jogar com as mesmas armas<sup>13</sup>.

A discussão sobre que tipo de saber é esse esgota-se, dentro da teoria histórico-crítica de então, na noção de saber “objetivo e universal”. Nesse ponto de vista, o saber para as classes trabalhadoras e dominantes é o mesmo: a cultura objetiva acumulada pela civilização humana ao longo do tempo. Ele será apenas utilizado para diferentes fins entre umas e outras classes sociais.

No entanto, para os professores de história, a discussão sobre qual o tipo de conteúdo que se pretende ensinar é pertinente, e muito. A historiografia do final da década de 1970, nomeadamente o trabalho de Edgar de Decca<sup>14</sup> levantaram a impossibilidade de se pensar o “fato histórico” como dado objetivo. Ao enfatizar a Revolução de 30 como construção em que se prevalecem os interesses da classe dominante, De Decca dá elementos para que os professores repensem a relação do conteúdo histórico com os objetivos que se estabeleciam para o ensino de História.

Para os professores de história aqui pensados, é um contra-senso aliar o caráter transformador/crítico que se delegava ao ensino, juntamente com as metodologias propostas - mais participativas e dinâmicas - com saberes da história que favoreciam a permanência do “status quo”, a perpetuação do discurso da obediência cega, do ufanismo e do autoritarismo.

Como exemplo, citamos a fala da professora Zilda Iokoi, na qual se estabelecem relações entre o conteúdo transmitido na escola e as exigências legais instauradas no

período militar. Para Iokoi, o conteúdo ensinado não pode ser visto de forma neutra. Ele está imbuído dos interesses da classe dominante no momento, para quem interessa manter o aluno em estado de ignorância de alguns conhecimentos (como os relacionados à sua situação de classe) e conhecimento de outros (como os relacionados aos heróis da pátria, aos valores e bons costumes). Nas palavras da professora nota-se o ponto de divergência entre a visão histórico-crítica e a desse setor do professorado da história: *“O ato criativo do ensino-aprendizagem deixa de existir e o educando, inferiorizado por sua ‘ignorância’, sente-se mero receptor de informações e visões de mundo do outro, onde o princípio da autoridade é o elemento fundamental.”*<sup>15</sup>

É a partir daí que se desenvolve, com bastante ênfase entre os professores de história, o uso de documentos em sala de aula. Não só as tradicionais fontes escritas, como também pinturas, filmes, músicas e fotografias.

#### **4) Considerações finais.**

Em busca de refutar o ensino predominante durante a Ditadura Militar e contribuir para a formação do Brasil democrático, diversos projetos de educação foram retomados, criados, aperfeiçoados e discutidos nas décadas de 1980. Afastando-se do reprodutivismo e alinhando-se a tendências teóricas que propunham a transformação da sociedade (por meios mais ou menos radicais, mais ou menos imediatos) professores, teóricos e intelectuais deram o teor do debate para a construção didático/teórica do ensino de história e da educação em geral.

Dois pontos podem ser ressaltados dentro desse processo. O primeiro diz respeito à constituição do campo da didática da história dentro de sua dimensão empírica. Conhecer como a história tem sido ensinada ou pensada nas escolas é fundamental para a ampliação de horizontes ao se pensar a didática da história hoje. Entendemos que, no período estudado, os professores contribuíram para a formação de linhas gerais que perpassam ainda agora as definições sobre metodologia e conteúdo do ensino de história.

O segundo é o das transformações na identidade dos professores de história envolvidos, principalmente no que diz respeito à consciência política do ser professor. De acordo com o pensamento de Selma Pimenta, ao pensarem a situação social do seu campo de atuação, eles também repensaram seu papel social e o reafirmaram perante a sociedade como atuação intrinsecamente política.

Por fim, reiteramos que as aproximações e os afastamentos existentes entre os pedagogos histórico-críticos e os professores de História no período localizam-se, principalmente, na questão da seleção e transmissão de conteúdos e as metodologias de ensino. O professor de História apóia-se em alguns aspectos da pedagogia histórico-crítica. E se vê a tentativa de criar uma didática da História própria, adaptando o que se entende como papel social do ensino de História e seus pressupostos historiográficos e políticos.

---

\* Licenciada em História pela UEPG. Mestranda em Educação pela mesma instituição. Bolsista da CAPES.

+ Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor do Departamento de História e do Mestrado em Educação da UEPG. Professor no mestrado em educação da UFPR.

<sup>1</sup> RÜSEN, Jörn. Razão histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001, p. 57.

<sup>2</sup> GIOVANNI, Luciana M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M.R. (org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

<sup>3</sup> TARDIF, M.; RAYMON, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade. Ano XXI, nº 73, Dezembro 2000.

<sup>4</sup> ARANHA, Lúcia. Pedagogia histórico-crítica: o otimismo dialético em educação. São Paulo: EDUC, 1992. Coleção Contraponto, p. 8.

<sup>5</sup> RICCI, Claudia S. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de História e a Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo. Revista Brasileira de História. Volume 18. nº 36. p 61-88. 1998.

<sup>6</sup> PIMENTA, Selma G (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 19.

<sup>7</sup> Galzerani, Maria Carolina Bovério. A expansão mercantilista e a formação do Brasil Colônia: uma experiência didática na periferia de Campinas. In: Cadernos CEDES 10 – A prática do ensino de História. 4ª edição. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1994. Pp. 43 a 47.

<sup>8</sup> ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. Aprender história vivendo história. In: Cadernos CEDES 10 – A prática do ensino de História. 4ª edição. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1994, p. 36.

<sup>9</sup> COSIUC, Paulo. Estudo do meio em Belo Horizonte e cidades históricas de Minas Gerais. In: Cadernos CEDES 10 – A prática do ensino de História. 4ª edição. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1994, p.57.

<sup>10</sup> WHITAKER, Dulce C.A. A história estudada a partir do presente. In: SILVA, Marcos A. da. Repensando a história. 3ª edição. Editora Marco Zero, Rio de Janeiro, s.d., p. 125.

<sup>11</sup> Conforme os Anais do Seminário “Perspectivas do Ensino de História”. São Paulo, Feusp, 1988.

<sup>12</sup> SAVIANI, Dermeval. Educação – do senso comum à consciência filosófica. 12ª edição. Campinas: Autores Associados, 1996. Coleção Educação Contemporânea, p. 6.

<sup>13</sup> SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 2ª edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, volume 40), p. 21 e ss.

<sup>14</sup> DE DECCA, Edgar Salvadori. 1930: O silêncio dos Vencidos. Memória, História e Revolução. São Paulo: Brasiliense, 1994.

<sup>15</sup> IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. Pesquisa e monografia no ensino de 1º e 2º graus. In: SILVA, Marcos A. da. Repensando a história. 3ª edição. Editora Marco Zero, Rio de Janeiro, s.d., p. 112.