

Associação Nacional de História – ANPUH

XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - 2007

Entre Práticas e Saberes Históricos: Um diálogo entre o ensino de História Contemporânea e as teorias curriculares pós-críticas

Ana Luiza Araújo Porto¹

Resumo: O trabalho está inserido nas discussões do projeto de dissertação “A formação do profissional de História da Universidade Federal de Alagoas”. Nosso objetivo será discutir através das teorias pós-críticas do currículo a composição curricular da disciplina História Contemporânea do curso de História da Universidade Federal de Alagoas.

Palavras-chave: Teoria Curricular- Ensino de História- História Contemporânea

Abstract: The work is inserted in the discussions of the master degree project “The formation of the History professional of the Federal University of Alagoas”. Our objective will be argue through the after-critical curricular theories the curricular composition of History Contemporary subject of the History course of the Federal University of Alagoas.

Keywords: Curricular Theory- History Teaching- Contemporary History

O presente artigo está inserido nas discussões do projeto de dissertação “Uma história fora dos trilhos: a formação do profissional de História da Universidade Federal de Alagoas” que aborda a Formação do Profissional de História em Alagoas também a partir da análise do currículo do curso de História da Universidade Federal de Alagoas. Nosso objetivo neste artigo será discutir através das teorias pós-críticas do currículo, que pensam o currículo enquanto território de produção de saber e de poder e também como espaço de produção de identidades a composição curricular da disciplina História Contemporânea, a ausência de articulação entre os conceitos de saberes históricos e prática educativa, na disciplina. Há um distanciamento entre a produção historiográfica atual sobre a História Contemporânea e as discussões estabelecidas em sala de aula, a partir do conteúdo programático da disciplina. Para isso, a pesquisa utilizará como material de análise a produção dos alunos em sala de aula (anotações das aulas, questionários e provas), bem como a ementa da disciplina.

¹ * É licenciada em História pela Universidade Federal de Alagoas. É aluna do mestrado em Educação Brasileira do Centro de Educação na Universidade Federal de Alagoas. É bolsista da FAPEAL.

A escolha desta disciplina se deu em função de na minha experiência enquanto aluna do curso de História ter percebido que das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso ser a referida disciplina a que mais está distante das possibilidades de diálogos com a historiografia produzida ao longo do século XX e também aos debates travados no campo do currículo nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

Os diálogos no campo curricular serão situados dentro das perspectivas pós-críticas de currículo que entendem o currículo não mais como instrumento técnico a organizar o saber escolar, mas que percebem o currículo sobretudo como espaço de produção de conhecimento e de relações de poder que estão atravessadas por categorias como gênero, raça, etnia, sexualidade e também classe social. Para as teorias pós-críticas o saber presente no currículo não é algo dado, transcendental, inquestionável, mas algo que tem historicidade e portanto, que precisa ser problematizado para explicitar as relações de poder envolvidas em sua construção.

As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. (...) Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. (SILVA, 2005: 148)

A História como disciplina escolar no Brasil

A História constituiu-se enquanto disciplina escolar ainda no século XIX num momento em que a composição curricular do ensino necessitava desta disciplina para justificar o imperialismo das nações européias. O conhecimento histórico era uma espécie de norteador da moralidade a guiar a humanidade rumo ao progresso e ao desenvolvimento, leia-se progresso e desenvolvimento do mundo ocidental europeu. A História surgia para conformar as identidades nacionais, era o momento da emergência deste saber no mundo acadêmico. No Brasil a situação não foi diferente; na tentativa de se igualar as nações européias o Brasil imitou o currículo escolar francês.

No Brasil, a história passou a ser uma disciplina escolar obrigatória na primeira metade do século XIX — momento de afirmação do Estado Nacional — com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837. Havia, então, uma história sagrada, com sua cronologia própria, organizada de acordo com as 'Escrituras', e uma história profana, laica ou civil, cujos marcos temporais eram

definidos pelo Estado. A história da civilização era norteadada pela história da Europa Ocidental, sobretudo da França. (MAGALHÃES, 2003: 168)

Quando da herança do currículo escolar francês adotamos o modelo quadripartite da divisão da História que divide a História da humanidade em História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Essa forma de dividir a História é própria do mundo europeu. Os marcos temporais utilizados para realizar tal divisão são todos referentes ao ocidente europeu.

Este modelo foi adotado no Brasil ainda no século XIX e continuou a ser utilizado durante todo o século XX tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

A disciplina História Contemporânea no currículo escolar

Em se tratando da disciplina História Contemporânea ela produz sentido sobretudo para a França, na verdade ela foi uma convenção dos franceses para definir a História da humanidade antes e depois da Revolução Francesa. Foi a França enquanto modelo de cultura que instituiu este modelo quadripartite.

(...) o conceito de História Contemporânea foi confirmado na reforma do ensino secundário francês, ocorrido no último quarto do século XIX e, desde então, foi definida como o período posterior à Revolução Francesa de 1789. Consagrava-se, assim, a famosa periodização quadripartite da História (Antiga-Medieval-Moderna-Contemporânea), construída com base na História européia. (NAPOLITANO, 2003: 163)

Foram os historiadores metódicos no século XIX que se encarregaram de alçar a História ao status de Ciência, mas, no entanto são estes mesmos historiadores que tinham certo olhar de estranhamento em relação a esta subdisciplina - a História Contemporânea - porque pensavam que só podia ser História aquilo que estava distante no tempo, aquilo que de fato era passado, o que não podia ser observado nesta disciplina que tratava quase sempre de fatos ocorridos muito recentemente. A historiografia do século XIX privilegiava o acontecimento político como protagonista da História.²

No decorrer do século XX muito se alterou nesta paisagem, a nova historiografia francesa fez perceber que toda História escrita é na verdade o resultado de

² Ver REIS, José Carlos. Escola dos Annales: A inovação em História. 2º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000 e BURKE, Peter. A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1997.

questionamentos dos homens no tempo, portanto, são sempre questões contemporâneas que levam os homens a reescrever a História seja de qual época for. Foram ressignificados os conceitos de História, os objetos do conhecimento histórico, as temporalidades, os atores da História e a relação entre o saber histórico e o ensino.

A História Contemporânea foi se colocando como área legítima de saber e foi tendo espaço garantido nas pesquisas dos historiadores na academia.

À medida que foi se desenrolando o século XX a História Contemporânea foi assistindo mudanças significativas no modo de pensar, problematizar e escrever a História. As duas guerras mundiais destruíram acervos documentais escritos consideráveis o que somado a invenção do gravador e da fita cassete alavancou uma nova metodologia que viria a trabalhar com um novo tipo de fonte histórica e que veio a ser conhecido como História Oral. A princípio olhada com desconfiança pela academia ainda apegada aos documentos escritos oficiais a História Oral foi se colocando como metodologia consistente para a escrita da História.

História Contemporânea no curso de História da Universidade Federal de Alagoas³

A disciplina História Contemporânea está presente no currículo do curso de História da Universidade Federal de Alagoas desde a fundação do mesmo no ano de 1954. Temos percebido atualmente várias distorções na elaboração da disciplina tanto do ponto de vista da produção historiográfica do século XX quanto dos debates travados na área do ensino e mais especificamente na área do currículo.

Situando-se num curso de formação de professores a disciplina não tem conseguido dialogar minimamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais que estão colocados para a Educação Básica nem tampouco com as teorias curriculares pós-críticas. Afinal a produção de conhecimento no ensino superior não pode carecer de diálogo com outras modalidades da Educação.

Pensando a partir da historiografia não há qualquer referência às teorias da história como mediadoras explicativas do processo histórico. O conteúdo de tipo enciclopédico situa-se nesta disciplina como um dado a não ser questionado. Os atores deste tipo de conhecimento ministrado pela referida disciplina ainda são aqueles exaltados pela

³ A ementa da disciplina História Contemporânea do ano de 2003 encontra-se em anexo como também um dos questionários trabalhados na sala como avaliação da aprendizagem dos alunos.

historiografia do século XIX e que entraram em decadência a partir da emergência daquilo que ficou conhecido como Nova Historiografia.

Pensando a partir da Educação e das questões candentes na área do ensino não há qualquer articulação com os Parâmetros Curriculares Nacionais no que tange, por exemplo, às questões ligadas ao multiculturalismo⁴.

O chamado “multiculturalismo” é um fenômeno que, claramente, tem sua origem nos países dominantes do Norte. O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. Afinal, a atração que movimenta os enormes fluxos migratórios em direção aos países ricos não pode ser separada das relações de exploração que são responsáveis pelos profundos desníveis entre as nações do mundo. (SILVA, 2005: 85)

É no cenário conhecido como História Contemporânea, mais precisamente na segunda metade do século XX que se desenrolaram lutas em torno de empoderamento que partem de grupos minoritários como mulheres, gays, negros, lésbicas, travestis, deficientes físicos, ecologistas, entre vários outros. Não é por acaso que é neste século que se começa a escrever a História destes grupos marginalizados socialmente.

Por mais críticas que possamos fazer a maneira como os PCNs tratam a diversidade cultural, ainda percebendo a identidade e a diferença como dados essencializados, fixos e imutáveis ainda assim devemos aproveitar o espaço de debate produzido e as possibilidades de diálogos trazidos a partir também da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

(...) a concepção de cultura predominante nas propostas de educação multicultural aproxima-se de uma perspectiva estática e essencialista, em que a cultura é vista como um conjunto mais ou menos definido de características estáveis atribuídas a diferentes grupos e às pessoas que se consideram pertencentes a ela. Essa é uma realidade muito presente no imaginário dos educadores e da sociedade em geral, que tendem a classificar as pessoas segundo atributos considerados específicos de determinados grupos sociais. Questionar essa perspectiva é um grande desafio. (CANDAUI, 2005: 28)

⁴ O conceito de multiculturalismo trabalhado no texto situa-se numa perspectiva pós-estruturalista.

Os problemas ainda residem um tanto na maneira como se coloca a diversidade cultural, proclamando com ênfase a idéia de tolerância e a celebração da diversidade sem a devida problematização. Confunde-se diversidade biológica com diversidade cultural.

Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. A diversidade biológica pode ser um produto da natureza; o mesmo não se pode dizer da diversidade cultural. A diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las. (SILVA, 2000: 100)

Não temos como propósito fazer uma análise conteudista, mas é importante também tratar da forma como os conteúdos são selecionados nesta disciplina. A Europa ainda aparece como protagonista da História da humanidade. Bastam ver quantos dos conteúdos trabalhados se referem diretamente ao continente europeu como também a referência aos processos políticos, econômicos e sociais que tratam apenas de acontecimentos que têm como palco o continente europeu, os países de outros continentes são apenas lugares geográficos. Não há qualquer referência a processos sociais, políticos ou econômicos destes países, com exceção da descolonização da África que aparece apenas para ressaltar a cultura lusíada⁵. Ao se referir a África e a Ásia de forma passageira e superficial parece que a Europa tem mais história do que todo o resto da humanidade.

Toda e qualquer referência a um outro lugar aparece sempre em relação e tendo como centro a Europa. Observando os conteúdos arrolados na ementa em anexo vemos que há quase um total silenciamento em relação à importância dos movimentos sociais existentes e emergentes ao longo do século XX.

Não há qualquer referência aos movimentos sociais que emergem no século XX como, por exemplo, o movimento negro, o movimento gay, o movimento feminista, o movimento ecológico, o movimento pela terra no Brasil, entre vários outros.

A disciplina ainda trabalha com o velho conceito de História Política do século XIX, onde o que importa são as biografias dos líderes das nações. O conhecimento histórico neste caso é do tipo enciclopédico o que aproxima a disciplina do conceito de História do Instituto Histórico e Geográfico. Entende-se o saber enquanto acúmulo de informações. Não é

⁵ A ementa não mostra este fato claramente, mas isto ficou comprovado através das anotações de aula de um caderno consultado.

por acaso que embora não conste na ementa mas vimos nas anotações de aulas de um caderno consultado a indicação de leitura do Almanaque Abril do ano que transcorria a disciplina.

Observando a ementa podemos perceber o que foi trabalhado anteriormente, a ementa divide o conteúdo programático em doze tópicos. Destes, metade se referem diretamente a Europa; outros três apesar de não se referir diretamente fazem alusão a este continente. Podemos também levar em consideração o fato dos conteúdos que não fazem alusão a Europa serem os últimos da ementa o que nos leva a concluir que eles são aqueles nos quais de forma prática as aulas menos se detêm.

Conclusão

Concluindo o que acreditamos ter sido um diálogo entre o ensino de História Contemporânea, a historiografia do século XX e as teorias curriculares pós-críticas podemos constatar que a disciplina da forma como se encontra no curso de História contemporaneamente acaba por reproduzir e reafirmar identidades que têm como centro e norma o homem que é branco, europeu, heterossexual e cristão. A disciplina não permite o exercício de uma pedagogia que contemple a identidade e a diferença como conceitos que são históricos, portanto não são fixos nem tampouco imutáveis e devem ser problematizados cotidianamente no exercício de sala de aula.

Pensando na rica historiografia produzida e nas novas metodologias da pesquisa histórica vemos que a disciplina não incorporou nenhum dos debates que revolucionaram o saber histórico no século XX, o que é lastimável porque em última instância o resultado de tudo o que foi analisado nos leva a concluir que a disciplina leva os alunos a decorar informações a cerca dos fatos políticos dos séculos XVIII, XIX e XX e não contempla análises que levem a busca de soluções para os graves problemas que afligem a humanidade contemporaneamente e também ao exercício sério de seu papel que é a formação docente. Afinal estando lotada num curso de licenciatura a disciplina tem como objetivo fundamental instrumentalizar os estudantes ao futuro exercício da docência.

Não se trata aqui de propor receitas, mas de tentar estabelecer diálogos que promovam um conviver mais democrático.

Referências Bibliográficas:

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1997.

CANDAU, Vera Maria. *Sociedade Multicultural e educação: tensões e desafios*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?* In: **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira L. *Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares*. In: LOURO, G. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Editora Porto, 2000.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *“História e Cidadania: por que ensinar história hoje?”* IN: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MEYER, Dagmar E. *Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais*. In: COSTA, Marisa V. (Org.) **O currículo no limiar do contemporâneo**. RJ: DP&A, 2001.

NAPOLITANO, Marcos. *História Contemporânea: pensando a estranha História sem fim*. In: KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales: A inovação em História**. 2º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____ *O adeus às metanarrativas educacionais*. In: **Identidades terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____ *A reprodução social da identidade e da diferença*. In: **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.