

História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate?

Flávia Eloisa Caimi*

RESUMO

O presente estudo circunscreve-se no cenário de discussões acerca da organização curricular da história escolar, buscando analisar as atuais tendências e verificar se as opções em torno da história convencional, integrada ou temática se tratam de uma efetiva necessidade pedagógica ou constituem um falso debate. Para compor o estudo, primeiramente mapeou-se os referenciais teórico-historiográficos que consubstanciam as tendências curriculares da história escolar. Na sequência, identificou-se a configuração destas tendências no livro didático de história, tomando como fonte o PNL 2008 - Área de História. Por fim, estendeu-se o olhar para o chamado *currículo em ação*, buscando explicitar os modos como os professores mobilizam os saberes docentes em sala de aula e os desafios que se apresentam à formação profissional, no que respeita à organização curricular da história escolar.

PALAVRAS-CHAVE: História. Ensino. Tendências Curriculares.

ABSTRACT

The present study is circumscribed in the scenario of discussions around the curricular organization of the school history, searching to analyze the current trends and verify whether the options around the conventional history, integrated or thematic are about an effective pedagogical need or constitute a false debate. To build the study, first was performed a mapping of the theoretic-historiographic references that consubstantiate the curricular trends of the school history. The following step was to identify the setting of these trends on the didactic book of history, taking as a source the PNL 2008 – History Area. Lastly, an enhanced view was directed to the titled curriculum in action, seeking to explain the ways teachers mobilize docent knowledge in the classroom and the challenges presented against professional formation, regarding the curricular organization of the school history.

KEYWORDS: History. Teaching. Curricular Trends.

A escrita destas reflexões foi motivada pela pergunta feita por uma professora de história da educação básica no XXIV Simpósio Nacional de História (Porto Alegre, 2007), acerca das atuais modalidades de organização curricular desta disciplina nas escolas. Num dos simpósios temáticos, em meio a acalorado debate, a professora perguntou a cada um dos participantes da mesa: “Se vocês fossem professores do ensino fundamental, que opção de livro didático fariam: pela história convencional (seriada), pela história integrada ou pela história temática? Qual a melhor opção?”

* Professora e pesquisadora na área de Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado na Universidade de Passo Fundo/RS. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Trata-se, sem dúvida, de uma pergunta direta que desconcertou, em alguma medida, os debatedores, mas que não poderia ser respondida com a mesma objetividade com que foi proferida. Definições curriculares, no âmbito da história ou de outra área de conhecimento escolar, sempre suscitam discussões que extrapolam o caráter didático-pedagógico, uma vez que perpassam diferentes campos de análise, tais como as relações de poder, a produção de sentidos, os usos do tempo e do espaço, a função social da escola, dentre outros. Para Moreira e Silva (1999) a temática do currículo precisa ser analisada no âmbito de sua constituição histórica e social, não podendo permanecer restrita à organização do conhecimento escolar. Desse ponto de vista, afirmam: “O currículo é uma área contestada, é uma arena política” (p. 21).

Na mesma linha de pensamento se colocam as análises de Apple (1999), para quem o debate sobre o currículo escolar não pode ficar limitado a preocupações com a seleção dos conteúdos a ensinar ou com a eficiência dos métodos. O foco das discussões curriculares precisa considerar que o currículo é muito mais do que um conjunto de conhecimentos e uma determinada composição textual sobre as disciplinas escolares, uma vez que “ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 1999:59). Nesse sentido, o debate curricular está sempre marcado por tensões, contradições, concessões, conflitos de ordem política, econômica, social, cultural, que influenciam as formas de organização de uma nação.

A discussão que proponho neste estudo parte da instigante formulada pela professora acerca da organização curricular da história ensinada e de seus desdobramentos no livro didático de história, mas passa, sobretudo, por um debate sobre as condições históricas de produção de tais tendências curriculares para chegar à análise do chamado “currículo em ação”, ou seja, os modos como os professores mobilizam os saberes escolares e os saberes docentes em sala de aula.

A organização curricular da história escolar: origens, percursos e condições de produção

Perscrutando a produção acadêmica sobre a história ensinada nos dois últimos séculos, pode-se reconhecer, *grosso modo*, três grandes linhas de força, denominadas aqui de “tendências teórico-historiográficas”, que orientam as atuais organizações curriculares desta disciplina no Brasil. Uma *primeira* tendência, predominante até a década de 1970, aproximadamente, tem recebido inúmeras denominações, tais como tradicional, positivista, metódica, jesuítica, liberal, para citar apenas algumas. Uma *segunda* tendência identifica-se

com o que se convencionou nomear história marxista, história dialética, história crítica, etc., expressando-se mais claramente entre as décadas de 1970 e 1980. A *terceira* tendência, que aparece fortemente nas discussões curriculares nacionais da década de 1990, associa-se, dentre outras, ao movimento dos Annales e à chamada “história nova”, bem como às suas diversas manifestações e vertentes: história do cotidiano, história das mentalidades, história cultural. Nesta seção, procurarei abordar cada uma delas identificando-lhes origens, percursos e condições de produção.

Alguns estudos publicados (NADAI, 1992-1993; CAIMI 1999; LIMA e FONSECA, 2003) já demonstraram que a constituição da história como disciplina escolar foi pensada como um projeto uniformizador, voltado para a construção da identidade nacional e de uma idéia indivisa de pátria. A primeira organização curricular erigida nos primórdios da nação contemplava estudos da história geral (dita profana), da história sagrada (hagiografias) e da história imperial do Brasil. Ao final do século XIX já se vislumbrava a organização quadripartite da história em idades. A história do Brasil permanecia, então, como apêndice da história geral, sendo incorporada nos estudos de acordo com o desenvolvimento temporal desta.

O espírito da história escolar após a República é revestido de algumas inovações, dentre as quais uma preocupação mais nítida com os métodos didático-pedagógicos, no sentido de despertar o gosto pela história utilizando-se de diferentes recursos visuais para atrair o interesse dos jovens; a introdução da disciplina de “Instrução Moral e Cívica”, com a Reforma Rocha Vaz de 1925, dando conta do projeto nacionalista que se consolidava nas décadas iniciais do século XX; a definição e a estruturação de programas curriculares unificados sob os auspícios do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1931. Como corolário dessas transformações, a Reforma de Gustavo Capanema, em 1942, recolocaria a história do Brasil como disciplina autônoma, com o papel de cultuar fatos políticos e biografias dos maiores vultos da história pátria. Têm-se, a partir de então, as bases para a composição do chamado “currículo seriado da história”, também conhecido como “história convencional”, pelo qual se estudava, primeiramente, história do Brasil (5ª e 6ª séries), em sua organização tripartite (história colonial, imperial e republicana) e, depois, quando os alunos já estivessem mais maduros, na 7ª e 8ª séries, a história geral, com sua organização quadripartite (antiga, medieval, moderna e contemporânea).

Tratando-se da segunda linha de força pode-se dizer que, em certa medida, nuances da história de tendência marxista têm perscrutado os estudos históricos no Brasil desde a década de 1930. A partir da década de 1950, a sociedade brasileira foi se transformando pela

industrialização e urbanização crescente, criando demandas por um ensino mais qualificado e em condições de atender às camadas médias e populares que cada vez mais adentram na escola desde então. Passados os anos de chumbo, vencida parcialmente a ditadura militar, nos anos finais da década de 1970, no bojo do resgate das autonomias em termos de políticas educacionais públicas, a história escolar de tendência marxista começaria a ser palco de discussões curriculares.

Desta forma, associam-se as organizações curriculares fundamentadas em perspectivas marxistas a abordagens e periodizações predominantemente de ordem econômica em detrimento das de ordem política, explicando a trajetória e o progresso da história humana pela evolução dos modos de produção. A expressão curricular mais próxima de tal tendência é a chamada “história integrada” que, como indica sua denominação, busca integrar os acontecimentos/conhecimentos históricos de diferentes sociedades, consubstanciados num mesmo tempo cronológico, demonstrando como responderam às demandas colocadas pelo seu tempo e como operaram as transformações necessárias.

Reportando-nos à terceira linha de força, destacamos que os debates e produções acadêmicas com orientação teórico-histórica ligada aos Annales ganham contornos mais nítidos no Brasil a partir da década de 1980, constituindo-se em tendência acolhida por alguns e combatida por outros, com reflexos sobre muitos pesquisadores da área. Apesar da dificuldade que temos de sistematizá-la, dada a diversidade de fases, vertentes, enfoques, apresentaremos alguns de seus pontos balizadores, a saber: substituição da história narrativa pela história-problema; incorporação de abordagens sociais e culturais em detrimento da história predominantemente econômica e política; novos critérios de cientificidade, que admitem um maior grau de subjetividade no fazer historiográfico; aproximação com outras disciplinas da área das ciências humanas; reconhecimento do papel dos indivíduos ou pequenos grupos na história, considerando suas experiências singulares e representações como campo fértil de pesquisa histórica; relatividade do conhecimento histórico e a impossibilidade de pautá-lo em noções absolutas de verdade e objetividade; alargamento da idéia de temporalidade histórica, substituindo a linearidade cronológica e a seqüencialidade espacial pela noção de múltiplas temporalidades, dentre outros.

No que diz respeito à transposição dessas noções gerais em proposições curriculares, identificamos a chamada “história temática” e a “história por eixos temáticos” como modelos exemplares. Em termos metodológicos, há de se destacar como principais características destas propostas: a) a problematização do conhecimento histórico em articulação com a prática social dos estudantes; b) a utilização de diferentes linguagens de ensino e fontes

historiográficas na aprendizagem histórica; c) a ênfase no estabelecimento de relações entre o passado e o tempo presente, de modo a produzir inteligibilidade sobre as experiências sociais e culturais da atualidade, identificando diferenças/semelhanças, rupturas/continuidades; d) o investimento na apropriação dos conceitos históricos, reconhecendo o domínio dos conteúdos como meios, não como fins da aprendizagem; e) a preocupação de inserir os estudantes nos procedimentos da pesquisa histórica, dinamizando em sala de aula o estudo de documentos em estado de arquivo familiar e outros tipos de documento; f) a adoção de uma nova dimensão da temporalidade histórica, rompendo com as noções absolutas de linearidade, progresso e evolução, organizando a abordagem dos conteúdos em temas ou eixos temáticos, dentre outras.

Feita essa breve apresentação das três linhas de força que subjazem às diferentes organizações curriculares da história presentes atualmente na escola brasileira, trataremos, na seqüência, de verificar como elas se manifestam no livro didático, este instrumento tão popular entre os professores da educação básica.

Os programas curriculares de história presentes nos livros didáticos

Frente à amplitude do tema é necessário estabelecer um recorte de análise, o que faremos com base nas referências do PNLD 2008, área da História (BRASIL, 2007), cujo edital para as séries finais do ensino fundamental homologou a inscrição de 26 coleções, das quais 19 foram selecionadas para compor o guia e sete desclassificadas. Dentre os critérios de avaliação para determinar a aprovação ou não das obras a serem adquiridas pelo programa para disponibilizar às escolas públicas brasileiras, estão: a) *proposta histórica*; b) *proposta pedagógica*; c) *construção da cidadania*; d) *manual do professor*; e) *projeto gráfico*.

Em tais critérios de avaliação não constam determinações expressas quanto à organização curricular, isto é, a coleção pode ser organizada sob a forma temática, cronológica, integrada, seriada, não sendo este fator relevante na apreciação e classificação das obras. Com isso, as 19 coleções são apresentadas no Guia 2008 segundo uma classificação em quatro blocos, conforme a Tabela 1.

História Temática	História Integrada
1. Série link do tempo	1. Por dentro da História
2. História por eixos temáticos	2. História em projetos
3. História temática	3. Projeto Araribá História
4. História: fazendo, contando e narrando a História	4. História: das cavernas ao terceiro milênio
	5. Diálogos com a História
	6. Navegando pela História
	7. História: conceitos e procedimentos
História Intercalada	História Convencional
1. História e vida integrada	1. Descobrimos a História
2. História hoje	
3. História em documento: imagem e texto	
4. História, sociedade e cidadania	
5. Encontros com a História	
6. Construindo consciências - História	
7. Saber e fazer História	

Tabela 1 – Organização curricular das coleções na área da História
 Fonte: Guia de Livros Didáticos. Área de História. PNLD 2008.

As configurações curriculares aqui apresentadas suscitam algumas considerações e esclarecimentos do ponto de vista contextual e metodológico. Uma primeira evidência mostra que a história convencional foi quase completamente abandonada como perspectiva curricular, contando com apenas uma coleção no Guia 2008. Este declínio já vinha se manifestando a mais de uma década no contexto de valorização de abordagens que articulam contextos mundial, nacional, regional e local, num cenário de globalização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

A história temática emerge como alternativa na presente década, embalada pelas proposições dos PCN – Área de História (BRASIL, 1997), que contemplam a organização dos conteúdos por eixos temáticos, embora neste bloco de coleções a seleção de temas ou eixos não se submeta à proposta dos PCN. Conforme indicado no Guia 2008, a proposta das quatro coleções ditas “temáticas” estrutura-se de acordo com diferentes temas ou eixos, dos quais um ou mais perpassam a coleção e atuam como fio condutor. Tal estruturação, segundo o guia, “permite a reflexão sobre qualquer momento da história, o que possibilita a articulação entre múltiplos espaços e tempos e a relação presente-passado” (BRASIL, 2007).

A despeito de haverem decorrido mais de dez anos desde a publicação dos PCN, ainda é bastante tímida a incorporação de suas proposições no contexto de produção do livro didático no Brasil. É preciso reconhecer também que a organização dos conhecimentos históricos por temáticas ou eixos temáticos requer maior protagonismo do professor, no sentido de estudo e aprofundamento da história-conhecimento, bem como uma cultura geral mais sólida, que lhe permita dialogar com inúmeras fontes e transformá-las em linguagens de

ensino e aprendizagem. Aliado a isso existe o fato de os programas curriculares acadêmicos, na quase totalidade dos cursos de graduação em história, terem sido organizados na forma clássica, por períodos e idades, desde a sua origem e por longos anos. Só muito recentemente alguns (poucos) programas flexibilizaram a ordenação cronológico-espacial para incorporar abordagens temáticas, o que nos permite afirmar que a formação de professores de história, de modo geral, não os instrumentaliza/capacita para assumirem qualificadamente tais proposições na sala de aula.

Juntas, as propostas de história integrada e história intercalada correspondem a 74% das coleções, o que demonstra a predominância destas abordagens. Ao tomá-las em conjunto, consideramos que partem da mesma intencionalidade: apresentar o conhecimento histórico da história geral, da América e do Brasil numa sucessão cronológica crescente de períodos históricos. O que as diferencia, *grosso modo*, é a maior ou menor capacidade de estabelecerem relações para que os acontecimentos/fatos sejam articulados com um todo que ocorre simultaneamente, demonstrando que há implicações em seu conjunto.

A história intercalada constitui, pode-se dizer, uma tentativa mal-sucedida de trabalhar com a história integrada, em que conteúdos de história geral, da América e do Brasil são apresentados numa seqüência de capítulos sem que haja relações contextualizadas entre eles; trata-se de uma sucessão de acontecimentos factuais que não ganham significação em temporalidades mais amplas, como as de média duração (conjunturas) e as de longa duração (estruturas). Nesse sentido, pouco difere da história seriada, cuja opção remete a história do Brasil para o terceiro ciclo e a história geral, para o quarto ciclo do ensino fundamental, geralmente desarticulando as temporalidades e espacialidades.

A história integrada parte de uma concepção processual da história que pressupõe a conjunção de múltiplas temporalidades para compor a explicação histórica, enfatizando simultaneamente aspectos de natureza econômica, política, social, cultural. Diferentemente da história temática (ou por eixos temáticos), a história integrada não abandona a pretensão de abordar toda a história, de todas as sociedades, tempos e lugares. Esse fator pode se constituir num entrave para a superação do conteudismo que marca muitos programas escolares, cuja preferência recai sobre a quantidade de assuntos em detrimento de um trabalho que prime pela construção do pensamento histórico, pelas relações presente-passado, pela compreensão da realidade social e pelo desenvolvimento da cidadania. Outro aspecto de crítica que ronda a história integrada (e mais ainda a história intercalada) é o risco de tratar a história da América e do Brasil como meros apêndices da história geral, fortalecendo noções eurocêntricas que há muito são denunciadas na historiografia nacional.

O currículo de história em ação: como os professores se mobilizam para ensinar

O currículo em ação refere-se aos espaços de consolidação do processo de ensino-aprendizagem regidos pelas práticas cotidianas nas salas de aula, nos quais alunos e professores protagonizam situações de apropriação e socialização de conhecimentos, procedimentos, atitudes, mobilizando e articulando diferentes saberes. Tomando o viés do saber docente, Tardif (2002:63) o define como plural, formado pelo seguinte amálgama: saberes pessoais dos professores (sua personalidade, sua história de vida); saberes da formação escolar anterior (suas experiências na escolarização básica); saberes da formação profissional (graduação, estágios curriculares, seminários, cursos, leituras, etc.); saberes provenientes dos programas desenvolvidos e dos livros didáticos utilizados na sala de aula; saberes da sua própria experiência na profissão (interlocução com seus pares, modelos, socialização profissional). Como vemos, os saberes docentes caracterizam-se por serem multifacetados, plurais, heterogêneos, constituindo-se num campo de subjetividades que constroem diferentes identidades profissionais.

Reaproximando-nos da questão fulcral deste estudo, que diz respeito à possibilidade/necessidade de o professor de história fazer opções prévias de natureza curricular, teceremos algumas considerações sobre a especificidade do saber/fazer docente no âmbito da formação inicial de professores de história e da sua atuação profissional. Mizukami e Reali (2002:121-22) apontam alguns elementos necessários à aprendizagem profissional da docência, cuja apropriação deveria ser garantida nos processos de formação de professores, tanto no âmbito da formação inicial quanto no da formação em serviço. Como ponto de partida, dizem as autoras, os professores precisam compreender o *conteúdo específico* da disciplina que irão ensinar o que implicaria, no caso da história, reconhecer como os conhecimentos se estruturam e se relacionam dos pontos de vista teórico, historiográfico, metodológico e didático. Olhando desse mirante, tão importante quanto a apropriação do conhecimento histórico, em suas dinâmicas e processos, é a compreensão dos procedimentos da pesquisa histórica, que possibilitam determinadas construções conceituais em determinados campos explicativos. A célebre frase do escritor português Eça de Queirós “para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir: saber” ilustra muito bem o que se está tentando dizer sobre a importância de uma apropriação sólida por parte do professor, de algo que se tem denominado “competência epistemológica” ou “domínio da matriz disciplinar”.

À medida que compreende o estatuto científico-epistemológico da sua área de conhecimento, o professor tem melhores condições de organizar os conteúdos escolares de

modo que sejam compreensíveis aos seus alunos. Trata-se do *conhecimento pedagógico* sobre o conteúdo, que permite uma adequada abordagem didática, considerando-se o lugar da escola, a série, a turma, a faixa etária dos alunos, dentre outros aspectos. Segundo Gonçalves e Gonçalves (1989:109), incluem-se aqui “todas as formas de que lança mão o professor para transformar um conteúdo específico em aprendizagens, como analogias, demonstrações, experimentações, explicações, exemplos, contra-exemplos, representações, inclusive a sequenciação que dá aos conteúdos e a ordenação de um mesmo assunto em diferentes tópicos”. Vemos, assim, que conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos não podem ser dicotomizados na formação do professor, embora esse tenha sido o modelo predominante nos cursos de história durante décadas no conhecido sistema “três mais um”.

Além desses, ainda há outros aspectos importantes a considerar nas práticas escolares, para os quais a formação precisa chamar a atenção dos professores, tais como: 1) conhecer os interlocutores em aula, reconhecer seu lugar social, suas experiências prévias, suas práticas cotidianas, suas referências culturais, seus saberes, para constituir uma proposta de trabalho que lhes seja significativa; 2) conhecer diversas possibilidades de produção e de expressão do conhecimento histórico, de modo a operacionalizar diferentes estratégias para viabilizar as aprendizagens em sala de aula e fora dela, superando os limites impostos pelo uso exclusivo do livro didático e pelo verbalismo vazio; 3) conhecer os estudos sobre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem no campo da sociologia, da psicologia, da antropologia, para entender como as crianças e adolescentes pensam, aprendem, interagem, se comportam, constroem conceitos e noções espaço-temporais.

Para concluir, retornemos à questão da professora que motivou esta escrita: “Se vocês fossem professores do ensino fundamental, que opção de livro didático fariam: pela história temática, pela história convencional (seriada) ou pela história integrada? Qual a melhor opção?” É realmente difícil responder a uma questão tão complexa, que carrega em si inúmeras implicações, mas diria que todas podem ser boas propostas, desde que o professor que as conduzirá esteja preparado para fazê-lo, que compreenda seus princípios e defina suas finalidades e que tais propostas estejam integradas no projeto pedagógico da escola. É importante compreender que não é a escolha do livro didático que determina a organização curricular da história escolar; ao contrário, são o contexto social-escolar, o projeto pedagógico, as intencionalidades educativas, os saberes escolares e os saberes docentes que determinam a escolha do livro didático, definindo se a opção recairá sobre uma organização temática, integrada ou seriada.

Referências bibliográficas

- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: História*. Brasília: MEC, 2007
- CAIMI, F.E. O livro didático: algumas questões. In: DIEHL, A. (Org.). *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.
- GONÇALVES, Tadeu O.; GONÇALVES Terezinha V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.
- HORTA, José S.B. *O hino, o sermão e a ordem do dia*. A educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.
- FONSECA, T.N. Lima. *História & ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MIZUKAMI, Maria da G. N.; REALI, Aline M.M.R. (Org.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v.13, n. 25-26, p. 143-162, set.92/ago.93.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.